

В.Н. Черепанова

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ИМИДЖЕЛОГИЮ

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ ДЛЯ СИСТЕМЫ ПОДГОТОВКИ,
ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

2007 г.

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, профессор Ю.И.Калиновский

Черепанова В.Н.

Введение в педагогическую имиджелогия. Учебное пособие./Под ред. Макаренко А.А., Самойловой М.И.- 2006. – 194с.

Педагогическая имиджелогия – новое направление андрогогики, которое продуцирует педагогические, социологические и психологические знания при решении проблемы управления образовательным процессом.

В учебном пособии представлено авторское понимание сущности, структуры и функций индивидуального имиджа педагога и его роли в организации доверительной среды общения между участниками образовательного процесса. В качестве ключевой выделяется идея возможности формирования позитивного имиджа специалиста – интегрального, целостного, динамичного феномена, обусловленного соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних качеств субъекта, а также качеств, определяющих его профессиональное мастерство, находящегося в гармоничном взаимодействии с природой, социумом, культурой и самим собой, способствующего повышению эффективности профессиональной деятельности. Предлагаемый курс актуализирует интеграцию знаний по философии, психологии, социологии, имиджелогии для организации деятельности педагога; развивает потребности к ролевому моделированию и прогнозированию этапов деятельности, дает представление о механизмах формирования позитивного индивидуального имиджа педагога, формирует потребность к самопознанию и самосовершенствованию.

Учебное пособие адресовано студентам и преподавателям, специалистам в области педагогической психологии, педагогики и культурологии, может быть интересным для специалистов в области публичных речей и социологам.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Изменения в области социально-экономических отношений, происходящие в последние годы в России, столь масштабны и глубоки, что не могли не повлиять на развитие такого в общем-то консервативного института, как образование. Образовательное учреждение в настоящее время вынуждено функционировать в конкурентной среде, наличие которой обусловлено, прежде всего, демографическим спадом, возрастающими потребностями в получении новых знаний и все расширяющимся потоком предложений со стороны разного типа учреждений, как государственных, так и коммерческих в области образовательных услуг.

Борьба за клиента - учащегося, студента, заставляет искать пути, не традиционные для системы образования прошлых лет, использовать маркетинговые стратегии, адаптировать PR-технологии (здесь и далее: PR - Public Relations), направленные на повышение эффективности взаимодействия с целевыми аудиториями. Следует заметить, однако, что данный процесс затруднен наличием стереотипов – представлений об образовательном учреждении в социуме и стереотипов поведения субъектов образования внутри самого учреждения, понятно, что данный факт не помогает в продвижении реформ. Сдвинуть процесс с «мертвой точки» возможно и вариантов такого движения может быть несколько. Один из них, связанный с развитием конкурентноспособного имиджа образовательного учреждения, мы предлагаем в данном учебном пособии.

Имидж образовательного учреждения - интегративный и очень сложный феномен, но в его структуре есть звенья, которые определяют наличие или отсутствие позитивного имиджа конкретного учреждения образования – это, прежде всего, индивидуальный имидж руководителя образовательного учреждения и имидж педагогов, работающих в нем.

Проблема позитивного имиджа педагога становится актуальной еще и потому, что развитие субъект-субъектных отношений в рамках личностно-ориентированного подхода способствует повышению роли тех сторон личности учителя, которые не были раньше целенаправленно или стихийно сформированы. Установление гармоничных отношений человека с окружающей действительностью (природой, культурой, социумом), как это утверждают сторонники антропоэкологического подхода (А.А.Макареня, В.Л.Обухов), невозможно без полноценного использования всех качеств личности, средств и приемов, которые приводят к реализации на практике известного чеховского высказывания о том, что «...в человеке все должно быть прекрасно...».

Актуальность введения в систему подготовки, повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров новой

дисциплины «Введение в педагогическую имиджелогию» определяется еще и обострившимся противоречием между степенью теоретической изученности механизмов формирования и развития позитивного индивидуального имиджа педагога и практической значимостью его реализации, необходимостью гуманизации отношений между субъектами образования, повышения конкурентоспособности образовательного учреждения и недостаточной степенью подготовленности педагога к использованию полифункциональных возможностей индивидуального имиджа для достижения этих задач. Анализ причин возникновения страхов и трудностей у преподавателей, работающих в «старом режиме», позволил объединить их в две группы.

1. Внешние причины. Поведение группы: страх равнодушия со стороны обучающихся, страх провокационных действий, вопросов, активное негативное отношение, страх аудитории (большого количества человек, состава, неудобного расположения). Действия администрации: страх оценки, страх осуждения (наказания).

2. Внутренние причины. Затруднения в общении: затруднения в восприятии и понимании человека человеком, страх непонимания, страх отсутствия эмоционального контакта, страх показаться смешным, слабое владение технологиями коммуникативных отношений, страх потери интереса в общении, страх неудачи. Личностные особенности: комплекс неполноценности (неуверенность в своей компетентности, неспособность адекватно реагировать на нестандартные ситуации, низкая оценка своей внешней привлекательности, низкая оценка своего общекультурного, интеллектуального развития), завышенная самооценка, страх повторения отрицательного опыта. От большей части этих страхов педагог может избавиться, освоив курс педагогической имиджелогии.

Особо следует выделить трудности в осуществлении педагогической деятельности, с которыми сталкивается преподаватель специальных дисциплин, не имеющий педагогического образования.

Реформирование образования требует существенных изменений не только в содержании образования, но и в деятельности преподавателя (прежде всего – изменения стиля взаимодействия и общения с субъектами образования), и в образе педагога. Поиск путей гуманизации образования и резервов повышения эффективности педагогической деятельности на современном этапе имеет существенное значение. Путь решения этих проблем в области педагогической имиджелогии представляется нам весьма эффективным.

Оптимальность учебно-воспитательного процесса во многом зависит от авторитета преподавателя. Когда обучающийся идет на занятие к педагогу, имеющему высокий уровень авторитетности (но не авторитарности) в данном учебном заведении, у него уже создан определенный настрой, усиливающий интерес к предмету и

способствующий поддержанию устойчивого внимания в течение занятия. Таким образом, позитивный имидж педагога призван способствовать повышению авторитета преподавателя, престижа педагогической деятельности и ее эффективности. Наиболее распространенной формой воздействия авторитета личности педагога является непроизвольное подражание ему обучающихся. Подражание связано с интуитивным, целостным восприятием и оценкой всего человека, с его внешними и внутренними проявлениями. Голос, жесты, модель поведения, манера одеваться, как бы запечатлеваются, и этот образ неосознанно руководит поведением подражающего. Позитивный имидж преподавателя, с одной стороны, способен оптимизировать образовательный процесс, с другой стороны он усиливает ответственность педагога перед обучающимися. В зону этой ответственности попадает умение преподавателя одеваться, его стиль общения, манеры, речь и т.п., то есть составляющие его имиджа.

Негативный имидж педагога заставляет воспринимающего искать способы самозащиты, как от самого педагога, так и от его информации. Это выражается в том, что обучающиеся стараются избегать контакта с преподавателем, пропускают занятия, не смотрят на педагога, отвлекаются, пропускают информацию «мимо ушей». Для того, чтобы избежать таких средств и способов защит, педагогу необходимо работать над созданием позитивного имиджа, выделяющего лучшие индивидуально-психологические качества личности, способного оказывать положительное эмоциональное воздействие на окружающих и, прежде всего, на обучающихся.

Условием формирования устойчивого позитивного имиджа человека является самопознание. Имиджелогия дает возможность педагогу познать самого себя, открыть незнакомые аспекты «Я», при необходимости - внести коррективы в свой облик и стиль общения. Адекватная, позитивная самооценка, здоровый уровень притязаний, высокие коммуникативные способности, все, что дает изучение курса «Педагогическая имиджелогия» является необходимым условием самореализации личности и повышения эффективности профессионального становления учителя.

В концепции модернизации российского образования на период до 2010 года (статья 1.3. «Состояние российской системы образования и необходимость ее модернизации») указано, что «...статус педагогического работника не соответствует современным потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства». И далее, в статье 2.5. записано: «Государство рассматривает улучшение материального положения и социального статуса работников образования как одну из приоритетных задач образовательной политики. Решение этой задачи предполагает существенное изменение в оплате труда педагогических и управленческих работников образования...».

Однако следует заметить, что только повышение заработной платы не может в корне изменить изрядно пошатнувшийся престиж педагогической профессии. В психологии понятие социального статуса определяется как «положение индивида в системе межличностных отношений, обусловленное его психологическим влиянием на членов группы». (Социологический энциклопедический словарь. Редактор-координатор – академик РАН Г.В.Осипов. – М.: Издательская группа ИНФРА·М – НОРМА, 1998. –488с.; С.343). В этом случае есть смысл говорить об имидже педагога, как об образе, вызывающем эмоциональный отклик у партнеров по взаимодействию (таков и первоначальный смысл понятия «имидж»). Процесс формирования позитивного имиджа, то есть образа, который вызывает у большинства партнеров по общению позитивную эмоциональную реакцию, повышает социальный статус педагога, способствует развитию конкурентоспособности образовательного учреждения, отвечая тем самым на запросы личности, общества и государства.

В данном учебном пособии «Введение в педагогическую имиджелогия» мы предлагаем авторский подход к формированию индивидуального позитивного имиджа педагога в ситуации возрастающей конкуренции между образовательными учреждениями и в рамках гуманистической концепции образования.

Педагогическая имиджелогия – новое направление андрологии, которое продуцирует педагогические, социологические и психологические знания при решении проблемы управления образовательным процессом.

Объектом изучения педагогической имиджелогии являются субъекты образовательного процесса, деятельность которых ориентирована на выполнение функций образования (воспитательной, обучающей, развивающей, адаптивной).

В качестве предмета педагогической имиджелогии мы рассматриваем следующие аспекты:

- психолого-педагогические проблемы формирования и реализации индивидуального имиджа учителя;
- социально-психологический анализ взаимоотношений между субъектами образовательного процесса;
- социально-психологические факторы повышения качества образования;
- социально-психологические проблемы доверия между участниками образовательного процесса;
- проблемы мотивации поведенческих актов участников образовательного процесса.

Основная задача учебного пособия заключается в том, чтобы раскрыть сущность такого феномена как имидж, изменить стереотипные отношения к имиджу как к маске (мы убеждены, что имидж не столько

маска, сколько экстериоризированные личностные качества субъекта и проявление психологических защит), показать пути и способы формирования позитивного индивидуального имиджа. Для педагога, работающего в рамках гуманистической концепции образования это фактор наиболее полной его самореализации и условие возникновения и существования доверия между ним и другими субъектами образовательного процесса.

Предлагаемое учебное пособие включает теоретический анализ сущности индивидуального позитивного имиджа педагога, подбор методов, позволяющих осуществить диагностику его состояния, подходы для составления индивидуальных программ имиджирования. «Введение в педагогическую имиджологию» адресовано педагогам общеобразовательных школ, преподавателям профессиональных образовательных учреждений и вузов. Использование понятий «преподаватель», «учитель», «педагог», «обучающийся», «ученик» в тексте данного пособия следует понимать в расширенном смысле, то есть как обозначение субъектов любого типа образовательного учреждения.

ГЛАВА 1

ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТОЛКОВАНИЙ ИМИДЖА В СОЦИОЛОГИИ, ПОЛИТОЛОГИИ, ИМИДЖЕЛОГИИ

Основные проблемы темы:

1. Формирование имиджологии как новой отрасли знаний.
2. Определение сущности имиджа.
3. Корреляционный анализ понятий «имидж» и «стереотип».
4. Имидж как социальный феномен.
5. Структура имиджа.
6. Основные функции и задачи имиджа.

Термин «имидж» очень широко используется в последние годы, но следует отметить, что и на сегодняшний день однозначного его толкования не существует. Иногда высказывают крайние точки зрения - от признания того, что имидж можно и нужно формировать, учитывая специфику воспринимающего объекта, до утверждений о неэтичности целенаправленного формирования имиджа как средства манипулирования сознанием и поведением людей. Более осторожные ученые считают, что имидж не приспособляем к каким-либо ситуациям, он статичен, так как определен генезисом и социумом.

Социологический энциклопедический словарь дает два толкования термину «имидж» (от англ. image - образ, представление):

1. Внешний образ, создаваемый субъектом, с целью вызвать определенное впечатление, мнение, отношение у других.
2. Совокупность свойств, приписываемых рекламой, пропагандой, модой, предрассудками, традициями и пр. объекту с целью вызвать определенные реакции по отношению к нему.

И если первоначально понятие «имидж» употреблялось, как правило, во втором своем значении и использовалось для воздействия на потребителя, то несколько позже оно стало основным элементом теории и практики «Public Relations» (PR), вошло в политическую жизнь общества (действия ради общественного блага - такой смысл вкладывался в это выражение в тридцатых годах девятнадцатого столетия). Public Relations - **наука**, которая занимается организацией коммуникативного пространства современного общества. В американском обществе так определились ее задачи: «Public Relations помогает комплексному, плюралистическому обществу принимать решения и функционировать более эффективно путем достижения взаимопонимания между группами и учреждениями. Она помогает гармоничному сочетанию частных и общественных интересов». Уже в это время большую часть статей, которые печатались в «Нью-Йорк Таймс», составляли материалы, подготовленные для печати специалистами в области PR. В шестидесятых годах двадцатого столетия в Америке было

определено новое направление в науке, исследующее имидж - имиджеведение, основоположником которого стал известный экономист К.Болдинг.

В России в семидесятых годах двадцатого столетия имидж рассматривали только как средство манипулирования массовым сознанием. В девяностых годах В.М.Шепелем была сформирована новая отрасль - имиджелогия, как наука о технологии личного обаяния, благодаря чему было преодолено стереотипное представление об имидже. Параллельно появились теоретические и практические работы, посвященные этой проблеме, таких авторов, как П.С.Гуревич, А.Н.Жмыриков, Е.В.Егорова - Гантман.

Приведенное ранее определение имиджа указывает на то, что он призван оказывать регулирующее воздействие на людей, его воспринимающих. Имидж формируется в социальной среде, отражая социальные ожидания определенных групп людей, и это роднит его с таким понятием как «стереотип». Э.Дюркгейм (Дюркгейм Э. Социология: Ее предмет, метод, предназначение /Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. - М.: Канон, 1995) отмечает: «...некоторые из образов мыслей или действий приобретают вследствие повторения известную устойчивость. Коллективная привычка выражается раз и навсегда в какой-нибудь формуле, повторяющейся из уст в уста, передающейся воспитанием. Мы принимаем и усваиваем их, потому что они, как творение коллективное и вековое, обличены особым авторитетом, который мы вследствие воспитания привыкли уважать и признавать». Стереотипы играют большую роль в закреплении традиций и привычек, они способствуют самоутверждению личности в том или ином статусе и защищают его. В.Липпман (Lippman W. Public opinion. New - York: The Free Press, 1965) не без оснований утверждает, что стереотипы не только фиксируют старые образцы, но и влияют на формирование новых. Они заполняют свежее видение старыми образами и накладываются на тот мир, который мы воскрешаем в своей памяти.

Но, как справедливо отметил Н.И.Сарджвеладзе (Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989), «...социум не удовлетворяется созданием стереотипов», так как в стереотипе важен прежде всего его социально-функциональный аспект, его оценочный элемент. Он связан с установкой, ценностями. Он формируется не только на основе собственного опыта, но и заимствуется готовым у своей социальной группы. В этом плане стереотип и имидж имеют сходство: оба они стандартизированные, несущие эмоциональный оценочный заряд, основанный на психологическом механизме персонификации. Однако их сходство не исключает существования между ними определенного различия. Эта сторона вопроса анализируется О.А.Феофановым (Феофанов О.А. Стереотип и имидж в буржуазной

пропаганде // Вопросы философии. - №6. – 1980). Автор выделяет пять различий:

- 1) различны их функции в восприятии индивидом социальной действительности;
- 2) стереотип сводит явление к минимуму черт, упрощая их, имидж же наделяет явление дополнительными чертами;
- 3) имидж несравненно оперативнее, гибче стереотипа, последний не поддается корректировке, подвижность же первого определена его задачей: пока он нужен, он поддерживается;
- 4) стереотип не требует домысливания, он дает упрощенный, часто искаженный, но цельный образ, тогда как имидж задает индивиду определенное направление для домысливания;
- 5) стереотип программирует ожидания личности, имидж же является отражением самой личности.

И.Нефедова и Е.Власова (Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж. - М.: Яуза, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 1997), определяя понятие «имидж», также подчеркивают, что «...имидж - проявление внутренних ощущений и собственных представлений о себе с учетом стереотипов восприятия окружающих людей».

По мнению авторов, в зависимости от того, в каком окружении человеку приходится вращаться большее количество времени, создается определенный имидж, подчеркивающий его принадлежность к данному социальному кругу. Имидж, который создается под влиянием социальных ролей, является определенным источником информации о социальном статусе, материальном положении, запросах и интересах субъекта. Однако существует некоторая опасность сращивания социальной роли и соответствующего имиджа с личностью, в этой ситуации человек настолько привыкает к своему образу, что не представляет себя в каком-либо другом облике.

И.Нефедова и Е.Власова считают, что имидж меняется в соответствии с тем, какую социальную или эмоциональную роль играет человек или собирается сыграть в данный момент. Имидж - это не просто одежда или маска, которые можно легко надеть или снять. Хорошо, если выбранный имидж соответствует представлению человека о самом себе, если он учитывает особенности характера. Но если созданный образ начинает противоречить личности человека, отмечают И.Нефедова и Е.Власова, это порождает конфликты, глубина которых зависит от того, насколько развиты личностные структуры, человек либо становится рабом имиджа, либо умело использует его в различных ситуациях.

Если человек способен к анализу, оценке и контролю своей деятельности, то, зная, что такое имидж и для чего он нужен, не попадет в зависимость от него. Имидж - не застывший образ, человек может быть разным в зависимости от обстоятельств. К сожалению, чаще бывает так:

отработан какой-то стереотип, приобретены и усвоены определенные формы поведения, стиль одежды, манера общения, и человек, не задумываясь, переносит этот стереотип дальше, в другие обстоятельства.

Возникает вопрос, а не приведет ли к раздвоению или «растроению» личности необходимость быть столь разным? Нет, ведь существует множество сфер жизнедеятельности, но человек всегда остается собой, тем, кто управляет всеми созданными образами.

Подчеркивая необходимость формирования имиджа, И.Нефедова и Е.Власова отмечают: «Имидж - это некий образ, который человек, его «Я» представляет миру, своего рода форма самопрезентации для других. С одной стороны, мы стараемся дать информацию для окружающих, но в то же время преследуем какие-то свои вполне определенные цели, т.е. имидж нужен нам».

П.Берд (Берд П. Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / Пер. с англ. Т.А.Сиваковой - Мн.: Амалфея, 1997) определяет имидж как «...общее впечатление, которое вы производите на окружающих. Оно складывается из того, как вы представляете людям свои идеи, как ведете себя в обществе, как одеваетесь, как говорите, что говорите и что делаете. Личный имидж, таким образом, определяет имидж и вашей работы, и фирмы, и в целом становится их визитной карточкой». Дополняя свое определение, П.Берд отмечает: «Ваш имидж - это восприятие вас другими людьми. Он - общая картина вашей личности в глазах окружающих. Она складывается из того, как вы смотрите, говорите, одеваетесь и действуете, отражает ваши способности и моральные качества, позу и движения тела, аксессуары и окружение, компанию, в которую вы входите, и т.д. Так что, какой бы имидж вы ни старались явить миру, он, прежде всего, должен быть отражением вашей внутренней сути и прочно базироваться на ней».

В обращении к читателям журнала «Обруч» В.М.Шепель пишет: «...имидж - это фасадная, но весьма существенная часть личности». Определяя имиджелогию как **науку (учение)** о технологии личного обаяния, В.М.Шепель (Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997) подчеркивает ее «...практическое предназначение - сделать людское общение радостным и взаимоотношительным. Обаяние личности - всегда было и остается наимоощнейшим фактором впечатляющего воздействия на тех, с кем она общается».

П.С.Гуревич (Гуревич П.С. Приключение имиджа: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. - М.: Искусство, 1991) считает, что имидж синонимичен персонификации, но более обобщен, поскольку в нем интегрированы и естественные свойства личности, и специально наработанные, созданные искусственно. Человек сам по себе, вне других, имеет весьма смутное представление о том, что он такое. Вне

общества себе подобных человек и не подозревает, что красив, умен, талантлив. Обо всем этом он узнает через других. По мнению П.С.Гуревича, человек живет в мире противоречивых и напряженных мотивов, стремлений и ожиданий. Ему постоянно нужна опора. Ему необходимо соотносить свое поведение с персонифицированным образом. Данное положение созвучно позиции Ж.Тарда (Тард Ж. Законы подражания / Пер. с фр. – СПб, 1892), который еще в конце XIX века писал, что энергичный и авторитетный человек получает над слабыми натурами абсолютную власть: он дает им то, чего им не достает. Повиновение ему составляет не обязанность, а потребность. Таким образом, возникает всякая социальная связь.

По мнению П.С.Гуревича, создание имиджа – это подчеркивание некой человеческой данности в сочетании со способностью к преобразению, лицедейству, сознательному выбору образа. Подчеркивание некой человеческой данности представляет собой стремление человека к индивидуальности. Сознательный выбор образа зависит от роли и статуса, которые человек играет и выполняет в обществе.

О.А.Феофанов (Феофанов О.А. США: реклама и общество. – М.: Мысль, 1974) использует термин «имэдж», который употребляется в американской социально-политической литературе и обозначает более или менее иллюзорное отражение того или иного явления. Поскольку «имэдж» всегда соотносится с этическим идеалом, то он является социально обусловленным, как социально обусловлен и сам этический идеал. По существу, «имэдж» отражает идеалы общества.

Рассматривая имидж как социальный факт, можно считать актуальным утверждение Э.Дюркгейма о том, что социальные факты призваны, прежде всего, приводить в гармонию наши действия с окружающим нас миром. Для того, чтобы какая-нибудь идея вызвала действие, согласное с природой данной вещи, не нужно непременно, чтобы она верно воспроизводила эту природу, достаточно, если она даст нам почувствовать, что в этой вещи полезного или невыгодного, чем она может служить нам и чем повредить. Это высказывание современно еще и в контексте проблемы отторжения человека от природы, социума и самого себя, которая в настоящее время широко обсуждается учеными (А.А.Милтс, А.А.Макареня). Именно поэтому было принято решение подойти к раскрытию сущности имиджа с позиций гармонии.

Идея развития личности в гармоническую имеет продолжительную историю. Еще Платон, придавая понятию «гармония» социальный смысл, определил ее «как совокупность достоинств человека-гражданина», которая проявляется «в его физическом облике, поступках, речах и создаваемых им произведениях». То есть, со времен Платона проблема имиджа человека стала постепенно входить в раскрытие сущности

человеческой личности. Платон отмечал, что физический облик, поступки, речи должны отражать внутреннее содержание личности (достоинства человека-гражданина). Остается актуальной мысль Платона (которую развили философы более позднего периода) о единстве внутреннего и внешнего содержания человека. Она принята за основу сути позитивного имиджа человека и за ориентир в процессе его формирования.

Эпоха Возрождения выдвинула идеал гармонически развитого человека. Эстетика Возрождения видела гармонию в идеальной пластичной организации человеческого тела, во взаимопроникновении внешнего и внутреннего, в согласованности частей и целого. По мнению Леонардо да Винчи (Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Т2.- М. - Л.: Академия, 1935), «...гармония складывается, не иначе, как общий контур обнимает отдельные члены, из чего порождается человеческая красота».

В XVIII веке Г.Лейбниц вкладывал в понятие «гармония» соответствие души и тела. Кант, перенеся источник гармонии в человеческий субъект, понимал гармонию, прежде всего, как согласованность между рассудком и чувственностью.

Современное понятие гармонии включает в себя проблему согласованности природы, общества и человека, предполагает взаимное соответствие, соразмерность, равновесие, порядок, пропорциональность различных предметов и явлений окружающего мира.

Таким образом, определяя, каким должен быть позитивный имидж, отметим, что, по существу, речь идет об индивидуальном имидже человека, что проявляется в его конкретном отношении к культуре, природе, социуму, находит выражение в его физическом облике, поступках, речах и его профессиональной деятельности. Индивидуальный имидж человека является интегральной целостностью биогенных, социогенных и психогенных элементов. Поэтапное формирование имиджа, как естественное, так и целенаправленное, ведет к развитию человека от индивида до личности и далее к индивидуальности.

Большинство психологов полагает, что человек личностью не рождается, а становится. Современная психология не дает единой теории формирования и развития человека. Например, представители биогенетического подхода (С.Холл, З.Фрейд и др.) считают основой развития личности биологические процессы созревания организма. Адепты социогенетического подхода основным условием развития личности признают структуру общества, способы социализации, взаимоотношения с окружающими (Э.Торндайк, Б.Скиннер и др.). Ж.Пиаже, Дж.Келли, сторонники психогенетического подхода, не отрицая ни биологических, ни социальных факторов, выдвигают на первый план развитие собственно психических явлений.

Думается, что формирование индивидуального имиджа человека сопровождает процесс развития индивида в личность и выражает не просто результат биологического созревания или оттиск условий жизни. В этом процессе индивид выступает в качестве активного субъекта взаимодействия со средой (географической, социокультурной, социально-экономической, культурно-образовательной). Таким образом, формирование индивидуального имиджа зависит от того, в какой среде существует человек, от его индивидуальных, личностных и индивидуальных свойств. На этом основании можно определить идеальный имидж субъекта так:

Индивидуальный имидж – целенаправленно сформированный интегральный, целостный, динамичный феномен, обусловленный соответствием и взаимопроникновением внутренних и внешних индивидуальных, личностных и индивидуальных качеств субъекта, призванный обеспечить гармоничное взаимодействие субъекта с природой, социумом и самим собой.

При сопоставлении с прочими определениями видно, что такая позиция близка к позициям других исследователей, например, центра политического консультирования «Николло М», где имидж рассматривается как набор определенных качеств, которые люди ассоциируют с определенной индивидуальностью.

Фаза индивидуализации в развитии личности порождается обостряющимся противоречием между необходимостью быть, как все, и стремлением человека к максимальной персонализации. К.Г.Юнг (Jung Carl. 1931. Marriage as a psychological relationship) подчеркивал, что «...человек должен быть собой, должен найти собственную индивидуальность, тот центр личности, который одинаково удален от сознания и бессознательного, мы должны стремиться к этому идеальному центру, к которому природа кажется нас направляет. Только из этой точки могут быть удовлетворены наши нужды».

Имидж - многофакторный феномен. Он действительно является таковым, в этом можно согласиться с Г.Г.Почепцовым (Почепцов Г.Г. Имидж-мейкер: Паблик рилейшнз для политиков и бизнесменов. – Киев: Рекламное агентство Губерникова, 1995), ибо, с одной стороны, воздействие на человека осуществляется по ряду каналов, а с другой – человек привык оперировать многослойными структурами, каждая из которых может и обрабатываться отдельно, и сосуществовать в человеческом восприятии на своей «полочке».

К настоящему времени определены три возможные подхода к имиджу:

- 1) *функциональный*, при котором выделяются разные его типы, исходя из разного типа функционирования;
- 2) *контекстный*, при котором типы имиджа находятся в разных контекстах реализации;

3) *сопоставительный*, когда имеет место сравнение близких имиджей.

Современная наука выделяет несколько возможных вариантов имиджа, которые присущи *функциональному* подходу: *зеркальный*, *текущий*, *желаемый*, *корпоративный* и *множественный*.

1. *Зеркальный*. Это имидж, свойственный нашему представлению о себе. Мы как бы смотримся в зеркало и рассуждаем, каковы же мы. Обычно этот вариант имиджа оказывается более привлекательным, ибо психологически мы всегда выдвигаем на первое место позитив. Минусом этого варианта является минимальный учет мнения со стороны.

2. *Текущий*. Этот вариант имиджа характерен для оценки его со стороны.

3. *Желаемый*. Этот тип имиджа отражает тот образ, к которому мы стремимся.

4. *Корпоративный*. Это имидж организации в целом, а не каких-то отдельных подразделений или результатов ее работы.

5. *Множественный*. Это имидж, который образуется при наличии ряда независимых структур вместо единой корпорации. Хотя активно укрепляется все-таки единый (а не множественный) имидж.

В этот список следует, вероятно, добавить и тип отрицательного имиджа, создаваемый оппонентом, соперником, врагом, то есть вариант сознательно конструируемый, а не возникающий спонтанно. При запуске такого отрицательного имиджа возникает проблема адекватного его опровержения.

Возможна классификация имиджа в контексте области применения (*контекстный*), в которой он функционирует: например, имидж политика, бизнесмена, эстрадного певца и т.п.

Третий возможный срез имиджа - *сопоставительный*. В этом случае сравниваются имиджевые характеристики, например, такие как искренность, компетентность, интеллигентность, хозяйственность, склонность к силовому решению и т.д.

Таким образом, имидж представляет собой достаточно сложный феномен, в котором переплетены совершенно разнородные факторы. Все они должны приниматься во внимание, поскольку восприятие человека также идет по многим каналам, и по каждому из них надо вести свою определенную работу.

В.В.Бойко (Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996) отмечает сложность имиджа и предлагает рассматривать имидж как целостность, в которую входят следующие компоненты:

1. Аудио-визуальная культура личности: насколько грамотна и приятна речь, какая манера держаться, во что и как одет человек, какая у него прическа и пр. (при этом напомним: внешний облик должен

соответствовать ожиданиям большинства или определенной группы людей);

2. Стиль поведения, т.е. разные аспекты поведения личности: профессиональный, интеллектуальный, эмоциональный, нравственный, коммуникативный, этический, эстетический и пр.;

3. Внутренняя философия, система ценностей человека: что он думает о жизни, о выполняемом деле, о людях, с которыми имеет дело, каковы его нравственные принципы.

Естественно, внутренняя философия накладывает отпечаток на внешность, манеру поведения и отношение к партнерам. В.В.Бойко в связи с этим пишет: «Некоторые политики и деловые люди поверхностно усвоили идею имиджа. Они думают так: достаточно надеть на себя импортный костюм, галстук-бабочку, аккуратно подстричься, приветливо улыбаться, и дело сделано - партнер тебя полюбит и будет уважать. Это ошибочное и весьма упрощенное представление о психологии доверия. Куда более сложно изменить свое жизненное кредо, стать порядочным и гуманным. Вот почему так часто приходит разочарование: смотришь внимательно на иного деятеля, побывавшего на сеансе у имиджмейкера, и понимаешь - хитрый, корыстный, жуликоватый человек в модном пиджаке и с уложенной прической»;

4. Атрибуты, подчеркивающие статус и притязания личности - мебель в офисе, машина, домашние животные и т.п.;

5. Психогигиенический «Я-образ». Притягательный психогигиенический образ партнера таков: человек внешне и внутренне спокоен, активен, в хорошем настроении, доброжелателен, оптимистичен, миролюбив.

Признаком эмоционального здоровья личности является то, что ее психогигиенический «Я-образ» меняется адекватно внешним и внутренним воздействиям и при этом сохраняется в коммуникабельных диапазонах.

Есть и другие подходы к вопросу о структуре имиджа, например, В.М.Шепель выделяет три группы качеств, определяющих индивидуальную часть имиджа:

- 1) природные качества;
- 2) качества, как следствие образования и воспитания личности;
- 3) качества, связанные с жизненным и профессиональным опытом.

Эта точка зрения наиболее предпочтительна, поскольку она утверждает, с одной стороны, объективность основы имиджа, с другой - возможность ее дополнения в процессе самосовершенствования. Следует согласиться с утверждением В.М.Шепеля о том, что имидж - это собирательное понятие. Это облик, т.е. та форма жизнепроявления человека, благодаря которой «на люди» выставляются сильнодействующие личностно-деловые характеристики. Среди них приоритетными следует

признать воспитанность, эрудицию, профессионализм. Вот те три кита, на которых может надежно держаться имидж конкретной личности. Особое значение В.М.Шепель отводит духовной составляющей имиджа: «Обладание высшей духовностью выступает в качестве неперемennого условия создания достойного имиджа, а самопознание своей духовности выступает одним из его исходных условий».

Рассматривая структуру имиджа, группа авторов (Психология управления: Курс лекций / Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев, В.М. Николаенко; Отв. ред. М.В. Удальцова. – Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ; М.: ИНФРА-М, 1997) отмечает, что понятие имиджа близко к понятию персонификации, но включает не только естественные свойства личности, но и специально созданные. Кроме того, оно говорит как о внешнем облике, так и о внутреннем мире человека, о его психологическом типе. Авторы выделяют следующие слагаемые имиджа:

1. Профессионализм и компетентность.

2. Нравственная надежность.

Нравственный человек осознает необходимость жить по моральным заповедям, выверенным человеческим опытом, безнравственный же всегда в плену у собственных страстей и страстишек и его идеал - вседозволенность.

3. Гуманитарная образованность.

Благодаря гуманитарной культуре человек приобретает возможность усваивать различную информацию, подвергая ее чувственной и рациональной обработке.

4. Компетентность в области психотехнологий.

Психотехнология рассматривается как динамическая система, обеспечивающая взаимодействие человека с окружающей средой.

Исследователи Центра политического консультирования «Никколо М» (Имидж лидера / Отв. ред. Е.В. Егорова-Гантман. – М.: Общ-во «Знание» России, 1994) выделяют следующие составляющие имиджа:

1. Персональные характеристики - физические, психофизиологические особенности, характер, тип личности.

2. Социальные характеристики - статус личности, который включает не только статус, связанный с занимаемой официальной позицией, но также и с происхождением, богатством. Со статусом тесно связаны модели ролевого поведения. Кроме того, они включают связь личности с различными социальными группами, с теми, интересы которых она представляет. Социальная принадлежность в значительной мере определяет нормы и ценности, которых придерживается личность.

3. Символические характеристики - связаны с идеологиями, которые не меняются в течение десятилетий, а также с еще более постоянными культурными архетипами.

С.Е.Ананьева (Ананьева С.Е. Формирование имиджа руководителя в государственной службе. Дисс. канд. социологич. наук,-М., 1996) отмечает, что «...при таком структурировании отсутствует четкое разделение характеристик имиджа по основаниям устойчивости к воздействию социальной среды и чувствительности к коррекции. Так, группа «персональные характеристики» включает в себя одновременно и естественно наследственные качества и формирующиеся в процессе социализации, а «символические характеристики» (идеология, культура) выводятся в отдельную группу, в то время, как они являются объективными детерминантами в формировании социальных характеристик. Не учтены в данной группировке и такие качества, как характер и интеллект».

С.Е.Ананьевой предложена структура имиджобразующих факторов по схеме, состоящей из четырех блоков. К первому относятся природные (биогенетические) характеристики, ко второму - личностные, к третьему - социально-эмпирические и к четвертому - символические (объективно влияющие на характеристики второго и третьего блоков).

В данной модели в основу составляющих имиджа положено понимание человека как биологического (природного) и социального существа, являющего собой сложную систему, представленную, с одной стороны, генотипом личности, с другой стороны - ее фенотипом.

Исходя из этого положения, имидж человека закладывается уже в наследственной структуре, а затем развивается и изменяется под действием социальной среды, при влиянии деятельности человека на изменение этой среды, а также социальных факторов, которые формируются в процессе развития конкретного общества.

Имидж - категория относительно постоянная. Существует так называемое ядро имиджа, включающее те черты личности, что были заложены генетически и в раннем детстве. При искусственном конструировании имиджа, если не принимается во внимание это ядро, имидж не может быть устойчивым. Произойдет отчуждение человека от собственной индивидуальности, потеря подлинной идентификации с самим собой. Человек неизбежно вступит на путь ложной идентификации. В критической ситуации сущность человека останется той, которая была сформирована генетически и в ходе первичной социализации. Все ложное, наносное, не соответствующее личности проявится в любой момент.

О диалектике «Я» и маске рассуждает И.С.Кон (Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984). Маску надевают, чтобы скрыться, обрести анонимичность, присвоить себе чужое, не свое обличье. Маска освобождает от соображений престижа, социальных условностей и обязанности соответствовать ожиданиям окружающих. Предполагается, что маску так же легко снять, как и одеть. Сняв маску, человек снова обретает подлинное «Я». Он выбирает маску не

совсем произвольно. Маска должна компенсировать то, чего личности, по ее самооценке, не хватает и что ей, по - видимому, нужно. Именно различие «подлинного Я», каким я его себе представляю, и маски побуждает говорить о ней как о внешнем, наносном, неорганичном.

По мнению И.С.Кона, разница между внешним и внутренним относительна. «Навязанный» стиль поведения в результате повторения закрепляется, становится привычным. В конфликте маски и «подлинного Я» выражается столкновение разных ценностных ориентаций. «Я» воплощает ранее усвоенные индивидом моральные и иные принципы, маска - требования реальной социальной ситуации, заставляющей личность приспособляться. Сила маски в том, что она обозначает реальное поведение (она выражена в действии, в отношениях с другими людьми), и в этом смысле она всегда подлинна, тогда как то, что индивид считает своим «подлинным Я», может быть иллюзорным. Маска - приспособительный механизм, облегчающий индивиду адаптацию к определенной позиции или ситуации. Самосознание, несколько отстающее от практики, сначала не признает его частью собственного «Я». Но если образ поведения, символизируемый маской, становится устойчивым, повторяющимся, личность не может уклониться от его осознания. Индивид вынужден либо реализовать в поведении то, что он считает своим «подлинным Я», отказавшись от маски, либо принять маску в качестве своего подлинного лица, признав прежний «образ Я» несостоятельным, иллюзорным.

Потеряв полностью собственное «Я» и превратившись в маску, личности сложно будет создать позитивный имидж, основанный на деятельности. Так, как отмечал В.Франкл (Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1987): «Сущность человека заключена в его самотрансценденции. Быть человеком - значит быть всегда направленным на что-то или кого-то, отдаваться делу, которому человек посвятил себя, человеку, которого он любит, или богу, которому он служит».

По мнению В.В.Бойко в деловом общении имидж выполняет несколько функций. Основная задача - вызвать доверие у партнера. Партнер, естественно, хочет иметь дело с порядочным, честным человеком, который не обманет и не подведет, на которого можно полностью положиться. Не должны вызывать сомнение ни нравственные, ни коммуникативные, ни профессиональные качества делового человека. Только в этом случае с ним можно заключать сделку, верить ему свои интересы и материальные средства. С меркой «вызвать доверие или нет» люди относятся к политикам, юристам, брокерам, парикмахерам и пр., т.е. ко всем, от кого зависит личный интерес. Способность вызвать доверие у партнера - предмет особой заботы делового человека, рассчитывающего на успех.

Создавая свой имидж, невозможно обойтись без знаний различных тонкостей психологии доверия. Главное здесь - соответствовать ожиданиям партнера, клиентов, пациентов, аудитории или избирателей. Это могут быть ожидания привычного стиля поведения, манеры держаться и говорить, одеваться и принимать решения. Люди хотят, чтобы соблюдались национальные традиции и нормы культуры. Они предпочитают иметь дело с физически и психически здоровыми участниками совместной деятельности. По крайней мере, так бывает, когда деловые партнеры имеют возможность выбирать друг друга, когда их общение добровольно, а не навязано.

Роль имиджа, вызывающего доверие партнеров в деловом взаимодействии, тем значимее, чем демократичнее общество. Если партнер по деловому общению вызывает доверие, то его имидж выполняет также дополнительные функции - создает предпосылки для эффективной совместной деятельности. Есть доверие - значит, есть шанс для развития отношений, есть возможность откровенно излагать свои проблемы и надежда на достижение целей. Есть доверие - значит, исчезает лишняя настороженность, общение идет в соответствии с предпочитаемыми нормами и в желательной манере.

Таким образом, анализ работ, посвященных изучению имиджа, показал многообразие подходов к пониманию его содержательной основы, структуры и функций. Но, тем не менее, возможно выделить некоторые общие положения:

- 1) имидж - целенаправленно сформированный образ;
- 2) имидж реализуется в процессе деятельности, общения;
- 3) имидж оказывает активное воздействие на воспринимающих его людей и регулирует их поведение;
- 4) имидж - динамическая характеристика, находящаяся в постоянном взаимодействии субъекта - носителя имиджа со средой (социальной, природной, культурной);
- 5) имидж неоднороден, он состоит из относительно статичного ядра и мобильного, подвижного внешнего слоя, оперативно откликающегося на воздействие внешних или внутренних условий;
- 6) имидж не может быть сформирован раз и навсегда, так как зависит от многих переменных, как индивидуальных, личностных, индивидуальных, так и средовых;
- 7) основная функция имиджа - коммуникативная, так как имидж, сформированный по типу социально желательного образа, способен вызывать доверие партнеров по общению, делая его более комфортным.

Контрольные вопросы:

1. Место имиджологии в системе наук о человеке.

2. Определите сущность имиджа.
3. Представьте структуру имиджа.
4. Назовите основные задачи и функции имиджа.

Литература

1. Ананьева С.Е. Формирование имиджа руководителя в государственной службе. Дисс. канд. социологич. наук,-М., 1996
2. Берд П. Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / Пер. с англ. Т.А. Сиваковой - Мн.: Амалфея, 1997
3. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996
4. Богоявленский А.Е. "Понятия "имидж", "репутация" и "образ" в контексте "Критики чистого разума" И. Канта" // Альманах "Акценты", № 5-6, Воронеж, 2004.
5. Гуревич П.С. Приключение имиджа: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. -М.: Искусство, 1991
5. Даулинг Грэм. Репутация фирмы: создание, управление и оценка эффективности: Пер. с англ. – М.: Консалтинговая группа "ИМИДЖ-контакт": ИНФРА-М, 2003.
6. Дюркгейм Э. Социология: Ее предмет, метод, предназначение /Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. - М.: Канон, 1995
7. Имидж лидера / Отв. ред. Е.В. Егорова-Гантман. – М.: Общ-во «Знание» России, 1994
8. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984
9. Королько В. Основы публич рилейшнз: Учебник для вузов. Пер с укр. – «Рефл-бук», «Ваклер», 2000
10. Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Т2.- М. - Л.: Академия, 1935
11. Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж. - М.: Яуза, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 1997
12. В.М. Николаенко; Отв. ред. М.В. Удальцова. – Новосибирск: Изд-во НГАЭиУ; М.: ИНФРА-М, 1997
13. Почепцов Г.Г. Имидж-мейкер: Паблик рилейшнз для политиков и бизнесменов. – Киев: Рекламное агентство Губерникова, 1995
14. Психология управления: Курс лекций / Л.К. Аверченко, Г.М. Залесов, Р.И. Мокшанцев,
15. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, 1989
16. Связи с общественностью. Базовые понятия. Учебное пособие. // Под ред. В.В. Тулупова и Ю.Л. Полевого
17. Тард Ж. Законы подражания / Пер. с фр. – СПб, 1892

18. Феофанов О.А. США: реклама и общество.– М.: Мысль,1974
19. Феофанов О.А. Стереотип и имидж в буржуазной пропаганде // Вопросы философии. - №6. – 1980
20. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1987
21. Черепанова В.Н. Курс лекций по имиджелогии: Учебное пособие. В 2-х ч. Ч 1. Учебное пособие для специалистов по связям с общественностью. - Тюмень: Тюм.ГНГУ, 2002 187 с.
22. Черепанова В.Н. Курс лекций по имиджелогии. Практикум: Учебное пособие. В 2-х ч. Ч 2 Учебное пособие для специалистов по связям с общественностью. - Тюмень: Тюм.ГНГУ, 2002ю 203 с.
23. Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997
24. Lippman W. Public opinion. New - York: The Free Press, 1965
25. Jung Carl. 1931. Marriage as a psychological relationship

ГЛАВА 2

СОЦИАЛЬНЫЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ИМИДЖА ЧЕЛОВЕКА: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

Основные проблемы темы:

1. Понимание деятельности как искусства.
2. Общение как специфическая форма деятельности.
3. Место имиджа в общении.
4. ИмPLICITная теория личности.
5. Механизмы восприятия и понимания человека человеком в контексте педагогической деятельности.
6. Типы восприятия и понимания человека человеком.
7. Ошибки восприятия.

Имидж формируется, реализуется и развивается в процессе деятельности человека. В последнее время деятельность чаще рассматривается с позиции ее продуктивности, прикладной значимости. Но такая деятельность, как правило, жестко детерминирована, не свободна, а следовательно - ограничена по возможностям развития личности. В.Д.Шадриков (Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие.-2е изд., перераб. и доп. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996) отмечает, что «...в настоящее время утеряно понимание деятельности как искусства и деятельности как счастья».

Деятельность человека как искусство, как счастье, как форма самовыражения, как формирование его в то, что заложено в потенциале, в природе человека путем реализации его возможностей рассматривалась учеными всех времен, в том числе - Аристотелем, Спинозой, Фроммом.

Понимание деятельности как искусства будет, на наш взгляд, неполным, если не раскрыть ее с позиций взаимодействия индивидуальных имиджей. Человек не замкнут сам в себе, он взаимодействует с окружающей средой и с другими людьми, «поворачиваясь» к каждому из них какой-либо гранью своего индивидуального имиджа. Поэтому имидж индивидуальности, при всей его целостности, в каждом акте общения (взаимодействия) не тождественен сам себе.

Понимание деятельности личности как искусства сокрыто в личности и в том, как эта личность представляет себя другим, иначе говоря, какой гранью своего имиджа она предстает перед партнером, или партнерами по содеятельности. В.Д.Шадриков отмечает: «Исходя из общей методологической установки о том, что внешнее воздействие преломляется через внутренние условия, можно утверждать, что нормативная деятельность всегда будет принимать индивидуально выраженный характер. Индивидуальный характер деятельности не есть следствие компенсации, а есть следствие выражения деятельности через личные качества. Но связь деятельности и личности взаимна. В этом случае, когда человек не может на данном уровне развития реализовать требования деятельности, происходит развитие самой деятельности и

развитие человека». Высказывание В.Д.Шадрикова кажется весьма уместным и актуальным в контексте деятельности в системе «человек-человек», а именно - общения как формы деятельности и места в нем имиджа человека, так как указывает на взаимное влияние деятельности человека и качеств личности.

Рассматривая имидж как экстериоризированные внутренние качества личности, можно сделать вывод, что имидж, формируясь в процессе коммуникативной деятельности, существенно на нее влияет. Удачно сформированный и реализованный индивидуальный имидж участвующих в общении людей может сделать это общение не только продуктивным, но и комфортным, счастливым. Многообразие научных подходов к феномену общения побуждает рассматривать его с философской, социологической и психологической сторон. Это дает возможность определить социально-педагогический статус общения как фактора формирования личности.

Общефилософская концепция представляет общение личности с другими как актуализацию реально существующих общественных отношений, ведь именно общественные отношения обуславливают форму общения. Способ реализации актуальных отношений в социальном взаимодействии зависит от:

- 1) социально-экономического уклада жизни;
- 2) уровня развития идеологии;
- 3) от конкретных исторических условий социального бытия.

Такой подход позволяет выстроить методологию социально-педагогического понимания сущности общения. Социологическая концепция обосновывает общение как способ осуществления внутренней эволюции или поддержания статус-кво социальной структуры общества, социальной группы в той мере, в какой эта эволюция предполагает диалектическое взаимодействие личности и общества.

При психологическом подходе общение определяется как специфическая форма деятельности и как самостоятельный процесс взаимодействия, необходимый для реализации других видов деятельности личности.

Социально-педагогический подход к анализу сущности общения опирается на его понимание как механизма влияния общества на личность.

В специальной социально-психологической литературе общение понимается и как коммуникативная деятельность.

Коммуникативная деятельность представляет собой сложную многоканальную систему взаимодействия людей. Так, Г.М.Андреева (Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. - М.: Наука, 1994) основными процессами коммуникативной деятельности считает: коммуникативный (обеспечивающий обмен информацией), интерактивный (регулирующий взаимодействие партнеров

в общении) и перцептивный (организующий взаимовосприятие, взаимооценку и рефлексивность в общении).

Часто общение понимают как обмен информацией, хотя следует заметить, что такой подход весьма упрощен, так как в процессе общения информация не только передается, но и формируется, уточняется и развивается. Основная цель информационного обмена в общении - выработка общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных ситуаций и проблем. В процессе коммуникации перед участниками стоит задача не только обменяться информацией, но и добиться ее адекватного понимания. Форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей самого коммуникатора, его представлений о реципиенте и от отношения к нему, которое рождается как результат реализации имиджа реципиента а также от всей ситуации, в которой протекает общение.

Выделяют два основных типа коммуникативного воздействия: авторитарную и диалогическую коммуникацию. Прежде всего, эти типы различаются характером психологических установок коммуникатора по отношению к реципиенту. Если общение первично и у коммуникатора нет предварительных сведений о реципиенте, то достаточно часто выбор типа коммуникативного воздействия осуществляется при анализе имиджевых характеристик реципиента. В случае авторитарного воздействия реализуется установка «сверху – вниз», в случае диалогического - установка на равноправие. Установка «сверху – вниз» предполагает не только подчиненное положение реципиента, но и восприятие его коммуникатором как пассивного объекта воздействия. При равноправной установке слушатель воспринимается, как активный участник (субъект) процесса, имеющий право на собственное мнение. Различаются и позиции реципиентов: в первом случае слушатель выступает в качестве пассивного созерцателя, во втором - имеет возможность заниматься активным поиском собственной позиции по обсуждаемому вопросу.

Распространение информации в обществе проходит через своеобразный фильтр «доверие – недоверие». Подобный фильтр действует так, что истинная информация может оказаться не принятой, а ложная принятой. Существуют средства, способствующие принятию информации и ослабляющие действие фильтров. Совокупность этих средств называют фасцинацией. Примером фасцинации может быть музыкальное, пространственное или цветовое сопровождение речи и, конечно, качественное состояние имиджа человека.

Передача любой информации осуществляется посредством знаков, точнее - знаковых систем. В процессе общения обмен информацией осуществляется как на вербальном, так и на невербальном уровнях. В вербальной коммуникации в качестве знаковой системы используется

речь, в невербальной - применяются различные неречевые знаковые системы, прежде всего оптико-кинестетическая и акустическая системы.

К оптико-кинестетической системе относятся воспринимаемый внешний вид и выразительные движения человека - жесты, мимика, позы, походка, контакт глаз и т.д. Все это мы объединяем в понятие «визуальный образ». К акустической системе относится качество голоса коммуникатора: тембр, высота, громкость, интонация, темп речи, фразовые и логические ударения, также пауза, покашливания, смех, вздохи и т.д. Эти параметры входят в понятие «аудиальный образ», который, так же, как и визуальный, является компонентом внешнего имиджа человека.

Умение слушать, относящееся к коммуникативным навыкам, является одним из условий реализации имиджа как позитивного. Выделяют нерефлексивное и рефлексивное слушание. Нерефлексивное слушание (или иначе внимательное молчание) применяется на этапах постановки проблемы, когда она только формируется говорящим, а также в том случае, когда цель общения со стороны говорящего - поговорить, эмоционально разрядиться. Рефлексивное слушание используется в ситуациях, когда говорящий нуждается в помощи при решении проблемы. Обратная связь дается слушающим в речевой форме через активное слушание, задавание открытых и закрытых вопросов по теме, изложение промежуточных выводов по ходу беседы и пр.

Среди невербальных систем большую роль играет организация пространства и времени коммуникативного процесса. Размещение партнеров лицом к лицу способствует контакту, а окрик в спину вызывает негативную защитную реакцию человека. Невербальные средства общения формируются в культуре, потому являются специфичными, во многом ненормируемыми.

Интерактивная сторона общения включает в себя те компоненты общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. В контексте нашего подхода интересным кажется подход М.Р. Битяновой, которая выделяет несколько видов социальных мотивов взаимодействия:

- 1) максимизация общего выигрыша (мотив кооперации);
- 2) максимизация собственного выигрыша (индивидуализм);
- 3) максимизация выигрыша другого (альтруизм);
- 4) минимизация выигрыша другого (агрессия);
- 5) минимизация различий в выигрышах (равенство).

Соответственно перечисленным мотивам можно определить состояние имиджа педагога. Понятно, что для позитивного имиджа характерен, прежде всего, мотив кооперации, хотя бывают ситуации, когда оправданы мотивы альтруизма и равенства.

Ведущие стратегии поведения во взаимодействии так же соотносятся с этими мотивами:

1) сотрудничество направлено на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей (реализуется либо мотив кооперации, либо конкуренция);

2) противодействие предполагает ориентацию на свои цели без учета целей партнеров по общению (индивидуализм);

3) компромисс реализуется в частном достижении целей партнеров ради условного равенства;

4) уступчивость предполагает жертву собственных целей для достижения целей партнера (альтруизм);

5) избегание представляет собой уход от контактов, потерю собственных целей для исключения выигрыша другого (Битянова М.Р. Социальная психология. - М.:Просвещение, 1994.- 106с.)

Наиболее подробно интерактивная сторона общения исследовалась в рамках символического интеракционизма. Дж. Мид рассматривал поступки человека как социальное поведение, основанное на обмене информацией. Он считал, что люди реагируют не только на поступки других людей, но и на предшествующие им намерения. Мы «разгадывали» мысли других, анализируя их поступки (имидж) и учитывая свой прошлый опыт в подобных ситуациях. Сущность этого подхода заключается в том, что взаимодействие между людьми рассматривается, как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагирует на них. Главная идея этой концепции состоит в том, что личность формируется во взаимодействии с другими личностями. Механизмом этого формирования является установление контроля действий личности над теми представителями о ней, которые складываются у окружающих, то есть контроля над состоянием собственного имиджа.

Э.Гофман разработал теорию управления впечатлениями в социальном взаимодействии. Согласно этой теории, люди сами создают ситуации, чтобы выразить символические (имиджевые) значения, с помощью которых они производят хорошее впечатление на других. По мнению Э.Гофмана, социальные ситуации следует рассматривать в миниатюре: люди ведут себя подобно актерам на сцене, используя «декорации» и окружающую обстановку для создания определенного впечатления о себе у других. Под воздействием этого впечатления другие станут самостоятельно делать то, что соответствует их собственным замыслам.

Еще один подход к описанию взаимодействия представлен в транзактном анализе - направлении, предлагающем регулирование действий участников взаимодействия через регулирование их позиций, а также учет характера ситуаций и стиля взаимодействия. По мнению Э.Берна, автора этого подхода, каждый участник взаимодействия может занимать одну из 3-х позиций: Родитель, Взрослый, Дитя. Эти позиции

можно соотнести с определенной стратегией во взаимодействии: позиция Дитя – «Хочу!», позиция Родитель – «Надо!», позиция Взрослый – «Могу!». Взаимодействие эффективно тогда, когда транзакции носят параллельный характер, не пересекаются, т.е. ответ идет из той позиции, куда был послан вопрос. Если транзакции пересекаются, то взаимодействие нарушается и может вообще прекратиться. В силу физических или психических травм, полученных в результате взаимодействия ребенка со взрослым, возможна редукция того или иного эго-состояния и гипертрофия оставшихся. В таком случае общение затруднено и часто носит конфликтный характер. Не менее важный показатель эффективности взаимодействия - правильное понимание ситуации и адекватный стиль поведения в ней. Э.Берн описывает следующие ситуации («структурирование времени»): уход, ритуалы, времяпрепровождение, игры, деятельность, близость (Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. - М., 1990).

Каждая ситуация диктует свой стиль поведения и действий, в каждой из них человек по-разному «подает» себя, т.е. имеет особенности в имидже. Если имидж не адекватен ситуации, взаимодействие затрудняется.

Имидж, как уже отмечалось, целостный и в тоже время сложный и многогранный феномен. На наш взгляд количество и качество граней имиджа зависит от того, сколько социальных ролей человек исполняет. А.Б.Добрович (Добрович А.Б. Анатомия диалога. / Хрестоматия по педагогической психологии // Сост.:Красило А.И., Новгородцева А.П.. - М.: Международная пед. академия, 1995. С 182-216) соотносит ролевое поведение с классификацией уровней общения и выделяет следующие роли:

- 1) формальная роль;
- 2) внутригрупповая роль;
- 3) межличностная роль;
- 4) индивидуальная роль.

Формальная роль - это поведение, которое мы строим в соответствии с ожиданиями общества, социума. Внутригрупповая роль - это поведение, которое мы строим с учетом ожиданий, предъявляемых нам участниками данной группы. Межличностная роль - это поведение, которое мы строим с учетом ожиданий, предъявляемых нам знакомым человеком. Индивидуальная роль - это поведение, которое мы строим в соответствии с собственными ожиданиями, на которые нередко оказывают влияние ожидания воображаемых значимых партнеров. Исполняемые роли чаще всего тоже есть взаимные ожидания участников.

В выборе роли определяющей является ситуация. В зависимости от нее человек исполняет характерные для него роли, причем чувствует себя вполне искренним, ведь он делает то, что ожидает от себя сам, а не по принуждению.

Можно выделить семь уровней общения: конвенциональный, примитивный, манипулятивный, стандартизованный, игровой, деловой, духовный.

Конвенциональный уровень представляет собой полноценное человеческое общение равноправных партнеров (пристройка «сбоку»). Примитивный уровень - самый низкий. Для человека собеседник в этом случае не партнер, а предмет (объект), нужный или мешающий, поэтому им надо овладеть или оттолкнуть, возможна пристройка «сверху» или «снизу», в зависимости от значимости объекта.

Манипулятивный уровень по своему подходу к другому человеку близок к примитивному, по исполнению - к конвенциональному. Партнер здесь - соперник в игре, которую непременно надо выиграть. Психологический выигрыш - возможность надежно пристроиться к партнеру «сверху» и безнаказанно управлять им, наносить «уколы».

Стандартизованный уровень не дотягивает до конвенционального потому, что подлинного ролевого взаимодействия не происходит. Общение основывается на неких стандартах, оно формальное, ригидное.

Игровой уровень находится «над» конвенциональным: обладая полнотой и человечностью последнего, превосходит тонкостью содержания и богатством оттенков. На этот уровень общения мы выходим с людьми, которых знаем и с которыми нас связывает позитивное чувство. Возможны любые пристройки потому, что нет самоутверждения за счет партнера, можно быть самим собой (даже насмешки и грубости не ведут к ссоре).

Деловой уровень обеспечивает пристройку «рядом». Партнер вызывает интерес как участник совместной деятельности, как человек, который может помочь или тот, кому необходима помощь в интересах общего дела. В деле человек раскрывается полно и со всех сторон, поэтому возможны как взаимная привязанность, так и антипатия. Такой уровень общения идеально подходит для коллектива.

Духовный уровень - высший уровень человеческого общения. Партнер воспринимается как носитель духовного начала, которое пробуждает в нас чувство, похожее на благоговение. Общение спонтанно, возможна полная свобода самовыражения. Духовность общения обеспечивается не темой разговора, а взаимопроникновением друг в друга.

Реальный диалог может протекать на нескольких уровнях или перескакивать с одного уровня на другой, главное, чтобы сохранялась возможность подняться на более высокий уровень общения.

Анализируя коммуникативную сторону общения, мы обнаруживаем связь системы взаимоотношений с характером межличностных отношений участников взаимодействия. Такие отношения определяют как тип взаимодействия (сотрудничество или соперничество), так и степень выраженности этого взаимодействия (успешное или менее успешное).

сотрудничество). Тем не менее, даже в условиях плохих межличностных отношений в группах, занятых определенной социальной деятельностью, взаимодействие существует. Для познания механизма взаимодействия необходимо выяснить, как состояние имиджа партнеров, а также их намерения, мотивы, установки «накладываются» на представления друг о друге, каким образом это проявляется в принятии совместного решения. Дальнейший анализ проблемы эффективного общения требует более детального рассмотрения вопроса о том, как формируется образ партнера по общению. От точности результата зависит успех совместной деятельности.

Перцептивная сторона общения напрямую зависит от состояния имиджа участвующих в общении людей и, в особенности, от индивидуального имиджа инициатора общения. Образ, построенный на основе восприятия имиджа инициатора, является регулятором поведения для всех остальных, необходимым для построения максимально эффективного общения в данной конкретной ситуации.

Рассматривая процесс познания человеком человека в общении, один из основоположников советской психологии, С.Л.Рубинштейн (Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2х т. - Т.2. – М.: Педагогика, 1989), писал: «В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем» его, то есть, расшифровываем значение его внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний психологический план. Это «чтение» проистекает бегло, поскольку в процессе общения с окружающими нас вырабатывается определенный, более или менее автоматически функционирующий подтекст к их поведению».

Один из механизмов восприятия и понимания людьми друг друга (на бессознательном или бытовом уровне), разработанный Дж.Брунером (Брунер Дж. Психология познания.- М.: Прогресс, 1997) , получил название *имплицитная теория личности*. Она раскрывает представление человека о том, как в людях взаимосвязаны черты характера, внешний облик и поведение.

Встречаясь в жизни с разными людьми, человек откладывает в своей памяти те впечатления о них, которые в основном касаются имиджевых характеристик: внешние данные, манеры, поступки. На основании этих впечатлений субъект выносит суждение об их личностных качествах. Множество жизненных наблюдений, накладываясь друг на друга, образуют категории, в каждой из которых элементы эквивалентны друг другу. Контактывая впоследствии с людьми, имидж которых напоминает человеку тех, о ком впечатление отложилось в памяти и отнесено к той или иной категории, он бессознательно начинает приписывать этим людям те черты характера, которые имели люди из этих категорий.

Если имплицитная теория верна, то она способствует быстрому формированию точного образа другого человека, причем даже в отсутствии достаточной информации о нем. Однако если теория не верна, это может привести к построению ошибочного образа другого человека, породить неправильное представление о нем и, впоследствии, отношение. Поскольку все это происходит обычно на бессознательном уровне, между людьми могут возникнуть неконтролируемые и неуправляемые антипатии. У каждого человека существуют категории, по которым он оценивает другого, такие как: «симпатичные мне люди» или «люди, которых следует уважать», «люди, которые мне не нравятся» и многие другие. Когда человек встречается с партнером по общению, то актуализируются доступные категории и происходит бессознательное принятие человека, отторжение или равнодушное к нему отношение. В нашей имплицитной теории личности существует множество категорий, о которых может даже не подозревать сам человек.

Следующим фактором, влияющим на правильность восприятия и понимания людьми друг друга, является *эффект первичности*. Суть его состоит в том, что первое впечатление о человеке, первая по порядку информация, полученная воспринимающим лицом, способна оказать более сильное и достаточно устойчивое влияние на процесс формирования образа другого. Этот феномен В.М.Шепель (Шепель В.М. Имиджология: секреты личного обаяния. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997) назвал «самодвижущей силой имидж-эффекта».

Если, например, первое впечатление о другом человеке в силу сложившихся обстоятельств оказалось положительным, то на его основе в дальнейшем формируется положительный образ данного человека. Он становится своеобразным фильтром, пропускающим в сознание воспринимающего только ту информацию о воспринимаемом, которая согласуется с первым впечатлением. Здесь срабатывают законы когнитивного диссонанса, т.е. противоречие в системе знаний человека порождает у него неприятные переживания и побуждает его к действиям, направленным на устранение этого противоречия. Если, напротив, первое впечатление оказалось отрицательным, то в сознание воспринимающего попадает лишь та информация о воспринимаемом, которая по преимуществу отрицательна.

Много внимания в исследованиях восприятия людьми друг друга было уделено выяснению того, каков сам по себе процесс межличностного познания, на что в первую очередь обращает внимание воспринимающий, давая оценку воспринимаемому, в какой последовательности он «считывает» информацию о нем. Оказалось, что при восприятии нового для себя человека люди главное внимание обращают на такие особенности его имиджевых характеристик, которые являются наиболее

информативными с точки зрения психологических особенностей воспринимаемого.

Специфика восприятия человека человеком, по сравнению с восприятием неодушевленных предметов, заключается в большей пристрастности, это проявляется в слитности когнитивных и эмоциональных компонентов, в более ярко выраженной оценочной и ценностной окраске, в более прямой зависимости представления о другом человеке от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта. Особая социальная значимость человека как объекта восприятия выводит его на первое место в процессе узнавания среди других объектов.

На процесс восприятия человека человеком влияет как объект познания, так и воспринимающий субъект. Во-первых, воспринимающий обращает внимание на внешний физический облик человека. Во-вторых, отмечает особенности выразительного поведения. Можно выделить вербальные и невербальные компоненты имиджа человека. Невербальный язык имиджа, хотя и создает базу для чувственного восприятия другого человека, при первом впечатлении не может быть понят в отрыве от вербального языка.

Во взаимодействии между людьми каждому важно понять субъективную позицию партнера, его отношение к предполагаемому взаимодействию. Склонность к сотрудничеству проявляется в стремлении приблизить партнера, сопровождается оживлением, улыбкой, приветливостью и другими знаками расположения. И наоборот, холодность, напряженность, резкость свидетельствуют о намерении отдалить того, кто претендует на сотрудничество, «поставить его на место».

При изучении восприятия и понимания человека человеком нужно учитывать важнейшие механизмы, через которые осуществляется восприятие субъекта. Рассмотрим эти механизмы в контексте педагогической деятельности:

1. Идентификация – т.е. понимание и интерпретация поведения другого человека путем отождествления себя с ним.

Идентификация, умение мысленно поставить себя на место учащегося, помогает учителю лучше познать ученика, построить предположение о его внутреннем состоянии. Идентификация, как рациональная интерпретация состояния другого человека, позволяет усвоить его нормы, ценности, установки, поведение, вкусы, привычки.

2. Социально-психологическая рефлексия – это понимание другого человека путем размышления «за него». Способность человека представить себе, как он воспринимается другими, еще один немаловажный фактор, влияющий на успешность педагогического общения. По мнению Г.И.Метельского (Метельский Г.И. Психологические

особенности рефлексивной деятельности учителя: Дисс. канд. пед. наук, - Л., 1979) , изучавшего социальную рефлексивность и ее влияние на успешность педагогической деятельности, рефлексивность можно трактовать как прогноз учителя относительно того, что думают о нем учащиеся, понимают ли они его. Таким образом, рефлексивность можно трактовать еще и как способность педагога увидеть себя глазами учащихся.

Г.И.Метельский выделил три уровня развития рефлексивных способностей:

1) низкий уровень - педагог имеет фрагментарное представление о том, что о нем и его действиях думают учащиеся, а потому не имеет полной возможности коррекции своего поведения;

2) средний уровень - педагог имеет более полное представление об отношении к нему учащихся, но это знание не подвигает его на коррекцию своего поведения;

3) высокий уровень - знание об отношении учащихся к педагогу достаточно полное и служит основанием для перестройки поведения в случае необходимости, педагог может прогнозировать изменения отношения к себе со стороны учащихся в связи с возрастными психическими изменениями личности обучаемых.

3. Эмпатия – это процесс понимания другого человека путем эмоционального чувствования его переживания, т. е. сопереживание.

Идентификация, основанная на сопереживании, сочувствии – т.е. на эмпатии, является эмоциональным резонатором на переживания другого. Способность к эмпатии заметно влияет на положительные результаты учебной деятельности, а потому это очень важно для учителя в его педагогической практике. С.Б.Борисенко (Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Дисс. канд. пед. наук. – Л., 1988) считает, что эмпатия и общение имеют одинаковую структуру. Они включают в себя эмоциональный (аффективный), когнитивный и поведенческий компоненты, причем аффективный компонент есть сам процесс сопереживания. В основе этого процесса лежит механизм эмоциональной идентификации и когнитивный компонент-сочувствие, т.е. понимание эмоционального состояния и чувств другого человека. Поведенческим аспектом эмпатии является та реальная помощь, которая оказывается человеком другим людям.

К.Роджерс (Роджерс К. К науке и личности. - М., 1986) писал на эту тему: «Быть в состоянии эмпатии - воспринимать внутренний мир другого - точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков... Как будто становишься другим, но без потери ощущения «как будто». Так ощущаешь радость и боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает... Быть эмпатичным трудно. Это значит - быть ответственным, активным, сильным и в то же время - тонким и чутким».

Педагогическая эмпатия имеет свою специфику, она имеет альтруистическую, но не эгоистическую направленность. Посредством эмпатии преподаватель имеет возможность воспитывать своих учеников. Исследования, проведенные С.Б. Борисенко показали, что крайние формы эмпатии - развитая и неразвитая - встречаются у педагогов почти одинаково часто (соответственно 18 и 19%), оставшиеся 63% преподавателей имеют неполные формы эмпатии. Таким образом, как минимум 81% педагогов, по результатам исследования, не могут работать в учебных заведениях без специальной подготовки.

4. Стереотипизация - восприятие и оценка другого человека путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы.

На восприятие человека человеком определенное влияние оказывает положение людей по отношению друг к другу в процессе совместной деятельности. Эмоциональное отношение, которое складывается в процессе развертывания взаимодействия, также основано на чувственном восприятии людьми друг друга.

На основе первого впечатления о человеке и его осмысления происходит построение логической модели личности человека, которая может оказаться неполной или неадекватной, что зависит от многих причин. Следовательно, человек воспринимается не только в своих исходных физических качествах, но и как личность, занимающая определенное положение в обществе и играющая ту или иную роль в жизни воспринимающего. Личностные особенности воспринимающего оказывают на восприятие существенное влияние. Среди них важно отметить значение жизненного опыта воспринимающего, его собственной «теории личности», присущего ему способа понимания других людей и его самооценки. В зависимости от конкретных условий, в которых человек формируется и живет, он приучается считать одни вещи, явления, качества более значимыми, чем другие. Отсюда различия в восприятии и оценке других людей.

Кроме индивидуальных различий, определяемых названными причинами, существуют различные типы восприятия и понимания человека человеком.

Аналитический тип. В данном случае каждый информативный элемент внешности человека связывается с наличием определенной личностной черты. О психологических особенностях человека судят на основе предварительного «разложения» его внешности на элементы, и далее по ним судят об отдельных присущих ему качествах личности. Данный тип восприятия свойственен художникам и врачам, которым по роду своей профессии приходится заниматься изучением внешнего облика человека.

Эмоциональный тип. Здесь человеку приписываются те или иные качества личности на основе эмоционального отношения к нему, причем

личностная оценка воспринимаемого определяется механизмами эффектов первичности и новизны. Такой тип межличностного восприятия нередко встречается у детей, подростков и женщин, эмоционально возбудимых лиц и у части людей с образным типом памяти и мышления.

Перцептивно-ассоциативный тип. Он характеризуется использованием суждений по механизму аналогии при восприятии человека. Имиджевые характеристики человека вызывают в памяти воспринимающего образ другого, похожего на воспринимаемого. В результате человеку приписываются те черты, которые характерны для имплицитной теории личности (представление человека о том, как в людях взаимосвязаны черты характера, внешний облик и поведение). Этот тип межличностного восприятия нередко можно встретить у пожилых людей, у тех, кто располагает достаточно большим и богатым профессиональным и жизненным опытом общения.

Социально-ассоциативный тип. В этом случае восприятие и оценка осуществляются на основе сложившихся социальных стереотипов, т. е. на базе отнесения воспринимаемого лица к определенному социальному типу. В итоге, воспринимаемому человеку приписываются качества того типа, к которому он был отнесен. Этот тип восприятия свойственен руководителям и политикам, философам и социологам.

Для того, чтобы правильно воспринять и оценить человека, необходимо внимательно наблюдать за его поведением в тех ситуациях, где он более разносторонне раскрывает себя как личность. Большое значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет широко исследованное явление *казуальной атрибуции*.

Казуальная атрибуция - это интерпретация субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей. Основными областями ее изучения является межличностное восприятие, самовосприятие и восприятие широкого спектра других социальных объектов.

Казуальная атрибуция исходит из следующих положений:

1) люди, познавая друг друга, не ограничиваются получением внешне наблюдаемых сведений, но стремятся к выяснению причин поведения и к выводам, касающимся соответствующих личностных качеств субъекта;

2) поскольку информация о человеке, получаемая в результате наблюдения, чаще всего недостаточна для надежных выводов, наблюдатель находит вероятные причины поведения, черты личности и пр., приписывая их наблюдаемому субъекту;

3) причинная интерпретация существенно влияет на поведение наблюдателя.

Первое впечатление - не всегда окончательный приговор, но важно, что с самого начала именно на его основе строится общение. В любом случае главным регулятором в построении общения будет являться тот образ партнера, то представление о нем, которое имеется у каждого, так как именно к этому образу и будет обращено общение.

Вопрос о степени объективности формирующегося первого впечатления ведет к вопросу о роли понимания ситуации общения для построения образа другого. В разных ситуациях нам необходимо совершенно разное представление о партнере - такое, которое бы возможно больше помогало нам строить свое поведение и общение с ним. Общение строится не «вообще», а «здесь и сейчас», и представление о партнере должно отражать эту реальность общения.

Одним из важных результатов психологических исследований формирования первого впечатления было обнаружение некоторых типовых схем, по которым строится образ другого и которые в той или иной степени используются всеми людьми. Построение образа партнера по этим схемам иногда приводит к так называемым эффектам первого впечатления или систематическим ошибкам социального восприятия. Знание этих схем может дать очень много для понимания того, как формируется первое впечатление о человеке.

Наиболее часто применяется схема восприятия, которая запускается в случае неравенства партнеров в той или иной сфере - социальной (различный социальный статус), интеллектуальной, неравенства позиций в группе (групповой статус) и т.п. Ошибки неравенства проявляются в том, что люди склонны систематически переоценивать различные психологические качества тех людей, которые превосходят их по какому-либо параметру, существенному для них. Эта схема начинает работать не при всяком, а только при действительно важном, значимом неравенстве.

При встрече с человеком, превосходящим нас по какому-то важному параметру, мы оцениваем его несколько более положительно, чем было бы, если бы он был нам равен. Если же мы имеем дело с человеком, которого мы в чем-то превосходим, то мы недооцениваем его. Очень важно, что превосходство фиксируется по какому-то одному параметру, а переоценка (или недооценка) происходит по многим параметрам.

Не менее важными и узнаваемыми являются ошибки, связанные с «общей эстетической выразительностью человека», т.е. с тем, нравится нам внешне наш партнер по общению или нет. Ошибки заключаются в том, что если человек нам нравится (внешне), то одновременно мы склонны считать его более хорошим, умным, интересным и т.д., т.е. опять-таки переоценивать многие его психологические характеристики. Этот тип ошибок очень напоминает предыдущий: здесь также под влиянием одного фактора переоцениваются или недооцениваются свойства человека. Только здесь мы имеем дело с действием фактора «привлекательности» - чем

больше внешне привлекателен для нас человек, тем лучше он во всех отношениях, если же он непривлекателен, то и остальные его качества недооцениваются.

Следующая схема тоже хорошо известна. Те люди, которые нас любят (хорошо к нам относятся), кажутся нам значительно лучше тех, кто нас не любит (плохо к нам относится). Это проявление действия фактора «отношения к нам», который приводит к изменению оценки качеств людей в зависимости от знака этого отношения. Традиционно в исследованиях формирования первого впечатления все три вида ошибок, описанных выше, охватываются «эффектом ореола». Он проявляется в том, что при формировании первого впечатления общее позитивное впечатление о человеке приводит к переоценке, а негативное впечатление - к недооценке неизвестного человека. Первое впечатление - это тот образ партнера, который создается при знакомстве, он является регулятором последующего поведения и необходим для того, чтобы правильно, эффективно построить общение в данной ситуации. Выбор «техники» общения в каждом конкретном случае определяется характеристиками партнера. Поэтому наиболее важные в данной ситуации характеристики партнера - это те, которые позволяют его отнести к какой-то категории, группе. Именно эти характеристики и воспринимаются наиболее точно. В каждой ситуации в фокусе восприятия оказываются те признаки другого человека, которые позволяют определить его принадлежность к той или иной группе в соответствии с особенностями ситуации и требованиями к построению дальнейшего поведения. А все остальные черты и особенности, оказавшиеся «не в фокусе», просто достраиваются по определенным схемам, и именно здесь появляется вероятность ошибки. В дальнейшем достроенные части представления о данном человеке начинают тоже включаться в общение.

Таковы, в общих чертах типичные схемы формирования первого впечатления. Однако важно знать не только саму схему восприятия, но также и те знаки во внешности другого человека, которые запускают восприятие по этой схеме восприятия - по факторам «превосходства», «привлекательности» или «отношения к нам».

Для того, чтобы подействовал фактор «превосходства» и мы применили соответствующую схему восприятия - переоценили какие-то характеристики человека, превосходящего нас, например, по социальному статусу, нам необходимо вначале это превосходство оценить. Исследования показывают, что для определения этого параметра в нашем распоряжении два основных источника информации:

- 1) одежда человека, а также все внешнее оформление, включая такие атрибуты, как знаки отличия (награды, звания), очки, оформление волос, в определенных случаях рассматривается даже такая «одежда», как машина, дом, дача т.д.;

2) манера поведения человека.

В одежде человека и в манере поведения всегда есть элементы, свидетельствующие о его месте в системе общественных отношений, что делает возможным определение принадлежности человека к той или иной социальной группе. Исследования А.А.Бодалева (Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982) показывают, что почти все взрослые могут по одежде определить социальный статус человека. Как оказалось, даже дети могут определить социальный статус, указать примерный род деятельности человека по одежде. Десятилетним девочкам были предъявлены фотографии наборов женской одежды, по которым они определяли не только социальный статус той или иной девушки, носящей «такую» одежду, но и ее личностные характеристики, продемонстрировав при этом большую согласованность оценок.

Можно с уверенностью сказать, что и в наше время существует некоторая знаковая система внешних атрибутов человека, его одежды, кодирующая превосходство в той или иной сфере. Наиболее существенный знак - это стоимость одежды, ее цена, которая тесно связана с качеством, дефицитностью (частотой встречаемости данной модели) и модностью, по этим параметрам, как правило, и «вычисляется» цена одежды. Фактор превосходства здесь работает по схеме - чем выше цена одежды, тем выше социальный статус человека, ее носящего. Исследования показывают, что кроме цены, на статус указывает выбор силуэта одежды. На высокий статус указывает строгая, официальная одежда, силуэт которой приближается к вытянутому прямоугольнику, на низкий - силуэт, приближающийся к шару.

Еще одним знаком, указывающим на статус человека, является цвет одежды. В России признаком высокого статуса является одежда ахроматических тонов, а чем ярче и насыщеннее цвет одежды, тем ниже предполагаемый статус. Безусловно, что все эти признаки взаимосвязаны и, как правило, не рассматриваются обособленно. Замечено, что яркая, многоцветная, но дорогая одежда соотносится с финансовым превосходством, а дорогостоящая одежда неподходящего силуэта указывает на то, что ее владелец, вероятно, деятель искусства. Известно, что владельцы очков, как правило, переоцениваются по интеллектуальному уровню. Исследования, проведенные в Кембридже, показали, что мужчин с длинными волосами, если исключается версия социального протеста, считают более духовными, умными, интеллигентными, с более широким кругом интересов.

«Превосходство» в манере поведения проявляется в случаях, когда человек показывает, что собеседник ему неинтересен, подчеркивает свою независимость от партнера, которая выглядит как высокомерие или излишняя самоуверенность. В этих случаях человек

освобождает себя от норм общения, демонстрируя свое превосходство в ситуации или власть над партнером. Он не затрудняет себя анализом ситуации, как бы не замечает неудачно выбранного для общения момента или нежелательных свидетелей.

В опытах, описанных А.А.Бодалевым, группам взрослых людей предлагали описать человека по фотографии. Предъявляя один и тот же фотопортрет, в одной группе сказали, что это портрет героя, а в другой - преступника. Описания кардинально отличались друг от друга в зависимости от предложенного статуса человека.

П. Уилсон в работе «Perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status» описывает эксперимент: студентам предложили определить рост мистера Инглэнда, причем в одной группе представили его лаборантом, в другой - преподавателем, в третьей - профессором. Рост мистера Инглэнда, как показал расчет, увеличивался по мере увеличения его социального статуса на 14 - 15 сантиметров.

Не менее важными являются ошибки, связанные с «общей эстетической выразительностью», то есть с тем, насколько нам нравится или не нравится внешность партнера. А.А.Леонтьев (Леонтьев А.А. Педагогическое общение.- М.: Знание, 1979) описал такой эксперимент. Учителям предложили одинаковые личные дела учащихся с разными фотографиями (внешне привлекательных и непривлекательных детей). Задача для педагогов - определить интеллектуальные способности учащихся, опираясь на данные личных дел. Привлекательным детям учителя определили более высокий интеллектуальный показатель, намерения поступить в колледж, лучший статус в группе сверстников, родителей, больше занимающихся их воспитанием. Ошибка восприятия и оценки заключается в том, что если нам нравится внешность партнера по общению, то мы невольно приписываем ему многие позитивные качества, считаем его более умным, интересным, искренним, любезным, утонченным и т.п.

Проявление действия фактора «отношения к нам» заключается в том, что люди, которые к нам хорошо относятся, кажутся нам много лучше тех, которые к нам относятся плохо. В эксперименте Р.Нисбета и Т.Вильсона (Wilson P./ Perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status // 1. Soc. Psychol., 1968) студентам было предложено оценить преподавателя после 30 минут общения с ним. В одной группе преподаватель играл роль доброжелательного собеседника, в другой был отстраненным. Оценки первого оказались значительно выше.

Задачей первого впечатления является быстрая ориентировка в межгрупповом общении. Однако дальше, по мере развития отношений, если они развиваются как межличностные, стереотип должен уйти в тень, так как механизмы восприятия на межличностном уровне общения совершенно другие. Однако, если стереотип слишком силен и продолжает

оказывать свое действие, это может стать серьезной помехой в дальнейших контактах.

Избранная нами тема исследования ориентирована на анализ роли общения в контексте эффективной педагогической деятельности.

Гуманная педагогика ориентирует педагога на построение субъект-субъектных отношений в диаде «учитель-ученик». Кроме того, перед учителем стоит задача организации общности, которая, по словам В.Вичева (Вичев В. Мораль и социальная психика. - М.:Прогресс, 1978), «...как раз и открывает социальный простор для влияния на чувства и действия людей».

В социально-психологическом плане понятием «общность» характеризуют совокупность людей, способных к общению друг с другом и испытывающих потребность в совместных действиях. Общность - это характеристика состояния социальной группы как совокупного субъекта общения, которая проявляется в уподоблении людей кому-либо, идентификации их друг с другом или с кем-либо, согласованности их действий (мыслей, чувств), взаимопонимании, симпатии, кооперации их деятельности, координации их действий и психических состояний.

Выполнение этой задачи возможно только при реализации полифункциональных возможностей позитивного индивидуального имиджа педагога. Такой педагог достоин того, чтобы учащиеся уподоблялись ему, идентифицировали себя с ним. Позитивный индивидуальный имидж педагога способствует взаимопониманию и вызывает симпатию, посредством его возможна координация действий и психических состояний всех участников образовательного процесса, объединение их в общность.

Педагогическое общение одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции. В нем используется вся совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинестетических средств.

В коммуникативной функции общения одной из необходимых имиджевых характеристик педагога является красноречивость - умение внушать и убеждать словом. Подбор языкового стиля общения должен осуществляться с учетом содержания информационного материала и подготовленности слушающих к ее восприятию. Речь должна быть адаптирована к тем, с кем общается педагог. Общаясь, педагог не должен забывать о тоне, которым разговаривает с другими людьми. Известно, что заразить отрицательными эмоциями гораздо легче, чем положительными. Неумение учителя грамотно излагать свои мысли и чувства автоматически лишает ребенка работоспособности. Отрицательные эмоциональные состояния как учителя, так и ученика снижают уровень их жизнедеятельности, подрывают учебную и профессиональную продуктивность, усиливают состояние тревожности.

В перцептивной стороне педагогического общения учителю необходимы многие профессионально значимые качества личности. Среди них:

1) эмпатичность – умение улавливать настроение людей, выявлять их установки и ожидания, сопереживать их нуждам. Эмпатия означает понимание любого чувства - гнева, печали, радости, переживаемых другим человеком, и ответное выражение своего понимания этих чувств. Учитель, который не умеет почувствовать настроение ребенка и остается «глух» к его проблемам, не может установить контакт с учащимся. Ведь ребенок интуитивно чувствует тех, кто искренне переживает за него. Неэмпатичный учитель невольно становится одной из причин возникновения школьной дезадаптации учащихся, даже не желая этого;

2) визуальность – как проявление внешней привлекательности человека. Педагог, обладающий эстетичным имиджем и приятными манерами поведения (куда входят и мимика, и жесты, и поза, и навыки общения), располагает к себе детей.

Всем манерам преподавателя должна быть присуща одна общая черта - соблюдение педагогического такта, который включает в себя повышенную чуткость к окружающим и умение найти такую форму общения с другой личностью, которая позволяет сохранить личное достоинство каждого. Нетактичный педагог с вечно угрюмым лицом, грубыми манерами поведения не сможет войти в ситуацию субъект-субъектного общения.

В интерактивной стороне (непосредственной организации совместной деятельности людей) важным является стиль общения педагога. В зависимости от того, как рассматривается обучающийся: как партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний (демократический стиль), как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер (авторитарный стиль) или как коллега, когда учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу обучающимся (либеральный стиль), возможно возникновение или разрушение общности, организация или дезорганизация субъект-субъектных отношений в диаде «преподаватель - обучающийся», «преподаватель - обучающиеся».

По мнению М.С.Кагана (Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. - М.: Политиздат, 1988), общением можно назвать только субъект-субъектное общение. Таким является общение гуманистическое, где воздействие не однонаправлено и налицо конгруэнтность партнеров.

К.Роджерс (Роджерс К. К науке и личности. - М., 1986) называет такое общение терапевтическим. Оно, по убеждению ученого, делает человека психически более здоровым, уравновешенным, открытым, энергичным и цельным.

В настоящее время нет единой классификации стилей педагогического общения. Некоторые авторы пользуются классификацией К.Левина, который выделяет авторитарный, демократический и попустительский стили руководства. Н.Ф.Маслова (Маслова Н.Ф. Проблема времени в педагогическом процессе: Дисс. доктора пед. наук. - Орел, 1985), понимая под стилем руководства способ организации деятельности и общения, установила, что учителя авторитарного и демократического стиля руководства различаются по частоте использования форм контроля и оценки детей, в выборе положительного и отрицательного стимулирования.

Г.М.Андреева (Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. - М.: Наука, 1994) считает, что «...сущностным основанием эмпирически выделяемых стилей педагогического общения (авторитарного и демократического) выступает социально-психологическое различие в способе распределения субъектных функций развертывающегося в общении взаимодействия».

Т.Н.Мальковская (Мальковская Т.Н. Учитель-ученик. - М.: Знание, 1977) в качестве основных способов взаимодействия называет: способ речевого общения с учащимися (доброжелательный, безразличный, официальный и т.д.), форму общения (приказ, требование, совет, просьба), приемы поощрения и наказания, установление определенной дистанции. Стиль руководства, по мнению Т.Н.Мальковской, есть «совокупность устойчивых способов взаимодействия учителя с учащимися в процессе совместной деятельности и общения».

Е.В.Руденский (Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУЮ, 1997) выделяет следующие стили общения: творчески-продуктивный, дружеский, дистанционный, подавляющий, популистский, заигрывающий, требовательный, деловой, позиционный.

Если говорить о коммуникативном стиле личности как о совокупности привычных для нее способов и средств установления и поддержания контактов с окружающими в различных формах (беседах, переговорах, дискуссиях, спорах) и ситуациях взаимодействия (выработка идей, принятие и формулировка решений, преодоление конфликтов), то можно выделить следующие стили:

1) синергический (от греч. *synergeia* - сотрудничество, содружество), способствующий увеличению эффективности совместной деятельности;

2) не синергический (от лат. *non* - не, нет), при котором личность занимает отстраненную позицию, не содействует успеху совместной деятельности;

3) антисинергический (от греч. *anti...* - против), который наносит вред процессу и результатам совместной деятельности и выражается в

активных деструктивных формах поведения личности при взаимодействии с партнером.

В контексте поведенческого компонента общения, В.Я.Кикоть и В.А.Якунин (Кикоть В.Я., Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования. - Санкт-Петербург, 1996) выделяют следующие стили руководства, которые в свою очередь оказывают существенное влияние и на стиль общения как таковой: демократический, авторитарный, конформный, индифферентный.

А.К.Маркова (Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993) описывает некоторые стили в общении, так, например: демократический стиль, где партнеры равноправны в общении, авторитарный стиль, где один из партнеров рассматривает другого как объект воздействия и, наконец, либеральный стиль, где один из партнеров передает инициативу другому, проявляя нерешительность и колебания.

Е.В.Субботский (Субботский Е.В. Генезис независимости у дошкольников и стиль общения// Воспитание, обучение и психологическое развитие: Тез. науч. сообщ. сов. психологов к VI Всесоюз. Съезду о-ва психологов СССР. - М., 1983) выделяет прагматический и альтруистический стили. По мнению автора, оптимальным является альтруистический стиль общения, при котором интересы партнера (учащегося) стоят на первом месте, такой стиль приводит к формированию нравственного бескорыстного поведения. Прагматический стиль, при котором партнер по общению используется как средство достижения поставленной цели, приводит к формированию у учащихся прагматического (эгоистического) нравственно-нормативного поведения.

Очевидно, что прагматический и альтруистический стили являются крайними в ряду стилей: прагматический - демократический - альтруистический. И если принять за оптимум субъект-субъектное общение, то наиболее эффективным и комфортным следует считать демократический стиль общения.

Итак, рассматривая место индивидуального имиджа человека в общении во всех его аспектах: коммуникативном, перцептивном, интерактивном, можно сделать вывод, что педагогическая деятельность может принести радость участникам образовательного процесса в случае, если индивидуальный имидж педагога сформирован с учетом особенностей восприятия партнерами по общению друг друга. Подробное рассмотрение механизмов (идентификации, рефлексии, эмпатии, стереотипизации) и ошибок (привлекательности, превосходства, отношения к нам и т.д.) перцепции позволило определить ряд качественных характеристик имиджа педагога, который бы воспринимался учащимися, родителями, коллегами как позитивный.

Практическое задание 2.1.

Выявление индивидуального стиля деятельности

1. Выявите свой индивидуальный стиль деятельности.
2. Проанализируйте результаты.
3. В случае необходимости разработайте план коррекции своего стиля деятельности.

Тест

Определение индивидуального стиля деятельности

Ответы на нижеследующие вопросы помогут Вам выявить свой индивидуальный стиль работы. Для этого в предлагаемом опроснике отметьте галочками варианты ответов, подходящие Вам (при совпадении двух-трех вариантов отмечайте все колонки). Подсчитав количество галочек в каждой колонке, Вы можете определить свой стиль работы (колонка с максимальным количеством галочек).

Вопросы	Варианты ответов			
	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
1. Вы составляете подробный план урока?	нет	да	нет	да
2. Вы планируете урок лишь в общих чертах?	да	нет	да	нет
3. Часто ли отклоняетесь от плана урока?	да	да	да	нет
4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?	нет	да	да	да
5. Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?	да	да	нет	нет
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?	нет	да	да	да
7. Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?	нет	да	да	да
8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?	нет	нет	да	да
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?	нет	да	да	да
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?	нет	нет	да	да
11. Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?	да	да	да	нет
12. Вы часто меняете темы работы на уроке?	да	да	нет	нет
13. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?	да	нет	нет	нет
14. Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?	нет	да	нет	нет
15. Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?	да	да	нет	нет

16. Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?	да	да	нет	нет
17. Вы всегда укладываетесь в рамки урока?	нет	нет	да	да
18. Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок, не подглядывая в учебник?	нет	да	нет	да
19. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?	нет	да	да	да
20. Резко ли различаются Ваши требования к сильным и слабым учащимся?	да	нет	нет	нет
21. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?	да	да	да	нет
22. Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?	нет	да	нет	да
23. Часто ли Вы контролируете знания учащихся?	нет	да	нет	да
24. Часто ли Вы повторяете пройденный материал?	нет	да	да	да
25. Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?	да	да	да	нет
26. Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?	да	да	да	нет
27. Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?	да	да	нет	нет
28. Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?	нет	да	нет	нет
29. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?	нет	да	нет	да
30. Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?	нет	да	нет	да
31. Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?	нет	да	нет	да

Практические рекомендации 2.2.

Совершенствованию индивидуального стиля педагогической деятельности.

После того, как Вы определили стиль преподавания, предлагаем Вам ознакомиться с общей характеристикой данного стиля. Затем сопоставьте, пожалуйста, выделенные особенности со спецификой процесса и результативностью Вашей деятельности. В случае совпадения, на основе предлагаемых рекомендаций, составьте индивидуальный план совершенствования своего стиля преподавания и приступайте к его выполнению. Итак, в зависимости от выявленного стиля предлагаем Вам следующие рекомендации.

Эмоционально-импровизированный стиль. Вы обладаете многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, пронизательностью, умением интересно преподавать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной

работой, варьировать разнообразными формами и методами обучения. Ваши уроки отличает благоприятный психологический климат.

Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: отсутствие методичности, недостаточная представленность в Вашей деятельности закрепления и повторения учебного материала, контроля знаний учащихся. Возможно невнимание к повышению уровня знаний слабых учащихся, недостаточная требовательность. Завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность обуславливают Вашу чрезмерную эмоциональную зависимость от ситуации на уроке. В результате у Ваших учеников стойкий интерес к изучаемому предмету и высокая познавательная активность сочетаются с непрочными знаниями, недостаточно сформированными навыками учения.

Рекомендуем Вам несколько уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала. В процессе объяснения тщательно контролировать, как усваивается материал (для этого через определенные промежутки времени можно обращаться к учащимся с просьбой повторить сказанное или ответить на вопросы). Никогда не переходите к изучению нового материала, не будучи уверенным, что предыдущий усвоен всеми учениками. Внимательно относитесь к уровню знаний слабых учащихся. Тщательно отрабатывайте весь учебный материал, уделяя большое внимание закреплению и повторению. Не бойтесь и не избегайте «скучных» видов работы - отработки правил, повторения. Старайтесь активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а вызвать у них интерес к особенностям самого предмета.

Во время опроса больше времени отводите ответу каждого ученика, добивайтесь правильного ответа, никогда не исправляйте сразу ошибки: пусть ученик сам четко сформулирует или исправит свой ответ, а Вы помогайте ему уточнениями и дополнениями. Всегда давайте подробную и объективную оценку каждому ответу. Повышайте требовательность к результатам учебной деятельности детей. Следите, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно, без подсказок и подглядывания. Старайтесь подробно планировать урок, выполнять намеченный план и анализировать свою деятельность на уроке.

Эмоционально-методичный стиль. Вас отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал, умение активизировать учеников, возбуждая у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения. В результате у Ваших учеников прочные знания сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками учения.

Однако Вам свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающая Вашу излишнюю зависимость от ситуации на уроке, настроения и уровня подготовленности учащихся.

Рекомендуем Вам стараться меньше говорить на уроке, давая возможность в полной мере высказаться Вашим учащимся, не исправлять сразу неправильных ответов, а путем многочисленных уточнений, дополнений, подсказок добиваться, чтобы ученик сам исправил и оформил свой ответ. Собственные формулировки предлагайте лишь тогда, когда это действительно необходимо. По возможности старайтесь проявлять больше сдержанности.

Рассуждающе-импровизированный стиль. Вы обладаете очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподавать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью.

У Ваших учащихся интерес к изучаемому предмету сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками учения. Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке.

Вы много времени отводите ответу каждого ученика, добиваетесь, чтобы он детально сформировал свой ответ, объективно оцениваете его, что повышает эффективность Вашей деятельности. В то же время подобная мера ведения опроса обуславливает некоторое замедление темпа урока. Этот недостаток можно компенсировать, шире используя разнообразные методы работы. Рекомендуем Вам чаще практиковать коллективные обсуждения, проявлять больше изобретательности в подборе увлекающих учащихся тем. Рекомендуем проявлять больше нетерпимости к нарушениям дисциплины на уроке. Сразу и строго потребуйте тишины на каждом уроке, и в конечном счете Вам не придется делать большого количества дисциплинарных замечаний.

Рассуждающе-методичный стиль. Вы обладаете многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью.

Однако Вашу деятельность характеризуют и определенные недостатки: неумение постоянно поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся нестабильное эмоциональное отношение к учащимся.

В результате у Ваших учащихся сформированные навыки учения и прочные знания сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому предмету. Пребывание на Ваших уроках для многих из них томительно и

не всегда интересно. На Ваших уроках нередко отсутствует благоприятный психологический климат. Рекомендуем Вам шире применять поощрение хороших ответов, менее резко порицать плохие. Ведь от эмоционального состояния Ваших учащихся в конечном счете зависят результаты их обучения. Постарайтесь расширить свой арсенал методических приемов, шире варьировать разнообразные формы занятий. Не ограничивайтесь репродуктивными видами работы, чаще практикуйте коллективные обсуждения, выбирайте для них темы, которые могут увлечь учащихся.

Практическое задание 2.3

Оценка ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации

1. Оцените собственную ведущую стратегию поведения в конфликтной ситуации.
2. Проанализируйте свою модель поведения в неадекватных ситуациях, разработайте план выхода из конкретной конфликтной ситуации при помощи сотрудничества или компромисса.

Тест

Оценка ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации

Перед Вами ряд утверждений, которые помогут определить некоторые особенности Вашего поведения. Здесь нет ответов «правильных» или «ошибочных». Люди различны и каждый может высказать свое мнение. Имеются два варианта ответов (А и Б), из которых Вы должны выбрать один, в большей степени соответствующий Вашим взглядам, Вашему мнению о себе. В бланке для ответов поставьте отчетливый крестик соответственно номеру вопроса и одному из вариантов. Отвечать необходимо как можно быстрее.

1. А. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

Б. Чем обсуждать, в чем мы расходимся, я стараюсь обратить внимание на то, с чем мы оба согласны.

2. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б. Я пытаюсь уладить дело с учетом интересов другого и моих собственных.

3. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

4. А. Я стараюсь найти компромиссное решение.

Б. Иногда я жертвую собственными интересами ради интересов другого человека.

5. А. Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку у другого.

Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

6. А. Я пытаюсь избежать неприятностей для себя.

Б. Я стараюсь добиться своего.

7. А. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

Б. Я считаю возможным в чем-то уступить, чтобы добиться другого.

8. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Я первым делом стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые интересы.

9. А. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникающих разногласий.

Б. Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.

10. А. Я твердо стремлюсь достичь своего.

Б. Я пытаюсь найти компромиссное решение.

11. А. Первым делом я стараюсь ясно определить, в чем состоят все затронутые вопросы.

Б. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

12. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он тоже идет мне навстречу.

13. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Я настаиваю, чтобы было сделано по-моему.

14. А. Я сообщаю другому свою точку зрения и спрашиваю о его взглядах.

Б. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

15. А. Я стараюсь успокоить другого и, главным образом, сохранить наши отношения.

Б. Я стараюсь сделать так, чтобы избежать напряженности.

16. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я пытаюсь убедить другого в преимуществах моей позиции.

17. А. Обычно я настойчиво стараюсь добиться своего.

Б. Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности.

18. А. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

Б. Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он также идет мне навстречу.

19. А. Первым делом я стараюсь ясно определить то, в чем состоят все затронутые вопросы и интересы.

Б. Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно.

20. А. Я пытаюсь немедленно преодолеть наши разногласия.

Б. Я стараюсь найти наилучшее сочетание выгод и потерь для обеих сторон.

21. А. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

Б. Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблем и их совместному решению.

22. А. Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.

Б. Я отстаиваю свои желания.

23. А. Как правило, я озабочен тем, чтобы удовлетворить желания каждого из нас.

Б. Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение спорного вопроса.

24. А. Если позиция другого кажется мне очень важной, я постараюсь пойти навстречу его желаниям.

Б. Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

25. А. Я пытаюсь показать другому логику и преимущества моих взглядов.

Б. Ведя переговоры, я стараюсь быть внимательным к желаниям другого.

26. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Я почти всегда озабочен тем, чтобы удовлетворить желание каждого из нас.

27. А. Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры.

Б. Если это сделает другого счастливым, я дам ему возможность настоять на своем.

28. А. Обычно я настойчиво стремлюсь добиться своего.

Б. Улаживая ситуацию, я обычно стараюсь найти поддержку у другого.

29. А. Я предлагаю среднюю позицию.

Б. Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за возникших разногласий.

30. А. Я стараюсь не задеть чувств другого.

Б. Я всегда занимаю такую позицию в спорном вопросе, чтобы мы совместно с другим человеком могли добиться успеха.

Бланк для ответов

№	Ответ		№	Ответ		№	Ответ		№	Ответ		№	Ответ	
	А	Б		А	Б		А	Б		А	Б		А	Б
1			6			11			16			21		
2			7			12			17			22		
3			8			13			18			23		
4			9			14			19			24		
5			10			15			20			25		

Обработка полученных результатов. После того, как заполнен бланк для ответов, его можно расшифровать с помощью «ключа». В «ключе» каждый ответ, А или Б, дает представление о количественном выражении: соперничества, сотрудничества, компромисса, избегания, приспособления.

Ключ

№	Соперничество	Сотрудничество	Компромисс	Избегание	Приспособление
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18			Б		А
19		А		Б	
20		А		Б	
21		Б			А
22	Б		А		
23		Б	А		
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Все модели поведения педагога в конфликтной ситуации включают коммуникативную сторону его деятельности, поэтому коммуникативная культура учителя является одной из важнейших составляющих имиджа.

Практическое задание 2.4

Определение стиля педагогического общения

1. Определите свой стиль педагогического общения.
2. Составьте программу самосовершенствования стиля общения, если это необходимо.

Тест

Стиль педагогического общения

Внимательно изучите вопрос, проанализируйте свое мнение, предпочтение, выберите наиболее подходящий вариант ответа. На бланке под номером вопроса поставьте крестик в клеточке выбранного вами варианта ответа.

1. Считаете ли вы, что ребенок должен:
 - а) делиться с вами всеми своими мыслями, чувствами и т.д.;
 - б) говорить вам только то, что он сам захочет;
 - в) оставлять свои мысли и переживания при себе.
2. Если ребенок взял у другого ребенка в его отсутствие без разрешения игрушку или карандаш, то Вы:
 - а) доверительно с ним поговорите и предоставите самому принять нужное решение;
 - б) предоставите детям самим разбираться в своих проблемах;
 - в) известите об этом всех детей и заставите вернуть взятое с извинениями.
3. Подвижный, суетливый, иногда недисциплинированный ребенок сегодня на занятии был сосредоточен, аккуратен и хорошо выполнил задание. Как Вы поступите:
 - а) похвалите и всем детям покажете его работу;
 - б) проявите заинтересованность, выясните, почему так хорошо получилось сегодня;
 - в) скажите ему: «Вот всегда бы так занимался».
4. Ребенок, входя в комнату, не поздоровался с Вами. Как Вы поступите:
 - а) заставите его громко при всех поздороваться с Вами;
 - б) не обратите на это внимание;
 - в) сразу же начните общаться с ребенком, не упоминая о его промахе.
5. Дети спокойно занимаются. У Вас есть свободная минута. Что предпочтете делать:

а) спокойно, не вмешиваясь, понаблюдать, как они работают и ошибаются;

б) кому-то помочь, подсказать, сделать замечание;

в) займетесь своими делами (записи, проверка тетрадей и т.п.)

6. Какая точка зрения кажется Вам более правильной:

а) чувства, переживания ребенка еще поверхностны, быстро проходящи и на них не стоит обращать своего внимания;

б) эмоции ребенка, его переживания - это важные факторы, с помощью которых его можно эффективно обучать и воспитывать;

в) чувства ребенка удивительны, переживания его значимы и к ним нужно относиться бережно, с большим тактом.

7. Ваша исходная позиция в работе с детьми:

а) ребенок слаб, неразумен, неопытен, и только взрослый может и должен научить и воспитать его;

б) у ребенка много возможностей для саморазвития, а сотрудничество взрослого должно направляться на максимальное повышение активности самого ребенка;

в) ребенок развивается почти неуправляемо под влиянием наследственности и семьи, и поэтому главная забота, чтобы он был здоров, накормлен и не нарушал дисциплину.

8. Как Вы относитесь к активности самого ребенка:

а) положительно - без нее невозможно полноценное развитие;

б) отрицательно - оно часто мешает целенаправленно и планомерно вести обучение и воспитание;

в) положительно, но только тогда, когда это согласовано с педагогом.

9. Ребенок не захотел выполнять занятие под предлогом, что он уже делал это дома. Ваши действия:

а) сказали бы: «Ну и не надо»;

б) заставили бы выполнить работу;

в) предложили бы другое задание.

10. Какая позиция, по-вашему, более направленная:

а) ребенок должен быть благодарен взрослым за заботу о нем;

б) если он не осознает заботу о нем, не ценит ее, то это его дело, когда-нибудь пожалеет;

в) педагог должен быть благодарен детям за их доверие и любовь.

Средние данные, полученные по группе педагогов начальной школы (выборка 300 человек):

1) Восприятие отношения ребенка к учителю	2,71
2) Выбор профессионального воздействия	2,14
3) Реакция на удачное, успешное действие ребенка	2,07
4) Реакция на ошибку	2,57
5) Включенность в деятельность детей	2,36

6) Отношения к чувствам детей	2,57
7) Отношение к сотрудничеству с детьми	2,79
8) Восприятие активности детей	2,5
9) учет потребностей детей	3
10) отношение к детям в целом	2,14

Бланк интерпретации результатов теста

ОТВЕТ	ВОПРОС									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А										
Б										
В										

Ключ для обработки ответов

Варианты ответов	Вопросы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А	2	3	2	2	3	1	2	3	1	2
Б	3	1	3	1	2	2	3	1	2	1
В	1	2	1	3	1	3	1	2	3	3

Ответ, отмеченный в соответствующей клетке, оценивается указанной в ней суммой баллов. Общая сумма, характеризующая стиль педагога, равна арифметической сумме всех полученных баллов:

25 - 30 баллов - предпочтение демократического стиля;

20 - 24 балла - склонность к авторитарному стилю;

10 - 19 баллов - выраженность либерального стиля общения.

Выявленный собственный уровень развития профессионально-личностных качеств и стиль педагогического общения можно сравнить со средними значениями указанных параметров, а также с высокой нормой. В дальнейшем знание о себе должно послужить основой для работы педагога по самосовершенствованию.

Практическое задание 2.5

Определение эмпатических способностей

1. Определите свои эмпатические способности.
2. Проанализируйте полученные результаты.

Тест

Оценка уровня эмпатии

Проверьте себя: вам предлагаются вопросы, на которые надо ответить «да» или «нет».

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, склонности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция - более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности - бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая этого.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояние.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех часто заражает меня.
21. Часто действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.

25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.

26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

30. У меня творческая натура - поэтическая, художественная, артистичная.

31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.

32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.

33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.

34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.

35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.

36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

Обработка данных. Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих «ключу») по каждой шкале, затем определяется суммарная оценка:

1. *Рациональный канал эмпатии:* +1, +7, -13, +19, +25, -31;

2. *Эмоциональный канал эмпатии:* -2, +8, -14, +20, -26, +32;

3. *Интуитивный канал эмпатии:* -3, +9, +15, +21, +27, -33;

4. *Установки, способствующие эмпатии:* +4, -10, -16, -22, -28, -34;

5. *Проникающая способность в эмпатии:* +5, -11, -17, +23, -29, -35;

6. *Идентификация в эмпатии:* +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов.

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека, на его состояние, его проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии

не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. фиксирует способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими - сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание играют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности. Он спокойно относится к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а состояние напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Оценки в баллах выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя - уровня эмпатии. Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. По нашим предварительным данным, можно считать: 30 баллов и выше - очень высокий уровень эмпатии, от 29 до 22 - средний, от 21 до 15 - заниженный, менее 14 баллов - очень низкий.

Контрольные вопросы

1. Как Вы понимаете сущность коммуникативной деятельности?
2. Раскройте суть основных процессов коммуникативной деятельности.
3. Охарактеризуйте основные положения имплицитной теории личности.
4. Перечислите и раскройте суть основных механизмов восприятия и понимания человека человеком.
5. Определите роль состояния имиджа педагога в возникновении и преодолении ошибок восприятия.
6. Каков Ваш стиль педагогического взаимодействия? Эффективен ли он?

Если Вы затрудняетесь ответить на последний вопрос, мы предлагаем Вам выполнить ряд практических заданий.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. - М.: Наука, 1994
2. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. - М., 1990
3. Битянова М.Р. Социальная психология. - М.: Просвещение, 1994.- 106с.
4. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982
5. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Дисс. канд. пед. наук. – Л., 1988
6. Брунер Дж. Психология познания.- М.: Прогресс, 1997
7. Вичев В. Мораль и социальная психика. - М.: Прогресс, 1978
8. Добрович А.Б. Анатомия диалога. / Хрестоматия по педагогической психологии // Сост.: Красило А.И., Новгородцева А.П.. - М.: Международная пед. академия, 1995. С 182-216
9. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. - М.: Политиздат, 1988
10. Кикоть В.Я., Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования. - Санкт-Петербург, 1996
11. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.- М.: Знание, 1979
12. Мальковская Т.Н. Учитель-ученик. - М.: Знание, 1977
13. Маслова Н.Ф. Проблема времени в педагогическом процессе: Дисс. доктора пед. наук.-Орел, 1985
14. Маркова А.К. Психология труда учителя. - М.: Просвещение, 1993
15. Метельский Г.И. Психологические особенности рефлексивной деятельности учителя: Дисс. канд. пед. наук,- Л., 1979

- 16.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2х т. - Т.2. – М.: Педагогика, 1989
- 17.Роджерс К. К науке и личности. - М., 1986
- 18.Руденский Е.В. Социальная психология: Курс лекций. - М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУЮ, 1997
- 19.Субботский Е.В. Генезис независимости у дошкольников и стиль общения// Воспитание, обучение и психологическое развитие: Тез. науч. сообщ. сов. психологов к VI Всесоюз. Съезду о-ва психологов СССР. - М., 1983
- 20.Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие.-2е изд., перераб. и доп. - М.: Издательская корпорация «Логос», 1996
- 21.Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997
- 22.Wilson P./ Perceptual distortion of height as a function of ascribed academic status // 1. Soc. Psychol., 1968

ГЛАВА 3

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ИМИДЖ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные проблемы темы:

1. Сущность позитивного индивидуального имиджа педагога.
2. Функции имиджа педагога.
3. Структура имиджа педагога.

3.1. Сущность позитивного индивидуального имиджа педагога

Проблема гуманизации стиля общения между учителем и учениками, как показывает историко-логический анализ специальной литературы, была особенно актуальной и привлекала к себе серьезное внимание таких деятелей просвещения второй половины девятнадцатого века как Н.И. Пирогов, Н.А. Добролюбов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт и др. Смена концептуальных ориентиров того времени в системе образования и прежде всего в подходах к педагогическому общению понятна – в шестидесятых годах девятнадцатого века было отменено крепостное право в России, что повлекло за собой переоценку социальных ценностей, признание достоинства и ценности человеческой личности самой по себе, гуманизацию отношений в обществе к женщинам и детям.

После некоторого спада интереса к проблеме взаимоотношений между учителем и учеником, как отмечает А.Ю. Колесников, в конце девятнадцатого века, «новый подъем гуманистической мысли приходится на начало XX века и связан с событиями 1905 года, которые выявили кризис самодержавного строя в России и вызвали определенные тенденции демократизации общества. Новое поколение педагогов (П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров, К.Н. Венцель, С.Т. Щацкий) стимулировало общественную мысль идеями гуманистической направленности стиля педагогического общения, соответствующего идеалу «свободной школы»». (Колесников А.Ю. Стиль общения между учителем и учениками как фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса: Дис. Канд пед. наук.- М., 1996. С4). Процесс демократизации общества, начавшийся на волне перестроечных процессов середины 80-х годов, выдвинул новые задачи перед сферой образования, а именно - актуализировал процессы гуманизации педагогического общения.

Опубликование знаменитой статьи Николая Ивановича Пирогова «Вопросы жизни» положило начало в формировании гуманистического подхода во взаимодействии учителя с учеником и вызвало широкую дискуссию в педагогических кругах. Н.А. Добролюбов писал, что ни одна из прежних статей, посвященных воспитанию, «...не имела такого полного

и блестящего успеха, как «Вопросы жизни». Она поразила всех – и светлостью взгляда, и благородным направлением мысли автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса» (Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Избр. Пед. соч. М., Пед-ка, 1986, с 30).

К.Д.Ушинский, отмечая значение статьи, писал, что «автор впервые в русской педагогике посмотрел на дело воспитания с философской точки зрения, он увидел в нем не вопросы школьной дисциплины, не правила дидактики или физического воспитания, а глубокие вопросы человеческого духа – вопросы жизни» (Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Собр. Соч. в II т. АПН РСФСР, 1952. Т2, с 15). Идеал личности, представленный в статье Н.И.Пирогова (сильная воля, живость ума, постоянное самосовершенствование, искренность, вдохновение в борьбе за возвышенные идеалы, сочувствие другим людям, стремление передать все эти качества грядущим поколениям), стимулировал рождение нового стиля педагогического общения. Идея общечеловеческого воспитания, утверждающая приоритет гуманных, возвышенных целей педагогики над низменными, прагматичными, выдвигала задачи формирования личности человека при подготовке его к профессии. Решающую роль в определении характера взаимоотношений между субъектами педагогического процесса Н.И.Пирогов отводил учителю, «владеющему педагогическим тактом и опытному в искусстве изложения предмета» (Пирогов Н.И. О методах преподавания. Избр. Пед. соч. М., Пед-ка, 1985. С90). Н.И.Пирогову принадлежат слова о том, что «...обязанность гимназического учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений» и что «главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам» (Пирогов Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий. Избр. Пед. соч. М., Пед-ка, 1985, с172)

Критикуя авторитарную систему воспитания, Н.А.Добролюбов сравнивал существующий стиль общения педагога и его воспитанников с дрессировкой собаки, которая должна проделывать те или иные упражнения по приказу дрессировщика.

На наш взгляд, Н.А.Добролюбов в работе «О значении авторитета в воспитании» описывал некоторые подходы к формированию позитивного имиджа педагога, когда говорил о положительном примере самого учителя, о создании в школе морально-психологической атмосфере, побуждающей в детях творческую самостоятельность, инициативу, осознание собственного достоинства. К.Д.Ушинский в «Руководстве к преподаванию по «Родному слову» писал: «В работе учителя должна царствовать серьезность, допускающая шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность».

(Ушинский К.Д. Три элемента школы. Избр. Пед. соч. М., пед-ка, 1974, с 497). Характеризуя стиль общения педагога с учащимися, К.Д.Ушинский выделил те личностные качества педагога, без которых гуманное общение состояться не может – серьезность, допускающая шутку, доброта, справедливость, ласковость.

Одним из наиболее известных представителей антрополого-гуманистического направления, оформившегося в XIX веке, является Петр Федорович Каптерев. Идеал педагогического стиля общения, как отмечал П.Ф.Каптерев, состоит в «невидимой духовной связи, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдружает их» (Каптерев П.Ф.. Экспериментальная дидактика. Избр. Пед. соч.М.,1982, с339). Выдвинутые П.Ф.Каптеревым положения о любви и *взаимной симпатии* главных субъектов педагогического процесса, как наиболее гуманной и творческой основе для установления самого благоприятного в плане решения учебно-воспитательных задач стиля общения учителя и ученика, утвердила нас в желании обратиться к теме имиджа педагога, как образа, вызывающего эмоциональный отклик, а значит - симпатию или антипатию со стороны ученика к учителю.

Одним из ведущих признаков гуманистического воспитания является особая атмосфера воспитания и жизни детей: атмосфера радости, добра, творчества и сотрудничества детей и взрослых. Создать такую атмосферу, где, как говорил Л.Н.Толстой, «душевные силы ученика были бы в самых выгодных условиях» может только сам педагог.

Вспоминая учителей в своей жизни, Ш.А.Амонашвили (Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995) писал: «Я понимаю, уважаемый мой учитель, не ваша вина, что сделали из вас *напуганного, исполнительного, авторитарного* учителя; я позволяю себе только высказать свое удивление в связи с тем, что до сих пор, находясь уже на пенсии, сохраняете преданность авторитарной педагогике и вас возмущают мои опыты по «обучению без отметок». Ваш авторитаризм не вина ваша, учитель, а беда ваша, но я не чувствую вины за то, что не любил и не уважал вас тогда. Кто же от этого больше пострадал - вы или я?.. Вы потеряли счастье профессиональной жизни, это точно; предполагаю, что вы потеряли еще и муки, и радость творчества. Но мне кажется, самое важное, что вы потеряли, - это свой облик. А я потерял то, чего недостает сегодня мне, нет в моем характере, в моем мышлении, в моем образе жизни, в моем восприятии мира, - тех частей всего того, что следовало бы вам передать мне». (Подчеркнуто автором).

Авторитарная педагогика, ориентированная на внешнее принуждение, не позволяет учителю быть самим собой, иметь свой индивидуальный имидж, проявлять свою искреннюю любовь к детям. Следует подчеркнуть, что не только гуманная, но и авторитарная

педагогика провозглашает любовь к детям в качестве самой важной профессиональной черты учителя. Но ответ на вопрос: «Как любить ребенка?» - у авторитаристов и гуманистов существенно отличается.

«Для авторитарного учителя любить ребенка означает следующее: крепко держать ребенка в руках, заставлять его учиться и вести себя нравственно, требовать от него строго - и все это во имя его же будущих благ». Ш.А.Амонашвили в контексте гуманистической концепции образования отмечает, что «...любовь учителя должна сегодня же рождать ответную любовь ученика». (Подчеркнуто автором). Обеспечить рождение взаимной любви может компетентность учителя в области имиджологии и позитивный индивидуальный имидж. Посредством этого учитель может показать ребенку свое доброе к нему отношение, уважение, любовь, сформировать у учащегося позицию к учению «могу - хочу» (а не «могу - должен» при авторитарном подходе).

Для определения места имиджа в перечне профессионально значимых качеств педагога, преподавателям и ученикам предложили список из 50 качеств и попросили выделить из их числа 10, которые они считают самыми необходимыми для современного педагога.

Отвечают дети:

1. Желание изменить мир к лучшему.
2. *Современный имидж* (образ, облик).
3. Любовь к детям.
4. Доброжелательность.
5. Умение требовать в сочетании с уважением.
6. Умение доходчиво излагать материал.
7. Чувство долга.
8. Умение планировать урок.
9. Терпение.
10. Оптимизм.

Отвечают педагоги:

1. Авторитетность.
2. Владение дидактическими приемами.
3. Крепкое здоровье.
4. Любовь к детям.
5. Самокритичность.
6. Терпение.
7. Умение доходчиво излагать материал
8. *Современный имидж*.
9. Быстрота реакции
10. Оптимизм.

Е.Русская (Русская Е. Имидж современного педагога//Мир образования. - 1995. -№10) отмечает: «Взрослые, педагоги и родители часто теряют авторитет не потому, что им нечего сказать, а потому, что их

неинтересно слушать. Если нас сегодня спросят: «Какой предмет был самый любимый в школе?» – что бы мы не назвали, у ответов будет одно сходство: этот предмет стал любимым потому, что нравился преподаватель».

Наблюдения, интервью, опросы, проведенные нами в школах южной провинции Тюменской области, полностью подтверждают как сентенцию Е. Русской о корреляции между выбором любимого предмета и отношением к учителю, так и выбор ведущих качеств педагога-профессионала в понимании учащихся и учителей.

Целью педагогической деятельности является воспитание гармоничной личности. Задача очень сложная, и выполнение ее под силу только личности незаурядной и, конечно, гармонически развитой. Определяя, каким должен быть образ (имидж) педагога, способного реализовать задачу развития гармоничной личности, отметим, что этот человек должен быть гуманистом, что и должно проявляться в его физическом облике, поступках, речах и профессиональной деятельности; его внутреннее содержание должно соответствовать внешнему и наоборот; кроме того, он должен находиться в гармоничных отношениях со средой. Философы прошлого очертили некоторое пространство, в котором формируется гармоничный человек, как внешнее (природа и социум), так и внутреннее - душа (психея). Вышесказанное позволило нам дать следующее определение имиджа педагога:

Позитивный индивидуальный имидж педагога - это гармоничная совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств учителя, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса. Индивидуальный имидж человека является интегральной целостностью биогенных, социогенных и психогенных элементов, поэтапное формирование (как естественное, так и целенаправленное) которого демонстрирует развитие человека от индивидуума в личность и далее в индивидуальность. Имиджированием мы будем называть сам процесс формирования такого образа.

Большинство психологов полагает, что человек личностью не рождается, а становится. Современная психология не дает единой теории формирования и развития человека. Например, биогенетический подход (С.Холл, З.Фрейд и др.) считает основой развития личности биологические процессы созревания организма. Социогенетический подход основным условием развития личности считает структуру общества, способы социализации, взаимоотношения с окружающими (Э.Торндайк, Б.Скиннер и др.). Ж.Пиаже, Дж.Келли, сторонники психогенетического подхода, не отрицая ни биологических, ни социальных факторов, выдвигают на первый план развитие собственно психических явлений.

Формирование индивидуального имиджа человека, включающее процесс развития индивида в личность, это не просто результат биологического созревания или оттиск условий жизни, но субъект активного взаимодействия со средой (географической, социокультурной, социально-экономической, культурно-образовательной), в процессе которого индивид приобретает личностные и индивидуальные черты.

Как видно из определения, имидж - динамическая характеристика, находящаяся в постоянном взаимодействии с природой и социумом, зависящая от уровня сбалансированности отношений различных личностных образований (потребностей, способностей, ценностных ориентаций, установок, Я-концепции и т.д.). Характер индивидуального имиджа может быть как позитивным, при гармоничном взаимодействии его с природной и социальной средой и при высоком уровне сбалансированности личностных образований, так и негативным - при негармоничном взаимодействии имиджа со средой, или при низком уровне сбалансированности личностных образований, или при наличии того и другого факторов (т.е. и негармоничное взаимодействие со средой и несбалансированность личностных образований).

3.2. Функции имиджа педагога

Рассмотрение функций имиджа педагога позволяет оценить значение и последствия влияния индивидуального имиджа педагога на личности учащихся. Имидж реализуется только в процессе общения человека с другим человеком, социальной группой, с самим собой, природой и предметным миром. Таким образом, имидж выступает неотъемлемым атрибутом субъектов общения. Перцептивная сторона общения подразумевает не просто восприятие человека человеком, а восприятие тех имиджей, в которых субъекты общения в настоящее время находятся. Поиск литературы, в которой бы освещался вопрос, посвященный определению функций имиджа педагога, результатов не дал. Но классификации функций личности как субъекта общения рассматривались в работах таких видных ученых, как Б.Г.Ананьев, Л.С.Выготский, Б.Ф.Ломов, В.Н.Мясищев, В.Н.Панферов.

Решено было взять за основу классификацию, разработанную В.Н. Панферовым (Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения//Психологический журнал т. 8, №4), считая ее наиболее приемлемой для интерпретации функций имиджа. Изучая предложенную В.Н.Панферовым классификацию функций личности как субъекта взаимодействия, мы пришли к заключению, что имидж учителя, который опосредует взаимодействие в контексте педагогической деятельности, выполняет ряд функций: коммуникативную, информативную, когнитивную, эмотивную, конативную, креативную, отражающих специфику феномена.

При этом мы исходили из положения, что имидж выступает неотъемлемой частью субъекта общения. На схеме (Рис. 3.2.1.) показаны функции имиджа, их взаимосвязь между собой и с функциями обучения.

Рассмотренные функции имиджа учителя, обусловленные задачами обучения и существенно влияющие на эффективность их решения, включаются в процессы педагогического общения в последовательности решения проблем: «учитель как носитель имиджа - канал - знак - значение - смысл - отношение - поведение - личность учащегося». Данная схема позволяет более точно разрабатывать предметное содержание индивидуального имиджа педагога в контексте педагогической деятельности, рассматривать причинно-следственные зависимости между отдельными функциями, определять новые подходы в научных разработках, посвященных педагогической имиджелогии.



Рис. 3.2.1. Функции индивидуального имиджа педагога, их взаимосвязь с функциями обучения

Рассмотрим содержание функций имиджа педагога подробнее.

Коммуникативная функция имиджа педагога. В процессе педагогического общения посредством этой функции осуществляется взаимосвязь участников образовательного процесса на уровне

индивидуального, группового и общественного взаимодействия. Наличие анализаторов обеспечивают прием знаков, которые содержат имиджевые характеристики педагога. При помощи органов зрения воспринимается визуальная составляющая имиджа: внешний вид педагога, его жесты, мимика, пантомимика, манеры. При помощи органов слуха воспринимается аудиальная составляющая имиджа педагога: его голос, а именно - тембр, ритм, интонация и т.п. Органы обоняния воспринимают ольфакторную составляющую имиджа: запах тела, парфюмерии и т.п. Органы осязания воспринимают кинестетическую составляющую имиджа: качественные характеристики ткани одежды, ее шероховатость, мягкость и т.п., а также кожи партнера, ее температуру и влажность (например, рукопожатие может дать достаточно много информации о психическом состоянии партнера).

Передаваемая информация определяет характер образующейся взаимосвязи, которая либо укрепляет единство участников образовательного процесса в случае, если знаки, передаваемые педагогом, позитивны, что может быть обеспечено только позитивным индивидуальным имиджем, либо обособляют их друг от друга, разрывая групповое единство в случае, если имидж учителя негативен. Образование общности - важнейшая задача педагогического процесса, и реализуется она поддержанием положительной взаимосвязи субъектов образования, обусловленной их позитивными имиджевыми характеристиками, прежде всего и в основном имиджевыми характеристиками учителя.

Информационная функция имиджа педагога. Информационная функция в процессах общения осуществляется в единстве с коммуникативной. Обработка информации, полученной по каналам в виде знаков и их комплексов (знаки, представленные во внешнем виде учителя, в его словах, жестах, мимике и т.д.) возможна за счет того, что за каждым знаком закреплены символы. Знаки даны чувственно, значения - логически. На уровне информационной функции, при логической обработке знаковой системы, передаваемой имиджем педагога, могут возникать барьеры непонимания, если педагогу, особенно при первой встрече с учащимися, не удастся продемонстрировать те знаки, которые при логической обработке дают позитивную информацию об его индивидуально-психологических качествах.

В информационном аспекте общения большую роль играет система выразительных движений учителя, которые воспринимаются как признаки его личностных свойств. В этом пункте возможно возникновение проблемы, связанной с выразительными возможностями педагога, так как они очень индивидуальны. В процессе общения возникают два смысловых ряда, один из которых образуется на основе восприятия экспрессии учителя, другой - словами-понятиями. При негативном индивидуальном

имидже педагога, как показывают наблюдения, бывает, что смысл экспрессии противоречит смыслу слов, сказанных педагогом.

Информационный аспект общения, таким образом, связан с проблемами семиотики и языка. Эффективность информационных функций зависит от того, насколько гармоничен индивидуальный имидж партнеров, так как эта гармония позволяет привести в соответствие систему «знак - значение», адекватная взаимозависимость которых в процессах передачи-приема информации обеспечивает уровень взаимопонимания между участниками образовательного процесса.

Когнитивная функция имиджа педагога. В процессе общения происходит осмысление воспринятых значений посредством представления, мышления, воображения, фантазии. Когнитивная функция последовательно включается вслед за коммуникативной и информационной и направлена на интерпретацию отношения «знак-значение» в целях определения смысла.

Обучающийся интерпретирует воспринятый имидж педагога, формирует в своем сознании его перцептивный образ как образ-представление. Образ-представление определяет общественное положение педагога, выполняемые им роли в групповых интеграциях, его способности, характер, темперамент, волю, эмоционально-динамические свойства, потребности и интересы, мотивы, цели, индивидуальные черты личности. Все это создает впечатление о достоинствах и недостатках педагога. Таким образом, от содержания интерпретации зависит возникающее отношение обучающегося к педагогу. Если сконструированный обучающимся перцептивный образ педагога существенно не совпадает с его настоящим образом, что возможно при дисгармоничном имидже преподавателя (дисбаланс между внутренним содержанием и внешним), это впоследствии приводит к разного рода недоразумениям, обманутым ожиданиям и т.д. Ошибочные оценки снижают эффективность взаимодействия и создают психологическую напряженность в отношениях. Напротив, адекватные оценки, которые обеспечиваются прежде всего гармоничностью позитивного имиджа педагога, повышают эффективность педагогического взаимодействия и создают комфортную обстановку для субъект-субъектного общения.

Эмотивная функция имиджа педагога. В процессах педагогического общения переживание отношений обучающегося с педагогом находит вторичное отражение в различных видах отношений к преподавателю (симпатии - антипатии, любви - ненависти, дружбе - вражде и др.). Позитивный индивидуальный имидж педагога способствует возникновению положительных эмоциональных проявлений у обучающегося.

Эмоционально насыщенные взаимоотношения между педагогом и обучающимся, существенно зависящие от состояния индивидуального

имиджа преподавателя, определяют психологический фон взаимодействия, стимулируя или ослабляя активность участников образовательного процесса в совместной деятельности, интегрируют или разрушают общность, создают настроение, приносят радость или огорчение. Эмоционально насыщенные отношения являются для многих высшей ценностью, целью и смыслом жизни.

Антагонизм в проблеме «смысл - отношение» является источником драмы межличностных отношений в системе «педагог-обучающийся», которая возникает при несоответствии между «предписанным» преподавателю поведением (соответствующим ожиданию обучающегося), и поведением фактическим.

Положительная реализация эмотивных сторон педагогического общения зависит от авторитетности преподавателя как субъекта общения. Это обусловлено состоянием его индивидуального имиджа, связанного прежде всего с его ролевыми и статусными характеристиками педагога.

Конативная функция имиджа педагога. В процессах педагогического общения конативная функция направлена на согласование и координацию взаимодействий участников образовательного процесса. Отношение к педагогу, сформированное на эмотивном уровне, при восприятии и осмыслении имиджа преподавателя определяет поведение обучающегося, который либо корректирует свои позиции, принимает участие в выработке общих планов взаимодействия, новых взглядов на окружающую действительность, общественное поведение, либо уклоняется от содеятельности.

Креативная функция имиджа педагога. Основной целью педагогического процесса является воспитание личности обучающегося. Креативная функция позитивного индивидуального имиджа педагога как раз и направлена на преобразование личности обучающегося в процессе общения, которое обеспечивается специальными механизмами психической деятельности, к которым относятся: подражание, эмоциональное заражение, внушение, убеждение. Названные механизмы используются как средства формирования позитивного индивидуального имиджа обучающегося, благодаря которым происходят изменения в его взглядах, в поведении и качествах личности.

Креативная функция в процессах педагогического общения включается в решение проблем, возникающих в контексте соотношения «поведение - личность». Воздействие имиджа педагога на обучающегося в процессе общения не всегда носит целенаправленный характер. Но, тем не менее, обучающийся находится под постоянным воздействием имиджа педагога, усваивает это влияние в личном опыте в соответствии с доминирующими тенденциями в культуре общения. Причем, чем выше авторитет педагога, тем сильнее это влияние. Следует заметить, что на обучающегося оказывают аналогичное влияние все педагоги, участвующие

в учебно-воспитательном процессе, большая вариативность индивидуального имиджа педагогов и значимых взрослых, а также заметное различие в культуре общения между людьми ставят перед учащимся проблему самоконтроля, саморегуляции и самовоспитания. В контексте общения происходит формирование индивидуального имиджа обучающегося на примерах образцов желаемого поведения психологических союзников из числа значимых людей, обладающих моральным авторитетом. Идеально, когда в число этих людей попадают педагоги, обладающие позитивным индивидуальным имиджем.

Таким образом, перечисленные функции имиджа в контексте педагогической деятельности содействуют выполнению *функции воспитательной*. Кроме того, эти функции, трансформируясь, выполняют еще и *функцию адаптивную*, так как помогают обучающемуся найти модели поведения, сформировать систему ценностей и установок по предложенным педагогами образцам. Это помогает обучающемуся адаптироваться в условиях конкретного образовательного учреждения и поможет в дальнейшем адаптироваться в современных социально-экономических условиях. Трансформация перечисленных функций в регуляторную объясняет механизм социально-психологической регуляции поведения учащихся в учебно-воспитательном процессе. Следует учесть, что все шесть функций имиджа не теряют при этом своего самостоятельного значения в процессе педагогического общения, каждая из них может стать доминирующей в зависимости от содержательного контекста совместной деятельности.

Основные функции	Коммуникативные	Информационные	Когнитивные	Эмотивные	Конативные	Креативные
Психические	Передача		Представление Мышление Воображение Фантазия	Эмоции Чувства Настроение	Установка Внимание Воля Потребности Интересы Мотивы	Подражание Заражение Внушение Убеждение
	Речь Жест Действие Технические средства	Сообщение Экспрессия Продукты деятельности				
	Прием					
	Органы чувств	Ощущения Восприятие Память				
Социально-психологические	Взаимосвязь	Взаимовыражение	Взаимопознание	Взаимоотношение	Взаимопроявление	Взаимовлияние
Социальные	Образование общности	Наследование опыта	Формирование самосознания	Проявление отношений	Организация и управление	Воспитание Обучение
Гносеологическая формула общения	Канал - знак	Знак-значение	Значение-смысл	Смыслотношение	Отношение-поведение	Поведение-личность

Рис. 3.2.2. Функции человека как субъекта общения

Следует отметить, что влияние имиджей учителя и ученика взаимонаправлены. Но поскольку у учащихся нервные механизмы менее тренированы, они более непосредственны и поэтому более подвержены влиянию механизмов подражания, заражения, внушения, убеждения, влияние на них имиджа учителя несравненно сильнее, чем влияние имиджей учащихся на личность учителя. По сравнению с учащимися педагоги проявляют больше защитных механизмов, их Я-концепция более стабильна, как и ценностные ориентации и установки. Но, тем не менее, такое взаимодействие существует, что следует из функций человека как субъекта общения (Рис. 3.2.2):

3.3. Структура имиджа педагога

Конструируя динамическую модель индивидуального имиджа педагога, следует акцентировать внимание на том, что имидж и формируется, и реализуется в процессе деятельности субъекта. В связи с этим кажется привлекательной диспозиционная модель личности, создателем которой является американский ученый М.Рокич. Позднее эта модель личности была разработана и модифицирована В.А.Ядовым (Ядов В.А. Личностно-ролевая теория //Социология: Словарь-справочник. В 2х т. - Т2. - Отдельные отрасли социологического знания / Отв. ред. Г.В. Осипов.- М.: Наука, 1990). Личность рассматривается и структурируется в данной модели как субъект деятельности. Диспозиционная модель личности выясняет механизм внутренней регуляции социального поведения субъекта. Модель иерархическая, она состоит из диспозиций, отличающихся между собой как по уровню, так и по своим регулятивным возможностям. Каждый из уровней иерархии представляет собой «вложенную систему» в системе более высокого уровня, которая фиксирует ее в качестве относительно самостоятельной целостности в общей структуре личности.

В динамической модели индивидуального имиджа педагога учтены следующие факторы:

1) имидж человека входит в структуру его Я-концепции, что подтверждает схема, предложенная коллективом авторов под редакцией профессора В.Н.Лавриненко (подобное утверждение не входит в противоречие с разработанными структурами Я-концепции таких авторов, как У.Джемс, К.Левин, К.Роджерс, Ч.Кули, Д.Мид);

2) имидж - явление средовое;

3) имидж состоит из двух взаимосвязанных составляющих: ядра, сравнительно статичной, но способной к изменениям составляющей, которая и составляет основу, стержень имиджа педагога (Я-концепция, ценности, установки, знания) и переменной составляющей имиджа

(аудиальная, визуальная, ольфакторная), которая достаточно оперативно изменяется в зависимости от условий среды.

В связи с этим динамическую модель индивидуального имиджа педагога можно представить в следующем виде (Рис 3.3.1).

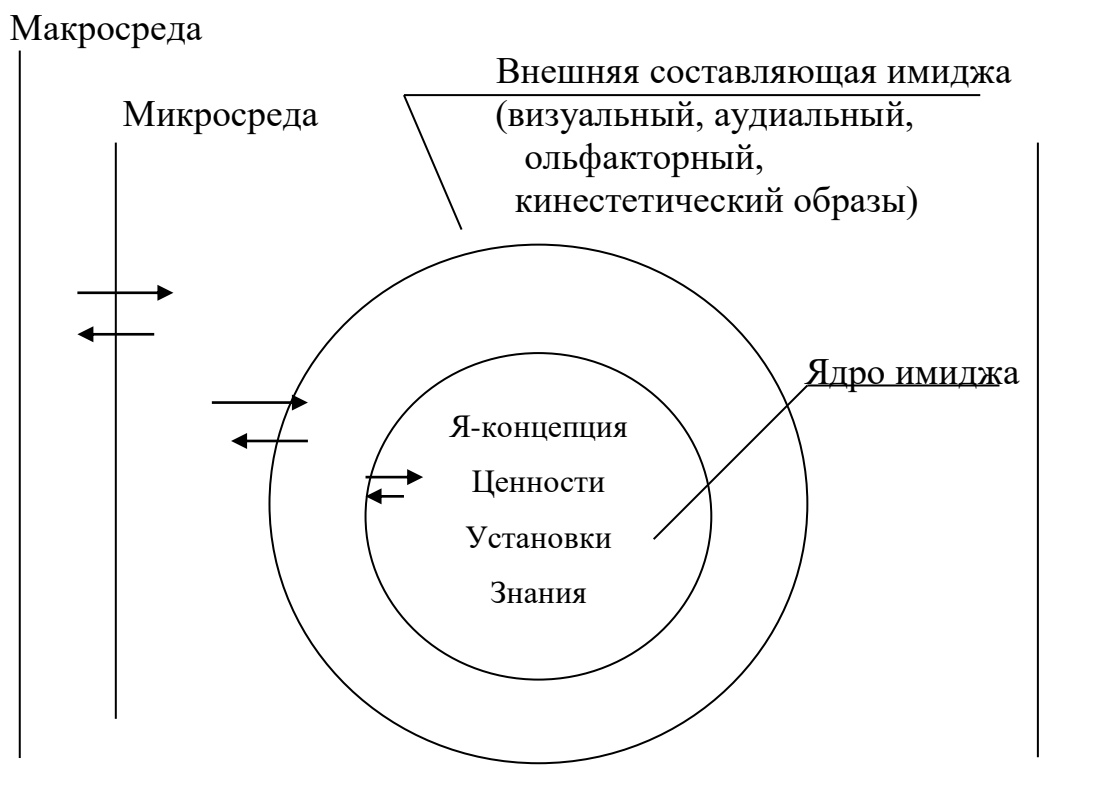


Рис. 3.3.1. Динамическая модель индивидуального имиджа педагога

В иерархическую структуру диспозиций, входящих в ядро имиджа, включены:

1. Поверхностный (низший) уровень диспозиций. В него входят знания, данные, представления о путях формирования имиджа.
2. На втором уровне диспозиционной структуры имиджа располагаются социальные фиксированные установки (аттитюды). Установки складываются на основе данных, знаний, и в то же время существенно на них влияют, как на набор этих данных, так и на отношение к ним.
3. Третий диспозиционный уровень представляет собой систему ценностей. Установка, попавшая в поле ценностных ориентаций учителя фиксируется, установка, не попавшая в это поле, если она входит в противоречие с ценностной ориентацией, не удерживается в структуре личности. Изменения в системе ценностей личности приводят к изменению набора его установок.

4. Самый глубинный уровень - «Я-концепция». «Я-концепция» - центральный элемент ядра имиджа, формируется через все три слоя, скрепляет их собой и тем самым замыкает структуру ядра имиджа. Ценности интегрируются в личность, если они не входят в противоречие с «Я-концепцией». Если человек меняет образ самого себя, диспозиционная структура ядра имиджа претерпевает изменения. Говорить о наличии у педагога позитивного индивидуального имиджа можно только в случае адекватной Я-концепции.

Ядро имиджа - относительно статичная составляющая индивидуального имиджа педагога. Изменение ядра требует предварительной диагностики личностно-психологических и профессиональных качеств педагога, состояния его Я-концепции с последующей разработкой индивидуальной программы коррекции.

Подвижная составляющая имиджа педагога находится в состоянии двойной взаимозависимости: с одной стороны - с ядром имиджа, определяясь его состоянием, с другой - с средой, оперативно откликаясь на изменение ее условий. Подвижная составляющая индивидуального имиджа педагога состоит из нескольких компонентов: визуального, аудиального, ольфакторного и кинестетического. Именно эти компоненты индивидуального имиджа воспринимаются партнерами по общению. По их состоянию партнеры судят о степени выраженности некоторых личностно-психологических качеств педагога.

Влияние социума на формирование индивидуального имиджа, духовную жизнь индивида и общества рассматривается в рамках трех сред:

1) мега - огромный современный мир со всеми его противоречиями и вместе с тем - единством;

2) макро - общественно-экономическая, политическая системы государства или группы государств: СНГ, европейское сообщество, Северная Европа и т.д.;

3) микро - непосредственное социальное окружение человека - «приятельское» окружение: учебный, трудовой коллектив и т.п.. Микросреда, на которую ориентируется и с которой непосредственно взаимодействует индивидуальный имидж педагога - это, прежде всего, педагогические реалии: контингент учащихся, родителей, коллег, класс, школа, регион, которые и оказывают наибольшее влияние на формирование индивидуального имиджа педагога.

Наиболее полно и основательно разработана тема среды в работах профессора А.А.Макареви, таких как: «Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование», «Методологические основы создания культуротворческой среды подготовки учителя», «Введение в антропоэкологию» и других.

В одной из своих работ в контексте разрабатываемой темы А.А.Макареня пишет: «Каждый из нас живет в определенной географической зоне, и это значит, что мы находимся в соответствующей климатической, демографической, исторически сложившейся среде, которая оказывала и оказывает влияние на многие аспекты физической, психической и духовной жизни ее обитателей.

Каждый из нас живет в определенном социально-экономическом пространстве, в значительной степени определяющем благосостояние населения, социальный статус и стратегию развития региона в его взаимосвязи с другими регионами мира.

Каждый из нас живет в определенном культурнообразовательном пространстве, характеризующемся наличием соответствующих центров культуры, науки, образования, интеллектуальным потенциалом и возможностями реализации индивидуальности и формирования соответствующего имиджа специалистов, отвечающего мировым стандартам».

Таким образом, развитие человека вообще и индивидуального имиджа педагога в частности зависит от состояния сред, в которых это развитие осуществляется: макросреды и микросреды. Кроме этого, учитель в процессе своей педагогической деятельности руководит («ведет за руку») процессом вхождения ребенка в среду. Он должен быть добрым, чутким посредником между средой и ребенком. «Облик (имидж) учителя, - отмечает А.А.Макареня, - манера его общения, умение организовать деятельность своих учеников или воспитанников, наладить их взаимодействие между собой с учетом индивидуальности каждого, включиться в «среду обитания» - это большое искусство. Организация работы в классе, кабинете, помещении школы позволяет использовать наиболее полно дидактические, воспитывающие и развивающие функции учебных предметов и образовательных областей. Немаловажную роль при этом играют хорошо поставленный интерьер, предметно-пространственная среда».

Для того, чтобы появившийся на свет индивид становился личностью, а при благоприятных условиях - индивидуальностью - «...требуется соответствующая среда, позволяющая выйти за узкие пределы конкретного мира, в котором жил индивид, среда, которая позволяла бы раздвинуть его рамки и дать возможность индивиду с помощью органов чувств, общения, игры, учебной и иной деятельности ощутить и понять многообразие этого мира, его объектов и явлений, оценить их значение для развития и жизнедеятельности своей и всего человечества, воспользовавшись различными, специально для этого созданными средствами и технологиями, а также услугами тех лиц, которые призваны способствовать этому процессу освоения культуры

прошлого и настоящего, ее узнаванию, воспроизведению и творческому использованию».

Таким образом, среда, в которой происходит формирование стиля мышления, поведения, общения, деятельности каждого нового поколения, с одной стороны, является отражением объективной пространственно-временной реальности, а с другой – тесно связана с субъективными факторами: установками и концепциями образования, ориентированными на социальные, идеологические и политические мотивы организаторов образования (например, на сословный подход, приоритеты в содержании образования, в возможности изменить материальную базу и т.д.).

Анализ влияния макросреды, в частности, влияние экономических связей и отношений, присущих данному сообществу в данном временном континууме, не отвечает на вопрос: развивается или деградирует общественный организм. История показывает, что порой сверхинтенсивное экономическое развитие общества сопровождается настолько же интенсивной деградацией человеческой души. В то же время, как показывает развитие СССР, затяжной застой в экономике может сопровождаться расцветом в духовной сфере общества. Таким образом, научно-технический прогресс и расцвет экономики не являются гарантиями построения общества с «человеческим лицом». Не является таким гарантом и политическая ситуация. Жак Маритен (Маритен Жак. Символ веры// Маритен Жак. Философ в мире. - М., 1994) писал: «Перед лицом буржуазного либерализма, коммунизма и тоталитарного этатизма я не устаю повторять, что необходимо новое решение - персоналистическое и общностное, которое видит в человеческом сообществе организацию свободы».

Культура многогранна, она пронизывает все сферы жизнедеятельности человека. Предметно-пространственная среда, являясь частью культуры, призвана выполнять ряд функций. Она предметно оформляет жизнь общества, членит ее в соответствии с этническими и социальными различиями, создает условия для преемственности, откликается на тенденции нового, связана с процессами в технике и духовной культуре. Будучи выражением культуры, предметно-пространственная среда постоянно изменяется, но основные ее функции сохраняются.

Контрольные вопросы

1. В чем на ваш взгляд заключается принципиальная разница между гуманистическим подходом в образовании и авторитарным?
2. Определите сущность индивидуального позитивного имиджа педагога.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995
2. Добролюбов Н.А. О значении авторитета в воспитании. Избр. Пед. соч. М., Пед-ка, 1986
3. Каптерев П.Ф.. Экспериментальная дидактика. Избр. Пед. соч.М.,1982
4. Колесников А.Ю. Стиль общения между учителем и учениками как фактор повышения эффективности учебно-воспитательного процесса: Дис. Канд пед. наук.-М.,1996.
5. Маритен Жак. Символ веры// Маритен Жак. Философ в мире. - М., 1994
6. Панферов В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения//Психологический журнал т. 8, №4
7. Пирогов Н.И. О методах преподавания. Избр. Пед. соч. М., Пед-ка, 1985
8. Пирогов Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий. Избр. Пед. соч. М., Пед-ка, 1985
9. Русская Е. Имидж современного педагога//Мир образования. - 1995. -№10
10. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы. Собр. Соч. в II т. АПН РСФСР, 1952. Т2
11. Ушинский К.Д. Три элемента школы. Избр. Пед. соч. М., пед-ка, 1974
12. Черепанова В.Н. Имидж педагога в реализации гуманистической концепции образования. Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия: Матер. город. научн.-практ.конф.-Изд. ТГУ, 1997.
13. Черепанова В.Н. Имидж педагога в процессе обучения и воспитания учащихся. Инновационные процессы в образовании при решении задач современной школы: Сб. научн. тр./Отв. Ред. В.И. Загвязинский,Н.Н. Суртаева - Тобольск-Тюмень, 1997.
14. Макареня А.А., Черепанова В.Н. Имиджелогия в системе подготовки педагогических кадров. Интеллигенция в современном обществе: национальный и региональный аспекты: Матер. международ. научн. конф. - Москва -Улан-Удэ, 1997.
15. Черепанова В.Н. Вопросы имиджелогии в учреждениях дополнительного образования.
16. Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений: Матер. всеросс. научн.- практ. конф.- Тюмень, 1998.
17. Черепанова В.Н. Имидж педагога-психолога в реализации гуманистической концепции образования.

18. Психолог-профессионал: деятельность, личность, общение. Проблемы профессионального взаимодействия в оказании комплексной психологической помощи детям: Тезисы научн.-практ. конф. - Тюмень, 1998. 64с., С46-48

19. Черепанова В.Н. Роль педагогической имиджологии в организации деятельности учителя. Культура современного урока: Матер. обл. научн.-практ. конф.-Тюмень, 1998.

20. Черепанова В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической парадигмы образования. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.- ТОГИРРО, Тюмень, 1998.

21. Черепанова В.Н. Имидж педагога как фактор, способствующий реализации задач воспитания гармоничной личности. Педагогические технологии в профессиональном образовании: Матер. межрегион. научн.-практ.конф.-Тюмень, 1999.130с., С33-34

22. Черепанова В.Н. Имиджирование как технология обучения педагогических кадров. Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Матер.межрегион. научн.-практ. конф.- Тюмень, 1999. 82с., С29-33

23. Черепанова В.Н. Технология имиджирования как средство гуманизации образования. Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Матер. межрегион. научн.-практ.конф.-Тюмень, 1999.

24. Черепанова В.Н. Теория и практика формирования индивидуального имиджа педагога. Актуальные проблемы образования: Матер. междунар. научн.- практ. конф. «Антропоэкология как педагогика жизнедеятельности». Часть 1.- Тюмень, 2000.

25. Черепанова В.Н. Педагогика среды. Актуальные проблемы образования: Матер. междунар. научн.- практ. конф. «Антропоэкология как педагогика жизнедеятельности». Часть 1.-Тюмень, 2000.

26. Черепанова В.Н. Наследие Ушинского в контексте педагогической имиджологии. Экология детства// К.Д. Ушинский и современное образование, №1.Тюмень, 2000

27. Черепанова В.Н. Курс «Педагогическая имиджология» как средство повышения эффективности профессионального становления учителя. Проблемы и перспективы развития образования взрослых. Материалы научно-практической конференции (13-15 июня 2001г.) Часть 1. Новокузнецк: ИПК, 2001.

28. Черепанова В.Н. Развитие позитивного имиджа учреждения дополнительного профессионального образования как условие его конкурентоспособности. Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 3.-М.: МАПДО, ИПКГосслужбы, 2003

29. Черепанова В.Н. Паблик рилешнз в структуре корпоративного имиджа. Современные социальные технологии: теория и практика: Материалы научно-практической конференции. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2004.-181с. С20-26
30. Черепанова В.Н. Психология имиджа: функциональный подход
31. Современные социальные технологии: теория и практика: Материалы научно-практической конференции. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2004.-181с. С38-43
32. Черепанова В.Н. Практика формирования профессионального имиджа специалиста. Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе. Материалы межвузовской научно-методической конференции. ТюмГАСА 2004.
33. Черепанова В.Н. ПР-технологии в планировании карьеры специалиста. Связи с общественностью: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 2005
34. Черепанова В.Н. Особенности образования взрослых: феноменологический подход. Материалы конференции ТОГИРРО. 2005
35. Черепанова В.Н. Педагогическая имиджелогия. Учебное пособие. ТОГИРРО. -Тюмень, 1998.170 с.
36. Черепанова В.Н. Курс лекций по имиджелогии: Учебное пособие. В 2-х ч. Ч 1.Учебное пособие для специалистов по связям с общественностью. - Тюмень: Тюм.ГНГУ, 2002. 187 с.
37. Черепанова В.Н. Курс лекций по имиджелогии. Практикум: Учебное пособие. В 2-х ч. Ч 2 Учебное пособие для специалистов по связям с общественностью. - Тюмень: Тюм.ГНГУ, 2002. 203 с.
38. Ядов В.А. Личностно-ролевая теория //Социология: Словарь-справочник. В 2х т. - Т2. - Отдельные отрасли социологического знания / Отв. ред. Г.В. Осипов.- М.: Наука, 1990

ГЛАВА 4

Я-КОНЦЕПЦИЯ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Основные проблемы темы:

1. Понятие «самосознание» в психологии.
2. Создание основ теории «Я».
3. Постулат Уильяма Джемса.
4. Символический интеракционизм.
5. Концепция Чарлза Кули.
6. Концепция Джорджа Мида.
7. Эриксон об идентичности.
8. Феноменалистический подход.
9. Концепция Карла Роджерса.
10. Структуры самосознания.
11. Значение «Я-концепции».
12. Структура «Я-концепции».
13. Семантический анализ профессиональных стереотипов.
14. Формирование адекватной «Я-концепции».

4.1. Понятие «самосознание» в психологии

Проблеме «самосознание» в психологии отводится большое место, как в зарубежной (теории У.Джемса, Ч.Кули, Д.Мида, Э.Эриксона, К.Роджерса и др.), так и в отечественной психологии (исследования И.С.Кона, В.В.Столина, А.Г.Спиркина, И.И.Чесноковой и др.).

Из отечественных исследований на эту тему первой появилась монография философа и психолога А.Г.Спиркина «Сознание и самосознание», где систематизированы представления о сущности, происхождении и содержании самосознания. Говоря о сущности самосознания, он пишет: «Самосознание имеет своим предметом сознание, следовательно, противопоставляет ему себя. Но в то же время сознание сохраняется в самосознании в качестве момента, поскольку ориентировано на постижение своей собственной сущности. Результатом самопознания является знание субъектом себя. Если сознание есть субъективное условие ориентировки человека в окружающем мире, то самосознание есть ориентировка его в собственной личности».

Способность к самосознанию и самопознанию - исключительное достояние человека, который в своем самосознании осознает самого себя как субъекта сознания, общения и действия, определяя непосредственное отношение к самому себе. Только в этой форме и может существовать самосознание, основная особенность которого, в отличие от сознания, состоит в том, что оно ориентировано на осмысление человеком своих действий, чувств, мыслей, мотивов поведения, интересов, своего

положения в обществе. Если сознание есть знание о другом, то самосознание - знание человека о самом себе.

В картине самосознания имеется двойное изображение: и внешнего объекта, и самого субъекта. Объект самосознания личности - это сам человек, каким он ощущает, наблюдает, чувствует себя, каким он известен себе и, с его точки зрения, другим. Самосознание предполагает познание и знание прежде всего своего физического облика, состояния, а потом уже внутреннего духовного мира, своих возможностей. Благодаря самосознанию человек осознает себя как индивидуальную реальность, отдельную от природы и других людей. Самосознание связано со способностью взглянуть на себя «со стороны». Самосознание дает человеку возможность относиться к актам собственного сознания критически, т. е. отделять все свою внутреннюю данность от всего приходящего извне, анализировать его и сопоставлять (сравнивать) с внешним, - словом, изучать акт собственного сознания.

Характеризуя самосознание, А.Г.Спиркин пишет о том, что существенная черта в характеристике самосознания - это способность мыслящего человека не только отделить себя от остального мира, но и противопоставить себя ему. Вместе с тем в самосознании происходит осознание самого себя не как чего-то абсолютно обособленного от этого мира, а в многообразном отношении с ним. Самосознание не есть монолог сознания с самим собой. Это скорее диалог личности со своим опытом.

Слово «самосознание» обозначает различные, хотя и тесно связанные между собой явления: самоконтролирующую функцию сознания, ориентированного на вне его лежащие вещи, и сознание, основным объектом которого является человеческое «Я», т.е. самопознание, самоисследование. В первом своем значении самосознание как самоконтролирующее сознанием ориентировано на реализацию призыва: познай мир, а во втором - на реализацию призыва: познай самого себя. Термин «самосознание» иногда употребляется и в смысле сознания собственного достоинства, высокой оценки самого себя или даже высокомерия. Основным же значением самосознания следует считать просто сознание нашего наличного бытия, сознание собственного существования, сознание самого себя, или своего «Я».

Самосознание, по Гегелю, как понятие духа является поворотным пунктом сознания, посредством которого оно из красочной видимости чувственного постороннего мира и из пустой тьмы сверхчувственного выступает в духовный день настоящего. Человек не может разумно действовать без хотя бы минимального знания самого себя. Развитие самосознания проявляется как изменение определений собственной личности, как совершенствование его регулирующей роли.

А.Г.Спиркин различает следующие уровни самосознания: «Уровень самосознания может быть весьма различным. Известно, что

исключительно одаренные люди воспринимают свое «Я» с особой остротой и проникновенностью, начиная с раннего детства. Познание своего «Я» переживается ими как своего рода внутреннее откровение. Такая острота особенно характерна для самосознания гениальных людей, что связано с пониманием ими своего особого исторического назначения или признания своей ответственности и общественной значимости».

Уровень самосознания в каждой ситуации неодинаков. Бывают моменты, когда самосознание очень остро. Но если человек предельно поглощен каким-либо посторонним сюжетом, самосознание его почти полностью может отсутствовать. Так, Архимед, углубившись в свои математические расчеты, не заметил взятия Сиракуз, которые он защищал. Это результат чрезвычайно фокусированного сознания. В большинстве случаев люди находятся где-то между этими крайностями.

Самосознание осуществляется не только в личностном плане, но и на уровне общественного сознания, когда знания, научное и художественное творчество становятся специальным предметом теоретического исследования. Все так называемые метатеории - это формы самосознания соответствующих теорий. Высшим уровнем общественного самосознания является философия, представляющая собой жизненно важный созидательный этап в формировании универсального видения человека. А.Г.Спиркин считает, что сознание человеком самого себя, своего «Я», не носит непосредственного характера. Оно опосредствовано отражением внешнего мира и других людей. Самосознание есть полагание сознания и вместе с тем предположение природного и социального мира.

Первоначально человек осознает предметы, свою деятельность с ними, поведение и качества других людей, а на более высоком уровне развития - и свои мысли о предметах и действиях, свои чувства, побуждения. Он осознает себя как личность, осознает свой духовный мир, создавая свое представление о себе. Не случайно в языках мира слово «представление» означает «ставить образ перед собой».

Пока человек не относится к себе как к объекту восприятия и со своей стороны и со стороны других людей, он не может осуществлять самоконтроль. В способности осуществлять самоконтроль наблюдаются существенные индивидуальные различия. Одни сохраняют самоконтроль в очень напряженных и даже трагических ситуациях, а другие выходят из себя при малейших неприятностях. Некоторые в условиях опасности действуют эффективнее, чем в обычной обстановке. Наибольшим самосознанием обладает тот человек, который постоянно контролирует себя и проявляет меньше импульсивности в своих поступках. Проблема самопознания не сводится к самосознанию, к рефлексии. Можно осознавать себя, рефлексировать, но не знать сущности своего «Я». Последнее достигается опытом всей жизни.

В заключении А.Г.Спиркин пишет: «Итак, самосознание - это осознание и оценка человеком своих действий и их результатов, мыслей, чувств, морального облика и интересов, идеалов и мотивов поведения, целостная оценка самого себя и своего места в жизни. Самосознание - конституирующий признак личности, формирующийся вместе со становлением последней. Оно свойственно не только индивиду, но и обществу, классу, социальной группе, когда они поднимаются до понимания своих общих интересов и идеалов и борются за их достижение. Неверно, что самосознание - высший вид сознания или один из его элементов. Это неотъемлемая сторона, аспект или грань сознания общественно развитого человека. Оно образует как бы вторую сторону лезвия бритвы - разум, повернутый внутрь духовного мира человека». Если для А.Г.Спиркина, как для философа, характерен методологический подход к проблеме самосознания, то психологов больше интересует психологические феномены сознания и их структурация.

Одним из понятий близким по смыслу к самосознанию, является понятие «Я- концепции». Но «Я-концепция» - понятие менее нейтральное, оно включает в себя оценочный аспект самосознания. Большой вклад в развитие «Я-концепции» внес Р.Бернс, один из ведущих английских ученых в области педагогики и психологии. Содержание его книги «Развитие Я-концепции и воспитание» раскрывает то, что стоит за понятием «Я-концепция человека», как она развивается, какую играет роль в жизни, каковы возможности воспитания и укрепления психического здоровья на всех этапах возрастного развития. В главе «Что такое Я-концепция», он поясняет: «Я-концепция - это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженное с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют «образом Я» или «картиной Я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют «самооценкой» или «приятном себя». «Я-концепция», в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем» (Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание» С 30-31)

Практически все исследования, связанные с Я-концепцией опираются на теоретические положения, разработанные в концепциях следующих авторов:

1. основополагающие подходы Джемса;
2. символический интеракционизм в работах Кули и Мида;
3. представления об идентичности, развитые Эриксоном;
4. феноменалистическая психология в работах Роджерса.

Феномен «Я-концепции» обсуждался и в других теоретических работах. Однако система понятий, разработанная в рамках перечисленных выше концептуальных подходов, является пока наиболее продуктивной.

4.2. Основные теории «Я»

Уильям Джемс первым из психологов начал разрабатывать проблематику «Я-концепции». Глобальное, личностное «Я» он рассматривал как двойственное образование, в котором соединяются «Я»-сознающее и «Я»-как-объект. Это - две стороны одной целостности, всегда существующие одновременно. Одна из них является собой чистый опыт («Я»-сознающее), а другая - содержание этого опыта («Я»-как-объект). Это различие ясно зафиксировано в языке, поэтому говорить, что человек, с одной стороны, обладает сознанием, а с другой - осознает самого себя как один из элементов действительности, значит, сложно объяснить очевидную вещь. Но подобное различие не так просто учесть в психологической теории, поскольку всякий рефлексивный акт предполагает идентификацию «Я»-как-объекта и в то же самое время устанавливает нерасторжимую связь познаваемого и познающего: одно без другого в данном случае немыслимо. Поэтому личностное «Я» - это всегда одновременно и «Я»-сознающее, и «Я»-как-объект.

Невозможно представить себе сознание, лишенное содержания, как и содержание психических процессов, существующее в отрыве от сознания. Всякий опыт психической жизни человека связан с переживанием какого-то содержания. Прекрасно понимая это, У.Джемс использовал зафиксированные в языке структуры для того, чтобы различить познаваемое и познающего как разные аспекты единого интегрального «Я», то есть самой личности. Таким образом, то, что предложено У.Джемсом, является обоснованной (но все же гипотетической) моделью структуры личностного «Я».

По мысли У.Джемса, «Я»-как-объект - это все то, что человек может назвать своим. В этой области У.Джемс выделяет четыре составляющие и располагает их в порядке значимости: духовное «Я», материальное «Я», социальное «Я» и физическое «Я».

Постулат Уильяма Джемса

В развитом обществе человек имеет возможность выбора целей. Мы можем сами устанавливать себе цели, связанные с различными компонентами нашего «Я», и оценивать успешность наших жизненных проявлений относительно этих целей. Из этого и вытекает «постулат Джемса»: наша самооценка зависит от того, кем мы хотели бы стать, какое положение хотели бы занять в этом мире, это служит точкой отсчета в оценке нами собственных успехов или неудач. Наверное, всем людям свойственно стремление максимально развить всевозможные грани своего «Я», однако ограниченность способностей человека, ограниченность его существования в пространстве и во времени, в принципе заставляют каждого подходить к этому реалистически - выбирать лишь отдельные

аспекты личностного развития и ставить по отношению к ним конечные цели, с достижением которых человек может связывать свой жизненный успех. Если такой выбор сделан, то уровень самооценки соотносится с уровнем притязаний: он повышается, если они притязания воплощаются, и понижается, если человеку не удастся их реализовать.

Например, когда человек, считающий себя первоклассным теннисистом, проигрывает подряд целый ряд матчей, перед ним открывается несколько возможностей: а) каким-то образом объяснить свои поражения, прибегнув к рационализации; б) снизить уровень своих притязаний; в) заняться другой деятельностью, которая обещает принести больший успех. В конечном счете, мы сами создаем свои притязания и связываем их с определенными уровнями личностного развития. То, что для одного является безусловным успехом, другой воспринимает как неудачу.

Из этих теоретических рассуждений вытекает один довольно проблематичный вывод, а именно: быть лучшим в какой-то области автоматически означает высокую самооценку для данного индивида. Однако есть профессии, которые в обществе котируются не слишком высоко. Например, человек, считающий себя самым квалифицированным мусорщиком, вряд ли имеет при этом высокую самооценку.

Как бы то ни было, Джемсу принадлежит первая и весьма глубокая концепция личностного «Я», рассматриваемого в контексте самопознания, он выдвинул гипотезу о двойственной природе интегрального «Я», многие его формулировки, касающиеся оценочной и эмоциональной категориальности «Я», предвосхитили развитые впоследствии представления о «Я-концепции».

Символический интеракционизм

В первые десятилетия XX века изучение «Я-концепции» временно переместилось из традиционного русла психологии в область социологии. Главными теоретиками здесь стали Ч.Кули и Д.Мид - представители символического интеракционизма. Ими был предложен новый подход к изучению индивида - рассмотрение этого феномена в рамках социального взаимодействия.

Символический интеракционизм опирается на три основные посылки. Во-первых, люди реагируют на окружающую среду в зависимости от тех значений, которыми они наделяют элементы своего окружения. Во-вторых, эти значения являются продуктом социального взаимодействия. И, наконец, в-третьих, эти социокультурные значения подвержены изменениям в результате индивидуального восприятия в рамках такого взаимодействия. «Я» и «другие» образуют единое целое, поскольку общество, представляющее собой сумму поведений составляющих его членов, накладывает социальные ограничения на

поведение индивида. Хотя, чисто теоретически, и возможно отделить Я от общества, но интеракционизм исходит из того, что глубокое понимание первого неразрывно связано со столь же глубоким пониманием второго - в том, что касается их взаимозависимого отношения.

Концепция Чарлза Кули

Первоначально концепция Ч.Кули заключалась в том, что индивид первичен по отношению к обществу. Однако позже он пересмотрел этот взгляд и в большей степени акцентировал роль общества, утверждая, что личность и общество имеют общий генезис и, следовательно, представление об их изолированности и независимости - это иллюзия. Действия индивидов и социальное давление оказывают взаимное модифицирующее влияние. Позже Д.Мид пришел к выводу о том, что личность фактически определяется социальными условиями.

Экспериментально можно доказать, что главным ориентиром для «Я-концепции» является «Я» другого человека, то есть представление индивида о том, что думают о нем другие. Как, неоднократно было показано Р.Бернсом, «Я-каким-меня-видят-другие» и «Я-каким-я-сам-себя-вижу» весьма сходны по своему содержанию. Ч.Кули первым подчеркнул значение субъективно интерпретируемой обратной связи, получаемой нами от других людей, как главного источника данных о собственном «Я». В 1912 году Ч.Кули предложил теорию «зеркального Я», утверждая, что представления индивида о том, как его оценивают другие, существенно влияют на его «Я-концепцию».

Видимо, мало найдется таких людей, кому бы ни разу в жизни не приходилось с предельной остротой осознать свое существование и свой собственный облик, как нечто, воспринимаемое другими. В сущности, в этом и проявляется предельно обостренное чувство «Я». Человек, который находится перед лицом любой аудитории или которому приходится взаимодействовать с другими людьми, может обнаруживать различные признаки волнения, нервного напряжения, растерянности и т. п. Но эти эмоции в большей степени связаны с тем, «что они обо мне подумают», чем с реальной задачей взаимодействия. Такая концентрация на том, как тебя оценивают, может иметь весьма серьезные последствия в деятельности учителей, актеров, журналистов и т.п.

Зеркальное «Я» возникает на основе символического взаимодействия индивида с разнообразными первичными группами, членом которых он является. Такая группа, характеризующаяся непосредственным общением ее членов между собой, относительным постоянством и высокой степенью тесных контактов между небольшим количеством членов группы, приводит к взаимной интеграции индивида и группы. Непосредственные отношения между членами группы предоставляют индивиду обратную связь для самооценки. Таким образом,

«Я-концепция» формируется методом проб и ошибок в процессе, в ходе которого усваиваются ценности, установки и роли.

Концепция Джорджа Мида

Д.Мид считал, что становление человеческого «Я», как целостного психического явления, в сущности, есть не что иное, как происходящий «внутри» индивида социальный процесс, в рамках которого возникают впервые выделенные У.Джемсом «Я-сознающее» и «Я-как-объект». Далее Д.Мид предположил, что через усвоение культуры (как сложной совокупности символов, обладающих общими значениями для всех членов общества) человек способен предсказывать как поведение другого человека, так и то, как этот другой человек предсказывает наше собственное поведение. Д.Мид полагал, что самоопределение человека как носителя той или иной роли осуществляется путем осознания и принятия тех представлений, которые существуют у других людей относительно этого человека. В результате, в сознании человека возникает то, что Д.Мид называл «обобщенным (генерализованным) другим», иными словами, то, как выглядит в глазах других «Я-как-объект».

Д.Мид объяснял развитие взаимной, межличностной перспективы у ребенка игрой, причем такой, когда ребенок сначала играет один, непосредственно имитируя других, а затем, когда им усвоены правила групповой игры, проигрывает роли участников воображаемого взаимодействия. Ролевая игра дает ему возможность опробовать (или, по крайней мере, приблизиться к этому) тип ответной реакции, вызываемой у других его действиями. Отсутствие такого репертуара присущих всем установок, чувств и действий может сильно ограничивать общение ребенка с другими людьми. Проигрывание ребенком роли «значимых других» остается именно проигрыванием роли, а не игрой в полном смысле этого слова, т.е. предполагающей партнеров. До тех пор, пока ребенок не усвоит правил, которые и делают игру таковой, то есть пока он не научится управлять своим поведением, видя себя со стороны «генерализованного другого». В такой игре происходит усвоение ребенком важных деталей общей картины социального взаимодействия. Эти постепенные изменения в форме и характере игры сопровождаются развитием образного мышления, речевой деятельности и, соответственно, формированием «Я-концепции». Происходит постепенная интериоризация социальных санкций, требований, норм и моделей поведения, которые преобразуются в индивидуальные ценности и включаются в Я-концепцию.

Так у индивида развивается способность реагировать на самого себя, формируется установка на себя, сообразная с отношением к нему окружающих. Человек ценит себя в той мере, в какой его ценят другие; он утрачивает свое достоинство в той мере, в какой испытывает отрицательное и пренебрежительное отношение к себе со стороны

окружающих. Остается сделать вывод, к которому уже пришел в своей теории Ч.Кули: индивид воспринимает себя в соответствии с теми характеристиками и ценностями, которые приписывают ему другие.

Человек для Д.Мида - не изолированное существо, не «одиноким остров», он социален. Психология дает многочисленные подтверждения тому, что именно общество обуславливает форму и содержание процесса формирования «Я-концепции».

Эрик Эриксон об идентичности

Подход Э.Эриксона, по существу, являющийся развитием концепции Фрейда, обращен к социокультурному контексту становления сознательного «Я индивида-эго». Проблематика «Я-концепции» рассматривается Э.Эриксоном сквозь призму эго-идентичности, понимаемой как возникающий на биологической основе продукт определенной культуры. Ее характер определяется особенностями данной культуры и возможностями данного индивида. Источником эго-идентичности является, по Э.Эриксону, «культурно значимое достижение». Идентичность эго-индивида возникает в процессе интеграции его отдельных идентификаций, поэтому важно, чтобы ребенок общался со взрослыми, с которыми он мог бы идентифицироваться. В теории Э.Эриксона описаны восемь стадий личностного развития и соответствующих изменений эго-идентичности, охарактеризованы присущие каждой из этих стадий кризисные поворотные пункты и указаны личностные качества, возникающие при разрешении этих внутренних конфликтов. Особенно сложным является процесс развития эго-идентичности в пору юности. Поэтому Э.Эриксон уделяет особое внимание юношескому кризису развития и «размытости» эго-идентичности в этот период. Э.Эриксон определяет эго-идентичность как заряжающее человека психической энергией «субъективное чувство непрерывной самоидентичности». Более развернутого определения он нигде не приводит, хотя и указывает, что эго-идентичность - это не просто сумма принятых индивидом ролей, но также и определенные сочетания идентификаций и возможностей индивида, как они воспринимаются им на основе опыта взаимодействия с окружающим миром, а также знание о том, как реагируют на него другие. Поскольку эго-идентичность формируется в процессе взаимодействия индивида с его социокультурным окружением, она имеет психосоциальную природу.

Механизм формирования эго-идентичности, по Э.Эриксону, во многом подобен описанному Ч.Кули и Д.Милом действием «генерализованного другого». Однако Э.Эриксон считает, что этот процесс протекает, в основном, в сфере бессознательного. Он критикует такие понятия, как «самоконцептуализация», «самооценка», «образ Я», считая их статическими, в то время как, по его мнению, главной чертой

этих образований является динамизм, ибо идентичность никогда не достигает завершенности, не является чем-то неизменным, что может быть затем использовано как готовый инструмент личности. Формирование идентичности «Я» - процесс, напоминающий скорее самоактуализацию (согласно подходу К.Роджерса), он характеризуется динамизмом кристаллизирующихся представлений о себе, которые служат основой постоянного расширения самосознания и самопознания. Внезапное осознание неадекватности существующей идентичности «Я», вызванное этим замешательство и последующее исследование, направленное на поиск новой идентичности, новых условий личностного существования - вот характерные черты динамического процесса развития эго-идентичности. Э.Эриксон считает, что чувство эго-идентичности является оптимальным, когда человек имеет внутреннюю уверенность в направлении своего жизненного пути. В процессе формирования идентичности важно не столько конкретное содержание индивидуального опыта, сколько способность воспринимать различные ситуации как отдельные звенья единого, непрерывного в своей преемственности опыта индивида.

Феноменалистический подход

Феноменалистический подход в психологии, разработанный в работах К. Роджерса (его иногда называют перцептивным или гуманистическим) основывается на том, что понимание человека исходит из впечатлений субъекта, а не из позиций внешнего наблюдателя. Важно то, как индивид воспринимает самого себя, какое влияние на поведение индивида оказывают его потребности, чувства, ценности, убеждения, только ему присущее восприятие окружающей действительности. Поведение человека зависит от тех значений, которые в восприятии индивида проясняют его собственный прошлый и настоящий опыт. Согласно этому направлению, индивид не может изменить сами события, но может изменить свое восприятие этих событий и их интерпретацию. Именно это является задачей психотерапии: она не снимает проблему, но позволяет человеку, испытывающему психологические затруднения, взглянуть на себя по-новому и более эффективно справиться с той или иной ситуацией.

Центральным понятием феноменалистического подхода является восприятие, то есть процессы отбора, организации и интерпретации воспринимаемых явлений, приводящие к возникновению у индивида целостной картины психологического окружения. Это окружение называют по-разному: перцептивное поле, психологическое поле, феноменологическое поле или жизненное пространство. Но, в конце концов, дело не в терминологии. В сущности, речь идет об индивидуальных значениях, которые формируются в сознании каждого

человека и так или иначе определяют его поведение. По мнению сторонников феноменалистического подхода, поведение человека можно понять, лишь встав на его точку зрения. Не явление само по себе, а уникальное восприятие индивидом этого явления рассматривается перцептивными психологами как подлинная реальность. Восприятие селективно и в результате искажений, порождаемых внутренними мотивами, целями, установками и защитными механизмами, часто бывает весьма неадекватным.

Итак, ведущий принцип и когнитивной, и феноменалистической психологии заключается в том, что поведение рассматривается как результат восприятия индивидом ситуации в данный момент. Восприятие, разумеется, отличается от того, что физически существует вовне. Тем не менее то, что человек воспринимает, является для него единственной реальностью, в соответствии с которой он может управлять своим поведением. Феноменалистический подход к поведению, которое неразрывно связано с «Я-концепцией», объясняет поведение индивида, исходя из его субъективного поля восприятия, а не на основе аналитических категорий, заданных наблюдателем.

Например, ваше восприятие школьной действительности будет сильно различаться в зависимости от того, какого вы мнения о себе как об учителе, директоре, ученике или родителе. В зависимости от «Я-концепции» ученика экзамен может восприниматься им как положительный стимул или как нечто угрожающее, а первая парта в классной комнате - либо как место «под носом у учителя», либо как место, откуда лучше всего слышны его объяснения. Эта селективность восприятия укрепляет перцептивную установку и тем самым затрудняет возможность изменить ее. Если ученик не успевает на уроках труда, он будет избегать их или неудовлетворительно выполнять задания, с которыми, по его мнению, ему все равно не справиться. Все это подтверждает его исходное представление о самом себе. Видимо, с появлением негативного самовосприятия можно с большой вероятностью ожидать, что последующее поведение индивида будет подтверждать его «неполноценность» в собственных глазах. Это явление известно под названием «самореализующееся пророчество». К счастью, оно хорошо срабатывает и в случае позитивной установки на себя: в результате подтверждающих ее данных формируется благоприятная «Я-концепция». Насколько наше восприятие оказывается вообще субъективным, показывают данные многих лабораторных исследований: они подтверждают то, что восприятие испытуемых может явно противоречить объективным «сигналам» органов чувств.

Феноменалистическое направление в психологии стимулировало разработку К.Роджерсом особого подхода в психотерапии, получившего название «терапия, центрированная на клиенте». Изменения,

происходящие с индивидом в ходе психотерапевтического процесса, Роджерс смог объяснить на языке перцептивного подхода. Современное состояние теоретических разработок в изучении «Я-концепции» индивида в значительной мере достигнуто благодаря работам К.Роджерса и его клинической практике.

Личностное «Я» представляет собой внутренний механизм, который создается рефлексивной мыслью на основе стимульного воздействия. Уже на начальной стадии его формирования вокруг него группируются оценочные и аффективные установки, придавая ему качество «хорошего» или «плохого». Интериоризация этих оценочных моментов осуществляется под воздействием культуры, других людей, а также и самого человека.

Основные положения концепции К.Роджерса можно сформулировать следующим образом:

1. Сущность феноменалистической теории личностного «Я», представляющей собой часть общей теории личности, заключается в том, что человек живет главным образом в своем индивидуальном и субъективном мире.

2. «Я-концепция» возникает на основе взаимодействия с окружающей средой, в особенности с социальной (этот процесс не получает детального описания у К.Роджерса, но, по-видимому, его точка зрения близка к взглядам Ч.Кули и Д.Мида).

3. «Я-концепция» - это система самовосприятий. Именно «Я-концепция», а не некое реальное «Я» имеет определенное значение для личности и ее поведения (существование реального «Я» - это вопрос скорее философский, поскольку наблюдать его непосредственно невозможно).

4. «Я-концепция» выступает как наиболее важная детерминанта ответных реакций на окружение индивида. «Я-концепцией» предопределяется восприятие значений, приписываемых этому окружению.

5. Вместе с «Я-концепцией» развивается потребность в позитивном отношении со стороны окружающих, независимо от того, является ли данная потребность приобретенной или врожденной. Поскольку К.Роджерс склоняется к тому, что эта потребность возникает в процессе социализации индивида, ее, видимо, можно рассматривать и с точки зрения самоактуализации личности.

6. В соответствии со взглядами К.Роджерса потребность в позитивном отношении к себе (или потребность в самоуважении) также развивается на основе интернализации позитивного отношения к себе со стороны других. Эту потребность также можно рассматривать с точки зрения стремления к самоактуализации.

7. Поскольку позитивное отношение к себе зависит от оценок других, может возникнуть разрыв между реальным опытом индивида и его потребностью в позитивном отношении к себе. Так возникает рассогласование между «Я» и реальным опытом, иными словами, развивается психологическая дезадаптация. Дезадаптацию следует понимать как результат попыток оградить сложившуюся «Я-концепцию» от угрозы столкновения с таким опытом, который с ней не согласуется. Это приводит к селективности и искажениям в восприятии или к игнорированию опыта в форме неверной его интерпретации.

8. Человеческий организм представляет собой единое целое. Подобно представителям организмических теорий, К.Роджерс приписывает ему лишь один внутренний мотив - диалектический и самопроизвольный, а именно тенденцию к самоактуализации.

9. Развитие «Я-концепции» - это не просто процесс накопления данных опыта, условных реакций и навязанных другими представлений. «Я-концепция» представляет собой определенную систему. Изменение одного ее аспекта может полностью изменить природу целого. Таким образом, К.Роджерс использует понятие «Я-концепция» для обозначения восприятия человеком самого себя. Однако по мере дальнейшего развития своей теории К.Роджерс придает этому понятию и другой смысл, понимая под «Я-концепцией» механизм, контролирующий и интегрирующий поведение индивида. Но «Я-концепция» оказывает влияние скорее на выбор человеком направления своей активности, нежели непосредственно направляет эту активность.

10. Рассматривая понятие идеального «Я», К.Роджерс полагает, что благодаря психотерапевтическому воздействию, восприятие идеального «Я» становится более реалистичным и «Я» начинает больше гармонизировать с идеалом. Таким образом, можно считать, что личностная дисгармония характеризуется существованием нереалистического собственного идеала и (или) несоответствием между «Я-концепцией» и идеальным «Я». Это положение явилось основой ряда исследований в рамках «терапии, центрированной на клиенте». В теории К.Роджерса в качестве первопричины личностных нарушений выступает все же не конфликт между «Я-концепцией» и собственным идеалом, но скорее конфликт между «Я-концепцией» и непосредственным, «организмическим» опытом индивида. Это расходится с некоторыми другими теориями, в которых идеальное «Я» является центральным понятием и выступает как важный фактор психологической адаптации или дезадаптации (например, в социокультурной теории личности К. Хорни).

Главная проблема в подходе К.Роджерса к пониманию «Я-концепции» связана с использованием индивидом механизмов психологических защит, необходимых для того, чтобы преодолеть диссонанс между непосредственным его опытом и «Я-концепцией».

Поведение рассматривается К.Роджерсом как попытка достичь согласованности «Я-концепции» с опытом. Реагируя на состояние такого диссонанса как на угрозу, возникающую вследствие переживаний, противоречащих «Я-концепции», индивид использует один из двух защитных механизмов - искажение или отрицание. Первое используется для того, чтобы изменить личностную значимость переживания; второе как бы устраняет сам факт наличия переживания. К.Роджерс обратил особое внимание на первый механизм, его логика в следующем: если при отрицании непосредственное переживание никак не символизируется, то применим ли вообще феноменалистический подход в таких случаях? В свою очередь, искажение направлено на то, чтобы привести непосредственные переживания индивида в соответствие с его личностным, интегральным «Я». События оцениваются не объективно, сами по себе, значение им придает отягощенный прошлым опытом индивид, заботящийся о сохранении своей «Я-концепции». К.Роджерс использует терапию, центрированную на клиенте, как метод, направленный на модификацию состояния «Я-концепции» с целью устранения диссонанса между нею и непосредственными переживаниями индивида. В результате невротический синдром у клиента устраняется и достигается состояние психологической адаптации.

Если непосредственные переживания блокируются или искажаются и становится невозможным их адекватное подключение к «Я-концепции», возникает дезадаптация. К.Роджерс рассматривает дезадаптацию как состояние несоответствия, внутреннего диссонанса, причем главный его источник заключается в потенциальном конфликте между установками личностного «Я» и непосредственным опытом индивида. Такое несоответствие может возникнуть в тех случаях, когда «Я-концепция» чрезмерно обусловлена ценностями и представлениями, исходящими от других людей и интернализированными индивидом. Внутренний конфликт такого рода возникает у человека в том случае, если его «Я-концепция» сильно акцентирует любовь к другим людям и заботу о них, а жизненная ситуация такова, что он находится в агрессивном состоянии под воздействием фрустрации. Чувства эти могут блокироваться, поскольку «Я-концепция» этого человека не может смириться с мыслью о том, что он способен испытывать ненависть. К.Роджерс приводит такой пример: мать, которая не в состоянии признаться в своих агрессивных чувствах по отношению к собственному ребенку, воспринимает его поведение как плохое и заслуживающее наказания. Тогда она может быть с ним агрессивна, не разрушая при этом своего образа «хорошей и любящей матери».

Часто причины такого несоответствия между «Я-концепцией» и организмическими чувствами следует искать в ранних периодах жизни. Нередко условием родительской любви и хорошего отношения является

отказ ребенка от своих истинных чувств. Если он действительно злится на мать, то он - плохой мальчик, человек недостойный. Главное в воспитании детей, по мнению К.Роджерса, не требовать от них, чтобы в качестве условия родительского расположения они отказывались от своих подлинных чувств или искажали их, хотя родители и вправе требовать от детей подавления открытого выражения этих чувств. К.Роджерс придерживается такой точки зрения: родителям следует указывать ребенку, что хотя его негативные чувства и понятны, тем не менее непозволительно руководствоваться ими в своих действиях, поскольку подобное поведение может принести вред или причинить страдание близким. Однако нельзя выражать неодобрение по поводу самого факта наличия у ребенка этих негативных чувств. Ребенку следует не отказываться от них, а быть сдержанным в их проявлении. Это в значительной степени помогает избежать дезадаптации впоследствии.

К.Роджерс считает природу человека, по существу, позитивной, движущейся к зрелости, социализации и самоактуализации. По его мнению, Фрейд нарисовал картину человека, в глубине души иррационального, несоциализированного, разрушительного по отношению к собственному «Я» и к другим людям. К.Роджерс вполне допускает, что индивид может иногда проявлять себя подобным образом, но в это время он действует как невротик, а не как здоровый человек. Когда человек ощущает психологическую свободу, он открыт опыту и может действовать в позитивной, доверительной и конструктивной манере.

Итак, в целом феноменалистический подход предстает как часть важных попыток ряда психологов разобраться в том, что касается непосредственного опыта человека, путем рассмотрения его реального поведения. У этого подхода, тем не менее, есть два важных потенциальных ограничения: он может исключать из рассмотрения некоторые весьма существенные переменные и может приводить к ненаучным спекулятивным построениям.

4.3. Структура самосознания

Говоря о структуре самосознания, которая представлена в «Я-концепции» Р.Бернс пишет: «Выделение описательной и оценочной составляющих позволяет рассматривать «Я-концепцию» как совокупность установок, направленных на самого себя».

В большинстве определений установки подчеркиваются три главных элемента:

1. Убеждение, которое может быть как обоснованным, так и необоснованным (когнитивная составляющая установки).
2. Эмоциональное отношение к этому убеждению (эмоционально-оценочная составляющая).

3. Соответствующая реакция, которая, в частности, может выражаться в поведении (поведенческая составляющая).

Применительно к «Я-концепции» эти три элемента установки можно конкретизировать следующим образом:

1. Образ «Я – представление» индивида о самом себе.

2. Самооценка - аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа «Я» могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

3. Потенциальная поведенческая реакция, то есть те конкретные действия, которые могут быть вызваны образом «Я» и самооценкой.

Р.Бернс детально анализирует три составляющие «Я-концепции».

1) *Когнитивная составляющая «Я-концепции».*

Представления индивида о самом себе, как правило, кажутся ему убедительными независимо от того, основываются ли они на объективном знании или субъективном мнении, являются ли они истинными или ложными. Конкретные способы самовосприятия, ведущего к формированию образа «Я», могут быть самыми разнообразными.

Описывая какого-то человека, мы часто прибегаем к помощи прилагательных: «надежный», «общительный», «сильный», «совестливый» и т. д. Все это - абстрактные характеристики, которые никак не связаны с конкретным событием или ситуацией. Как элементы обобщенного образа индивида, они отражают, с одной стороны, устойчивые тенденции в его поведении, а с другой - избирательность нашего восприятия. То же самое происходит, когда мы описываем самих себя: мы в словах пытаемся выразить основные характеристики нашего привычного самовосприятия. Их можно перечислять до бесконечности, потому что к ним относятся любые атрибутивные, ролевые, статусные, психологические характеристики индивида, описание его имущества, жизненных целей и т.п. Все они входят в образ «Я» с различным удельным весом - одни представляются индивиду более значимыми, другие - менее. Причем значимость элементов самоописания и, соответственно, их иерархия могут меняться в зависимости от контекста, жизненного опыта индивида или просто под влиянием момента. Такого рода самоописания - это способ охарактеризовать неповторимость каждой личности через сочетания ее отдельных черт.

2) *Оценочная составляющая «Я-концепции».*

Качества, которые мы приписываем собственной личности, далеко не всегда являются объективными, и, вероятно, с ними не всегда готовы согласиться другие люди. Быть может, лишь возраст, пол, рост, профессия и некоторые другие данные, обладающие достаточной неоспоримостью, не вызовут разногласий. В основном же в попытках себя охарактеризовать, как правило, присутствует сильный личностный, оценочный момент.

Иными словами, «Я-концепция» - это не только констатация, описание черт своей личности, но и вся совокупность их оценочных характеристик и связанных с ними переживаний. Даже такие, на первый взгляд, объективные показатели, как рост или возраст, могут для разных людей иметь разное значение, обусловленное общей структурой их «Я-концепции». Скажем, достижение сорокалетнего возраста одни считают порой расцвета, а другие - началом старения. Рост 170 см одни мужчины воспринимают как приемлемый, даже оптимальный, другим он кажется недостаточным. Большая часть подобных оценок обусловлена соответствующими стереотипами, бытующими в той или иной социальной среде. Например, чрезмерная полнота повсеместно считается нежелательной, и люди, кажущиеся себе слишком толстыми (хотя, может быть, они вовсе не являются таковыми в глазах других), нередко приходят к ощущению своей неполноценности. Человеку свойственна тенденция экстраполировать даже внешнюю дефектность собственного «Я» на свою личность в целом.

Если человек обладает непривлекательной внешностью, физическими недостатками, является социально неадекватным (даже если ему это только кажется), то он ощущает негативные реакции окружающих (часто тоже только кажущиеся), сопровождающие его при любом взаимодействии с социальной средой. В этом случае на пути развития позитивной «Я-концепции» могут возникать серьезные затруднения. Даже эмоционально нейтральные, на первый взгляд, характеристики собственной личности обычно содержат в себе скрытую оценку. Скажем, такой малозначимый элемент «Я-концепции», как место жительства, может в некоторых случаях приобретать оценочное звучание, связанное, например, с «престижностью» данного района в глазах определенной социальной группы. Если задуматься над любой из характеристик своего самоописания то, скорее всего, в каждой из них можно обнаружить хотя бы легкий оценочный оттенок, существующий иногда лишь на периферии сознания. В самом деле, мужчина вы или женщина, сопутствует вам успех или вас преследуют неудачи, спортсмен вы или болельщик, обладаете высоким или низким ростом - все эти характеристики, как и множество других, содержат в себе скрытый оценочный смысл, источником которого является ваша субъективная интерпретация реакций других людей на эти качества, а также то обстоятельство, что вы воспринимаете их как на фоне объективно существующих стандартов, так и через призму общекультурных, групповых или индивидуальных ценностных представлений, усвоенных вами в течение жизни. Аффективная составляющая установки существует в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции, интенсивность которых зависит от контекста и от самого когнитивного содержания.

Самооценка также не является постоянной, она изменяется в зависимости от обстоятельств. Источником оценочных значений различных представлений индивида о себе является его социокультурное окружение, в котором они нормативно фиксируются в языковых значениях. Например, слова «скучный», «толстый», «ленивый» содержат имманентную негативную оценку, в то время как «умный», «смелый», «надежный» - позитивную. Источником оценочных представлений индивида могут быть также социальные реакции на какие-то его проявления и самонаблюдения.

По мнению Р.Бернса, термины «образ Я» или «картина Я», которые нередко употребляются в литературе как синонимы «Я-концепции», недостаточно передают динамический, оценочный, эмоциональный характер представлений индивида о себе. Р.Бернс употребляет их для обозначения лишь первой, статической, когнитивной составляющей «Я-концепции». Чтобы подчеркнуть наличие второй оценочной составляющей, большинство авторов прибегают к термину «самооценка». Так, Куперсмит называет самооценкой отношение индивида к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер, оно проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей самооценности, значимости. Таким образом, самооценка - это личностное суждение о собственной ценности, которое выражается в установках, свойственных индивиду. Приблизительно так же определяет самооценку и Розенберг. Для него это - позитивная или негативная установка, направленная на специфический объект, называемый «Я». Таким образом, самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности.

Самооценка проявляется в сознательных суждениях индивида, в которых он пытается сформулировать свою значимость. Однако, как было показано, она скрыто или явно присутствует в любом самоописании. Всякая попытка охарактеризовать себя содержит оценочный элемент, определяемый общепризнанными нормами, критериями и целями, представлениями об уровнях достижений, моральными принципами, правилами поведения и т.д.

Есть три момента, существенных для понимания самооценки. Во-первых, важную роль в ее формировании играет сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я», то есть с представлением о том, каким человек хотел бы быть. Это сопоставление часто фигурирует в различных психотерапевтических методиках, при этом высокая степень совпадения реального «Я» с идеальным считается важным показателем психического здоровья. В классической концепции Джемса представление

об актуализации идеального «Я» положено в основу понятия самооценки, которое определяется как математическое отношение реальных достижений индивида к его притязаниям. Итак, кто достигает в реальности характеристик, определяющих для него идеальный образ «Я», тот должен иметь высокую самооценку. Если же человек ощущает разрыв между этими характеристиками и реальностью своих достижений, его самооценка, по всей вероятности, будет низкой.

Второй фактор, важный для формирования самооценки, связан с интериоризацией социальных реакций на данного индивида. Иными словами, человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие. Такой подход к пониманию самооценки был сформулирован и развит в работах Ч.Кули и Д.Мида.

Наконец, еще один взгляд на природу и формирование самооценки заключается в том, что индивид оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей идентичности. Индивид испытывает удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо. В целом картина выглядит таким образом, что люди прилагают большие усилия для того, чтобы с наибольшим успехом «вписаться» в структуру общества. Следует особо подчеркнуть, что самооценка, независимо от того, лежат ли в ее основе собственные суждения индивида о себе или интерпретации суждений других людей, индивидуальные идеалы или культурно заданные стандарты, всегда носит субъективный характер.

Данные конкретных исследований убеждают нас в том, что мотивационные и установочные структуры являются для человеческого «Я» поистине вездесущими. Поэтому Р.Бернс фиксирует в «Я-концепции» не только ее когнитивную составляющую, но и эмоционально-оценочную, и потенциально-поведенческую. С этих позиций он рассматривает «Я-концепцию» как динамическую совокупность свойственных каждой личности установок, направленных на саму личность.

Из такого определения следует, что позитивную «Я-концепцию» можно приравнять к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности. Синонимами негативной «Я-концепции» становятся в этом случае негативное отношение к себе, неприятие себя, ощущение своей неполноценности. Эти термины используются как взаимозаменяемые во многих работах, посвященных «Я-концепции». Р.Бернс тоже употребляет их как синонимы, ибо все они обозначают представление индивида о себе, содержащее элемент оценки - в интервале от безусловно позитивного до безусловно негативного значений.

В заключение Р.Бернс добавляет, что «...несмотря на употребление термина «Я-концепция» в единственном числе, мы подразумеваем множественность охватываемых ею установок». Построение позитивного

индивидуального имиджа возможно лишь на основании позитивной «Я-концепции».

3) *Поведенческая составляющая «Я-концепции».*

Тот факт, что люди не всегда ведут себя в соответствии со своими убеждениями, хорошо известен. Нередко прямое, непосредственное выражение установки в поведении модифицируется или вовсе сдерживается в силу его социальной неприемлемости, нравственных сомнений индивида или его страха перед возможными последствиями. Всякая установка - это эмоционально окрашенное убеждение, связанное с определенным объектом.

Особенность «Я-концепции», как комплекса установок, заключается лишь в том, что объектом в данном случае является сам носитель установки. Благодаря этой самонаправленности все эмоции и оценки, связанные с образом «Я», являются очень сильными и устойчивыми. Не придавать значения отношению к тебе другого человека достаточно просто, для этого существует богатый арсенал средств психологической защиты. Р.Бернс поясняет это примером: если вам не нравится покрой моего нового костюма, я всегда могу убедить себя в том, что у вас нет вкуса, что вы не знаете последней моды, или придумать любую другую отговорку, ограждающую меня от неприятных суждений. Но если речь идет об отношении к самому себе, то простые вербальные манипуляции здесь могут оказаться бессильными. Человек, уставший от повседневных дел, может взять отпуск, сменить работу, уехать в другой город или каким-то иным способом изменить ситуацию. Но может ли он убежать от самого себя?

4.4. Я-концепция: сущность, значение и структура

«Я-концепция» формируется под воздействием различных внешних влияний, которые испытывает индивид. Особенно важными являются для него контакты со значимыми другими, которые, в сущности, и определяют представления индивида о самом себе. На первых порах практически любые социальные контакты оказывают на него формирующее воздействие. Однако с момента своего зарождения «Я-концепция» сама становится активным началом, важным фактором в интерпретации опыта. Таким образом, заключает Р.Бернс, «Я-концепция» играет, по существу, тройную роль: она способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет интерпретацию опыта и является источником ожиданий.

Систематизируя теоретический материал, посвященный исследованию «Я-концепции», Р.Бернс пишет: «Как мы имели возможность убедиться, во многих психологических теориях «Я-концепция» является одним из центральных понятий. Вместе с тем до сих пор не существует ни ее универсального определения, ни единства в

терминологии. Термины, которые одни авторы употребляют для обозначения «Я-концепции» в целом, другие используют для обозначения ее отдельных аспектов. Чтобы внести ясность в эту ситуацию, мы предлагаем схему, которая, с одной стороны, должна отразить структуру «Я-концепции», а с другой - упорядочить терминологию, встречающуюся на страницах психологической литературы, посвященной «Я- концепции».

Лучше всего представить «Я-концепцию» в виде иерархической структуры. На ее вершине располагается глобальная «Я-концепция», включающая всевозможные грани индивидуального самосознания. Это – «поток сознания», о котором писал У.Джемс, или чувство собственной преемственности и неповторимости. У.Джемс, как мы уже говорили, выделил в нем два элемента – «Я-сознающее» и «Я-как-объект». Однако не следует забывать об условности такого различия, которое, в сущности, является лишь удобной семантической моделью. В реальной психической жизни элементы эти настолько слиты, что образуют единое, практически нерасторжимое целое. «Я-как-объект» существует лишь в процессах сознания и является содержанием этих процессов постольку, поскольку человек может сознавать самого себя. Разделять результат и процесс рефлексивного мышления мы можем только в понятийном плане, в психологическом плане они существуют слитно. Точно так же образ «Я» и самооценка поддаются лишь условному концептуальному различению, поскольку в психологическом плане они неразрывно взаимосвязаны. Образ и оценка своего «Я» предрасполагают индивида к определенному поведению, поэтому глобальную «Я-концепцию» мы можем рассматривать как совокупность установок индивида, направленных на самого себя. Однако эти установки могут иметь различные ракурсы или модальности. Существует, по крайней мере, три основные модальности самоустановок:

1. Реальное «Я» - это установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каков он на самом деле.

2. Зеркальное (социальное) «Я» - установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие.

3. Идеальное «Я» - установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать.

Большинство авторов при изучении «Я-концепции» учитывают эти модальные различия. Нередко подчеркивается, что суждения, действия, жесты других людей, относящиеся к индивиду, выступают для него в качестве основного источника данных о самом себе. Как мы увидим в дальнейшем, рассматривая генезис «Я-концепции» у индивида, реальное «Я» и социальное «Я» должны быть согласованы по содержанию. С другой стороны, между содержанием реального «Я» и содержанием идеального «Я» могут наблюдаться существенные расхождения, которые

поддаются объективному измерению. Идеальное «Я» складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные надежды и устремления индивида. Эти представления бывают оторваны от реальности. Как показала К.Хорни, большое расхождение между реальным и идеальным «Я» нередко ведет к депрессии, обусловленной недостижимостью идеала. Помочь человеку отказаться от неосуществимых устремлений, продиктованных идеальным «Я», чрезмерно оторванным от реальности, является, по ее мнению, одним из величайших облегчений, которые может принести человеку психотерапия. Олпорт считает, что идеальное «Я» отражает цели, которые индивид связывает со своим будущим. Комбс и Соупер рассматривают идеальное «Я» как образ человека, которым индивид хочет или надеется стать, то есть как набор черт собственной личности, которые необходимы, с его точки зрения, для достижения адекватности, а иногда и совершенства. Многие авторы связывают идеальное «Я» с усвоением культурных идеалов, представлений и норм поведения, которые становятся личными идеалами благодаря механизмам социального подкрепления. Такого рода идеалы свойственны всякому индивиду. В заключении Р.Бернс еще раз подчеркивает, что термин «Я-концепция» употребляется как собирательный для обозначения всей совокупности представлений индивида о себе, с его помощью охватываются психологические явления, связанные как с образом «Я», так и с самооценкой.

Более подробная классификация образов предложена Розенбергом: «настоящее Я», «динамическое Я», «фактическое Я», «вероятное Я», «идеализированное Я». Самюэль выделяет четыре «измерения» «Я-концепции»: образ тела, «социальное Я», «когнитивное Я», и самооценку. Отметим, что практически любой из образов «Я» имеет сложное, неоднозначное по своему происхождению строение. Так, например, В.Шонфельд определяет констелляцию (взаимное расположение) психологических компонентов, детерминирующих структуру образа тела (не путать со схемой тела в вышеуказанном смысле) на сознательном и бессознательном уровнях следующим образом:

- 1) актуальное субъективное восприятие тела, как внешности, так и способности к функционированию;
- 2) интернализированные психологические факторы, являющиеся результатом собственного эмоционального опыта индивида, так же как и искажения концепции тела, проявляющиеся в соматических иллюзиях;
- 3) социологические факторы, связанные с тем, как родители и общество реагируют на индивида;
- 4) идеальный образ тела, заключающийся в установках по отношению к телу, в свою очередь, связанных с ощущениями, восприятиями, сравнениями и идентификациями собственного тела с телами других людей.

И.И.Чеснокова предлагает различать два уровня самосознания по критерию тех рамок, в которых происходит соотнесение знаний о себе. На первом уровне такое соотнесение происходит в рамках сопоставления «Я» и «другого человека». Сначала некоторое качество воспринимается и понимается в другом человеке, а затем оно переносится на себя. Соответствующими внутренними приемами самопознания являются преимущественно самовосприятие и самонаблюдение. На втором уровне соотнесение знаний о себе происходит в процессе аутокоммуникации, т.е. в рамках «Я и Я». Человек оперирует уже готовыми знаниями о себе, в какой-то степени уже сформированными, полученными в разное время, в разных, ситуациях. В качестве специфического внутреннего приема самопознания указываются самоанализ и самоосмысление. На этом втором уровне человек соотносит свое поведение с той мотивацией, которую он реализует. Оцениваются и сами мотивы с точки зрения общественных и внутренних требований. Высшего развития самосознание на этом втором уровне достигает при формировании жизненных планов и целей, жизненной философии в целом, своей общественной ценности, собственного достоинства.

И.С.Кон несколько иначе формулирует уровневую концепцию образа «Я». Основания для этой концепции И.С.Кон находит в теории диспозиционной регуляции социального поведения В.А.Ядова. В целом образ «Я» понимается им как установочная система. Установки обладают тремя компонентами: когнитивным, аффективным и, производным от первых двух, поведенческим (готовность к действиям в отношении объекта). Нижний уровень образа «Я» составляют неосознанные, представленные только в переживании установки, традиционно ассоциирующиеся в психологии с «самочувствием» и эмоциональным отношением к себе. Выше расположены осознание и самооценка отдельных свойств и качеств, потом эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ. И наконец, сам этот образ «Я» вписывается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осознанием ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для достижения этих целей.

И.С.Кон специально подчеркивает функциональную взаимосвязь и одновременно автономию уровней образа «Я». Высший уровень, меняя значение и удельный вес низших уровней иерархии «Я», не уничтожает их относительной автономии, так что между ними могут возникать противоречия и конфликты.

Более детально разработанную уровневую концепцию развития не только самосознания, но и личности в целом предложил Э.Эриксон. Центральным моментом концепции Э.Эриксона является представление о психосоциальной идентичности как итоговом, интегрирующем свойстве личности. Личность в своем развитии проходит ряд стадий, которые, по

крайней мере частично, могут быть поняты именно как уровни. Каждая стадия характеризуется появлением новообразований, определенных условиями общения индивида с его социальным окружением и его готовностью к тому или другому типу общения. Появление новообразования рассматривается как решение некоторого потенциального противоречия, дилеммы развития, как выбор из двух возможностей, одна из которых ведет к прогрессу, а другая - к регрессу личности. Приобретения на каждой из стадий касаются, в частности, и самосознания.

4.5. Семантический анализ профессиональных стереотипов

Из всей изученной литературы по данному вопросу нам удалось найти только одно исследование, близкое к пониманию обобщенного образа (стереотипа) педагога, или, точнее, имиджа профессионала. Оно описано в монографии В.Ф.Петренко «Психосемантика сознания».

Целью данного исследования являлась реконструкция одной из форм социальных стереотипов - образов-типажей. Нам в первую очередь была важна методическая направленность, связанная с апробацией психосемантических методик для исследования стереотипов обыденного сознания применительно к сфере восприятия профессии учителя. Схема построения эксперимента послужила для нас иллюстрацией психосемантического подхода к исследованию стереотипов обыденного сознания, которую мы перенесли на свое исследование по реконструкции имиджа «типичного педагога».

Необходимость подобных исследований в связи с производственной деятельностью, формированием профессиональных навыков общения и педагогическими задачами, их методологическое обоснование заданы работами А.А.Бодалева. Он выдвигал проблему построения типологии личности в рамках обыденного, житейского сознания. В некоторых его работах рассматривается регуляторная роль образа-стереотипа, как носителя социальных установок, представляющих некий «стандартизированный вариант личностного смысла» группы, в том числе и профессиональной.

Одну из форм социального стереотипа, которая является схематизированным представлением о типе личности, характерным для некоторой человеческой общности, мы будем называть имиджем-стереотипом. *Профессиональным имиджем-стереотипом мы называем персонифицированный образ самой профессии или, другими словами, обобщенный образ типичного профессионала.* Если социальная роль - это обобщенный нормативный способ поведения, поведенческий эталон, приписываемый человеку и ожидаемый от него как от представителя некоторой социальной группы, то типаж - это скорее схематизированное

представление о личности, характере и способах поведения человека в неформальном личностном общении.

Являясь средством категоризации другого человека, социальный стереотип может выступать эталоном, меркой самосознания. В социальной психологии широко практикуют мини тест: «Кто ты?» (педагог, мужчина, турист...). Предполагается, что ответ на этот вопрос позволяет выстроить ряд субъективно значимых, доминирующих категоризаций в осознании человеком своего «Я». При этом профессиональная принадлежность оказывается, как правило, той визитной карточкой, которую человек предъявляет, чтобы охарактеризовать себя другому или самому себе.

Если предложить человеку, для которого профессиональная деятельность является ведущей, задающей смысл его жизни, оценить образ своего «Я» и образ человека его профессии, то эти два описания будут близки, т.е. будут иметь сходные коннотативные значения. Это демонстрирует включенность образа нашего «Я» в образ нашей профессии. Образ «Я» распространяется, генерализуется на области, лично значимые для субъекта, в том числе и на его профессию, т.е. образ профессии предполагает частицу характера, способностей, интересов человека. Возможность идентификации предполагает наличие психологической близости. И хотя этот процесс встречный и профессия «шлифует» характер человека, оттачивая те или иные грани, сам человек обладает свободой выбора тех профессий, которые отвечают его психологическим склонностям. Этот выбор, очевидно, обусловлен как знаниями об объективной специфике профессии, так и специфическим «ореолом», связанным с престижностью профессии, ее субъективным образом, навеянным литературой, кино, театром. В эту «ориентировочную основу» выбора профессии включены, очевидно, представления о типичных личностных чертах профессионала, т.е. о профессиональном имидже - стереотипе.

Мы предлагаем вам принять участи в исследовании профессионального имиджа - стереотипа. Для этого вам необходимо выполнить следующее задание:

4.6. Формирование адекватной «Я-концепции»

Основоположник имиджологии В.М.Шепель считает, что решение проблемы имиджа возможно, если человек обладает некоторыми приоритетными качествами. Он выделяет три группы таких качеств.

В первую группу входят такие природные качества, как коммуникабельность (способность легко сходитья с людьми), эмпатичность (способность к сопереживанию), рефлексивность (способность понять другого человека), красноречивость (способность воздействовать словом). Эти качества составляют матрицу природных дарований, обозначенных обобщенным понятием «умение нравиться

людям». Как подтверждает практика, обладание данными способностями и постоянные упражнения в их развитии - залог успешного создания личного имиджа.

Во вторую группу входят характеристики личности, являющиеся следствием ее образования и воспитания. К ним относятся: нравственные ценности, психическое здоровье, владение набором человековедческих технологий. Назовем некоторые из этих технологий: межличностное общение, деловой спич, упреждение и преодоление конфликтных ситуаций.

К третьей группе следует отнести те характеристики, что связаны с жизненным и профессиональным опытом личности. Особенно ценно, когда этот опыт помогает ей обострять интуицию в ситуации общения. Это умение имеет колоссальное значение в имиджировании.

Конструирование индивидуального позитивного имиджа педагога начинается с поиска ответов на основные следующие вопросы: Какие качества нужны педагогу для реализации современной парадигмы образования? Какие качества есть и уже действуют? Какие качества есть, но они не проявляются? Каких качеств нет, но они необходимы, и их нужно выработать?

Имиджирование способствует выделению лучших качеств личности человека. В связи с этим крайне необходимо, чтобы качества, которые приписывает себе человек, были достаточно объективными. Степень объективности зависит от уровня самооценки человека. Самооценка является важнейшим фактором в формировании позитивного имиджа. Оценивая себя, человек осознает свои сильные и слабые стороны в деятельности, в выраженности профессиональных качеств, стимулирует работу над собой по устранению имеющихся недостатков и выработке необходимых качеств, способствующих самосовершенствованию. Результатом самооценки является наличие или отсутствие чувства собственного достоинства, уважения к себе, удовлетворенность собой.

После проведенного анализа уровня интеллекта, направленности, удовлетворенности и успешности педагогической деятельности возникла необходимость обратиться к результатам, раскрывающим роль самооценки в детерминации успешности педагогической деятельности. Как известно, самооценка является важнейшим регулятором поведения и деятельности человека, что определяет направление и характер развития профессионального мастерства человека. Люди с заниженной самооценкой, как правило, не уверены в себе, робки, подавлены, что приводит к снижению трудовой активности и продуктивности педагогической деятельности. Люди с завышенной самооценкой имеют очень высокий уровень притязаний, превышающий их реальные возможности. Они подчеркнута независимы, высокомерны, агрессивны, инертны, неуживчивы. Это приводит к остановке или регрессии в развитии

человека как личности и субъекта деятельности. Замечено, что с увеличением опыта и стажа работы у педагогов начинает формироваться завышенная самооценка, которая впоследствии становится тормозом к дальнейшему профессиональному саморазвитию. Все учителя с завышенной самооценкой включают в число факторов, вызывающих у них неудовлетворенность педагогической деятельностью, «работу в неинтересном коллективе».

Адекватная самооценка личностью своих особенностей и возможностей обеспечивает соответствующий уровень притязаний, гибкость в постановке целей, обеспечивают высокую успешность педагогической деятельности. Несовпадение самооценки человека с оценками его другими людьми является признаком и причиной возникновения явных или скрытых внутригрупповых конфликтов.

На основании изложенных фактов можно сделать общий вывод о том, что самооценка является существенным фактором, оказывающим влияние на формирование у учителей педагогического мастерства, на развитие у них профессиональной направленности и на создание социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Практическое задание 4.1.

Определение уровней самооценки качеств личности и самооценки профессиональных качеств педагога

1. Определите уровень собственной самооценки и самооценки профессиональных качеств педагога (СПК, тесты прилагаются).
2. Проанализируйте полученный результат (продумайте, в случае неадекватной самооценки, пути коррекции своего состояния).

Тест

Определение уровня самооценки качеств личности

Внимательно прочитайте слова, характеризующие отдельные качества личности.

1. Составьте два ряда слов по 10-20 в каждом: в первый ряд (назовем его «Мой идеал») поместите слова, которые характеризуют Ваш идеал, во второй («Антиидеал») - слова, обозначающие черты, которыми идеал обладать не должен:

- аккуратность, беспечность, вдумчивость, восприимчивость, жизнерадостность, гордость, грубость, заботливость, завистливость, застенчивость, злопамятность, искренность, изысканность, капризность, легковерие, медлительность, мечтательность, мнительность, мстительность, настойчивость, непринужденность, нежность, нервозность, нерешительность, несдержанность, обаяние, обидчивость, осторожность, подозрительность, отзывчивость, педантичность, подвижность, принципиальность, поэтичность, развязность, радушие, презрительность,

рассудочность, решительность, самозабвение, сдержанность, стыдливость, терпеливость, трусость, сострадательность, увлекаемость, упорство, уступчивость, холодность, энтузиазм.

2. Из каждого ряда выберите те черты, которыми Вы, как Вам кажется, обладаете.

Обработка результатов.

Число положительных черт, которые Вы себе приписываете, поделите на число слов, помещенных в ряде слов «Мой идеал». Если результат близок к единице, Вы, скорее всего, себя переоцениваете, результат, близкий к нулю, свидетельствует о недооценке и повышенной самокритичности, результат, близкий к 0,5 указывает на нормальную среднюю самооценку, Вы достаточно критически себя воспринимаете.

Таким же способом делаются выводы на основании сравнения выделенных отрицательных качеств со столбцом «Антиидеал». Здесь результат, близкий к нулю, свидетельствует о завышенной самооценке, к единице - заниженной, к 0,5 - нормальной.

Интерпретация результатов.

Адекватная самооценка - человек трезво оценивает свои успехи и неудачи, одобрение и неодобрение окружающих, ему свойственно критическое отношение к себе и оценке окружающих.

Завышенная самооценка - человек ставит перед собой более высокие цели, чем те, которых он может достичь, относится подчеркнуто независимо к одобрению окружающих, ему могут быть свойственны зазнайство, высокомерие, стремление к превосходству. Такой человек недостаточно самокритичен в оценке своих успехов и неудач.

Заниженная самооценка - человек ставит перед собой более низкие цели, чем те, которых он может достичь, преувеличивает значение неудач, остро нуждается в поддержке окружающих, ему свойственна недооценка своих сил и возможностей.

Тест

Самооценка профессиональных качеств педагога (СПК)

Прочтите приведенные утверждения и оцените, в какой степени каждое из них соответствует вашей профессиональной деятельности. Самооценка производится по следующей шкале: всегда проявляется; очень часто; часто; не часто; иногда; редко; никогда не проявляется.

На бланке поставьте точку или крестик на пересечении вертикальной линии (номер утверждения) и горизонтальной линии (оценка). Затем соедините прямыми линиями все сделанные вами отметки. Сравните ваши показатели со среднестатистическими, приведенными ниже и идеальной оценкой, которая равна 7 баллам по каждой шкале.

Количество баллов определяются следующим образом: всегда - 7, очень часто - 6, часто - 5, иногда - 3, редко - 2, никогда - 1.

1. Веду занятия с увлечением, забывая о прошедших или будущих обстоятельствах.
2. В работе опираюсь главным образом на собственное мнение.
3. Знаю и чувствую, что мне надо сделать для улучшения своей работы.
4. Во время занятий сразу воспринимаю ситуацию и стараюсь найти нужное решение.
5. Стараюсь четко продумывать свои действия и как эти действия будут восприниматься детьми.
6. Веду занятия строго по намеченному плану, отклоняясь от него при определенных обстоятельствах.
7. Считаю все свои действия профессионально оправданными.
8. Знаю себя и стремлюсь к самостоятельной работе.
9. Знаю и учитываю в работе физиологические и психологические особенности каждого ребенка.
10. Стараюсь на занятиях и в общении обязательно сочетать игру и учение, движение и размышление.
11. На занятиях и в общении могу сдерживать проявление своих отрицательных эмоций.
12. С любым ребенком могу сразу наладить хорошие взаимоотношения.
13. Специально стремлюсь узнать что-то новое для своей работы.
14. Для занятий хочется самостоятельно разработать и попробовать что-то новое.

Бланк интерпретации результатов теста СПК

Ответ	Вопрос														
Всегда															
Очень часто															
Часто															
Не часто															
Иногда															
Редко															
Никогда															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	

Средние данные первой части опросника, полученные на выборке педагогов в 300 человек:

- | | |
|---|------|
| 1) ординарность - увлеченность | 5,88 |
| 2) зависимость - самостоятельность | 5,83 |
| 3) самоуверенность - самокритичность | 5,95 |
| 4) профессиональная ригидность -
профессиональная гибкость | 6,05 |
| 5) экстрапунктивность - рефлексивность | 6,20 |
| 6) импровизация - стереотипность | 4,55 |

7) профессиональная неуверенность - профессиональное самосознание	5,13
8) заниженная самооценка - высокая самооценка	6,15
9) упрощенное понимание детей - глубокое понимание детей	5,98
10) односторонний подход - целостный подход к детям	6,18
11) самообладание - невыдержанность	2,80
12) недостаточная коммуникативность, контактность	5,78
13) удовлетворенность знаниями - познавательные потребности	6,43
14) стандартный подход - творческая направленность	5,98

Практическое задание 4.2.

Анализ Я-концепции

Проанализируйте состояние собственной Я-концепции. Для этого необходимо заполнить следующую таблицу:

Какие качества нужны педагогу для реализации современной парадигмы образования	Какие качества у Вас есть и уже действуют	Какие качества у Вас есть, но не проявляются	Каких качеств у Вас нет и их нужно выработать

Составьте план Ваших действий, направленный на сближение «Я-реального» и «Я-идеального». Может быть, Вам поможет методика, разработанная А.Б.Майским и Е.Г.Ковалевой под руководством Р.В.Овчаровой, которые предлагают методы профессионального самосовершенствования педагога.

Методы профессионального самосовершенствования педагога.

Исследования авторов выявили наиболее типичные для учителей личностно-профессиональные проблемы: личностная тревожность, нестабильность, нарушение «Я-концепции», неадекватная самооценка и уровень притязаний, склонность к авторитарному стилю общения, гиперсоциализированность и др. Решение этих проблем педагогам необходимо начинать с изменения отношения к себе, более внимательного отношения к своим личным потребностям, развития позитивного мышления.

Для начала в своем графике работы в школе и дома выделите специальное время, когда Вы можете отвлечься от всех проблем, подумать только о себе и выполнить несколько упражнений.

Упражнение 1. Гуманистическое представление о человеке.

Подумайте о том, что все люди разные, и каждый человек прекрасен, потому что он уникален. Не следует смешивать человека и его поведение, у каждого имеется способность к росту и изменению.

Упражнение 2. Утверждение самооценки.

В состоянии покоя и расслабленности попытайтесь дать несколько ответов на вопрос «Кто я?». Затем в монологе для себя и других расскажите о своей уникальности. Начните со слов: «Я - это я. Все, чего я достиг сегодня, принадлежит мне: все мои печали и радости, победы и поражения...» Говорите далее все, что придет Вам в голову для декларации вашей самооценки. Постарайтесь закончить монолог словами: «Я - это я. Я хочу быть только собой». После монолога проанализируйте, что Вы почувствовали, как изменилось ваше самоощущение.

Упражнение 3. Контраргументы.

Попробуйте немного разобраться в себе, своих достоинствах и ограничениях. Запишите их на одном листе бумаги. Старайтесь выразить то, что Вы чувствуете «здесь и теперь», поставьте год, число, час заполнения листка и сохраните его. Подумайте о том, что Вы принимаете в себе, чем Вы лично недовольны. Периодически возвращайтесь к этому упражнению. Анализируйте изменения Ваших оценок и Ваших чувств (принятие себя - недовольство собой).

Упражнение 4. Части моего «Я».

Наше «Я» - это наше тело, наши мысли, чувства, ощущения, отношения, наша духовность. Мы существуем в определенном пространстве, питаемся определенной пищей. Каждая часть нашего «Я» играет свою роль, но все они взаимодействуют друг с другом, создавая магический узор всего «Я». Живем ли мы полноценной жизнью? Прислушиваемся ли мы к своему организму? Своим ощущениям? Даем ли мы волю нашим чувствам и интеллекту? Довольны ли мы своими отношениями с окружающими?

Подумав над этими вопросами, прислушавшись к каждому «Я», спросите себя о его самочувствии и нарисуйте условный узор вашего «Я»:

- 1) нарисуйте узор «Я»;
- 2) прислушивайтесь к каждому своему «Я»;
- 3) спросите его о самочувствии, роли и месте в этом условном узоре;
- 4) окрасьте в желательный для Вас цвет;
- 5) задумайтесь над своим «Я», чувствами, которые он вызывает;
- 6) сохраните узор и сравните с другими узорами, которые Вы нарисуете позже.

А теперь несколько рекомендаций, которые Вы должны обдумать.

Для того чтобы быть здоровым и чувствовать полноту жизни, мы должны:

- 1) оказывать внимание своему телу, любить его, заботиться о нем, развивать его;
- 2) развивать свой интеллект, обучаться новому, окружая себя тем, что стимулирует мыслительную деятельность: книгами, работой, общением, посещением специальных курсов;
- 3) учиться управлять своими чувствами;
- 4) развивать наши ощущения, научиться тому, как заботиться об органах чувств, использовать их как дорогу жизни, соединяющую наш внутренний и внешний мир;
- 5) научиться гармонично решать всевозможные проблемы;
- 6) изучить наши физические потребности и научиться их удовлетворять;
- 7) создать себе комфортное пространство из звуков, цвета, тепла, воздуха, чтобы чувствовать себя в нем уютно;
- 8) развивать в себе способность чувствовать биение пульса жизни, полностью раскрываться и проявлять себя.

Упражнение 5. Мои внутренние голоса, или круг субличностей.

- 1) Перечислите все свои желания. Запишите их (все, что придет в голову). Включите в этот список все, чем Вы обладаете и что хотели бы иметь, но не более 20 желаний. Например: не болеть... и т.п.
- 2) Прочитайте список, сосредоточьтесь на том, что Вы чувствовали, когда читали список. Выберите из двадцати 5 - 6 самых существенных (не включайте те, которые вызывают вопрос «А что подумают люди?»).
- 3) На листе нарисуйте два круга и разместите 5 - 6 желаний (субличностей).
- 4) Нарисуйте символы субличностей и дайте им имена, имеющие для вас смысл.
- 5) Раскрасьте свое «Я».

Повторяйте это упражнение периодически и сравнивайте ваши рисунки, представления и чувства.

Упражнения 6. Встреча с «саботажником».

- 1) Подумайте о каком-нибудь деле, которое Вы хотели бы успешно сделать. Представьте, что Ваш план осуществлен.
- 2) Подумайте, что может помешать осуществлению вашего плана. Вообразите эту картину.
- 3) Мысленно нарисуйте образ «саботажника» - силу, которая противодействует задуманному. Назовите его (депрессия, тревога, страх, неуверенность, застенчивость и т.п.)
- 4) Побудьте в роли «саботажника» и обдуманно помешайте осуществлению своего проекта, расскажите, какую выгоду Вы извлекли из этого.

5) С точки зрения «Я» представьте встречу с «саботажником». Проведите с ним переговоры.

Упражнение 7. Оживление приятных воспоминаний.

1) Вспомните то время жизни, когда Вы были счастливы. Выберите какой-нибудь эпизод из этого периода и заново переживите его (Вы были счастливы... были охвачены торжеством... были влюблены... были на вершине подъема...).

2) Теперь попробуйте ответить самому себе, каковы самые существенные особенности этого переживания?

3) Что мешает Вам испытывать эти чувства сейчас?

Повторите это упражнение, когда Вы ощущаете, что Вам нужна психологическая поддержка.

Упражнение 8. Передача энергии.

1) Вообразите перед собой какой-то источник энергии. Он согревает Вас, он дает Вам энергию. Постарайтесь ощутить, как энергия воздействует на переднюю часть Вашего тела.

2) Вдохните ее. Представьте такой же источник энергии за своей спиной. Почувствуйте, как волны энергии скользят вниз и вверх по вашей спине.

3) Поместите энергию справа (слева). Ощутите ее воздействие на правую (левую) половину тела.

4) Вообразите источник энергии над головой. Почувствуйте, как энергия воздействует на голову.

5) Источник энергии под ногами. Почувствуйте, как энергией накаляются ступни ваших ног, потом энергия поднимается выше и распределяется по Вашему телу.

6) Представьте, что Вы посылаете энергию кому-то из Ваших близких.

Делайте это упражнение, когда Вы ощущаете упадок сил и энергии.

Упражнение 9. Маяк.

1) Представьте маленький скалистый остров вдали от континента. На вершине острова маяк.

2) Вообразите себя этим маяком, стоящим на скале.

3) Ваши стены толстые, прочные, даже сильные ветра, постоянно дующие на острове, не могут Вас покачать. Из окон верхнего этажа Вы посылаете мощный пучок света, служащий ориентиром для судов. Помните об энергетической системе, которая поддерживает постоянство Вашего света, являющегося символом безопасности.

4) Теперь постарайтесь ощутить внутренний источник света в себе, света, который никогда не гаснет.

Это упражнение хорошо помогает, когда Вы чувствуете себя беззащитным и покинутым.

Упражнение 10. Уровень счастья.

- 1) Сядьте удобно. Сделайте несколько полных вдохов и выдохов.
- 2) Спросите себя, каков ваш уровень счастья сейчас? Как обычно - 100%? Если да - примите мои поздравления.
- 3) Если нет - скажите, что мешает его иметь.
Вы тревожитесь о будущем?
Вас беспокоит что-то в прошлом?
Вы сравниваете себя с кем-то?
Вы чувствуете, что вас кто-то обидел?
Вы хотите кому-то отомстить?
Вы чувствуете, что все бесполезно, безнадежно?
- 4) Если Вы ответили утвердительно на какие-то из вопросов, составьте список того, за что Вы благодарите судьбу в данный момент (все, что стоит благодарности). Каков Ваш уровень счастья сейчас?

Делайте это упражнение, если хотите повысить в себе ощущение счастья, особенно в те моменты, когда чувствуете себя несчастным человеком.

Представленная серия из десяти упражнений предназначена для развития адекватной самооценки, снятия тревожности, создания устойчиво позитивных психоэмоциональных состояний. Упражнения могут выполняться как самостоятельно, так и в группе. Более подробно с системой самопомощи можно познакомиться в работах М.Аргайла «Психология счастья», Р.Бернса «Я-концепция и воспитание», Д.Рейнуотер «Как стать собственным психотерапевтом», А.С.Прутченкова «Тренинг личностного роста» и многих других.

Контрольные вопросы

1. Опишите имидж-стереотип педагога.
2. Проранжируйте качества педагога по степени проявленности (или по тому как часто данное качество встречается у педагогов).
3. Проанализируйте результат.
4. Как Вы полагаете, можно ли сказать, что имидж-стереотип педагога является позитивным в сознании большинства людей (не только и не столько педагогов)?

Литература

- 1) Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.-М.:Прогресс, 1986.- 423 с.
- 2) Джемс У. Психология / Под ред. Л.А. Петровской. - М.: Педагогика, 1991. - 368 с.
- 3) Кон И.С. Шалин Д.Н. Дж. Мид и проблемы человеческого Я// Вопросы философии, 1969, №12. С85-96.

- 4) Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
- 5) Роджерс К.Р. К науке и личности. - М., 1986. – 132с.
- 6) Роджерс К.Р. О становлении личности.- М.,1995.
- 7) Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. - М.: Прогресс, 1994.
- 8) Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза/ Психоанализ и культура: избранные труды Карен Хорни и Эриха Фромма. - М.: Юрист, 1995.-С 23-96.
- 9) Хорни К. Невроз и личностный рост. - СПб., 1997.-316с.
- 10) Эриксон Э. Детство и общество. - СПб.: Ленато, АСТ, 1996.- 592с.

ГЛАВА 5 ЦЕННОСТИ

Основные проблемы темы:

1. Понятия «ценности», «ценностные ориентации» личности.
2. Соотношение личностных и социальных ценностей.
3. Формирование личностной структуры ценностей в процессе социализации.
4. Ценности как смысловые образования.
5. Иерархическая структура ценностей личности.
6. Динамическая структура отношений между типами ценностей.
7. Ценности как основа социализации и воспитания.
8. Этика: мораль, нравственность, профессиональная этика.
9. Определение уровня нравственного развития.

Для педагогики особенно важными являются вопрос места и роли ценностей в развитии личности. Под ценностями, как правило, понимаются некие идеальные цели общества, социальных групп или личности. Кроме того, ценности представляют собой некоторую точку отсчета при оценивании тех или иных событий. (Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000 С. 173.) Таким образом, ценности задают направление действиям и помыслам людей, служат эталонами для оценки и сравнения желаемого и действительного.

Наряду с понятием «ценность», как отмечают Е.П.Белинская и О.А. Тихомандрицкая, существует ряд схожих понятий, так или иначе выделяющих определенную сторону или функцию, выполняемую ценностью. Прежде всего это — *социальные* и *личностные ценности*, а также *ценностные ориентации*. (Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2001.)

Оба эти понятия рассматриваются, как правило, вместе — либо в тесной взаимосвязи, либо в противопоставлении друг другу. Так, в рамках асоциальной парадигмы рассмотрение общественных и личностных ценностей строилось на их противопоставлении, на изначальном конфликтном взаимодействии. В рамках пансоциальной парадигмы личности, характерной до недавнего времени для отечественной психологии, происходило фактическое отождествление социальных и личностных ценностей (Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности//Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1966. №4).

В новой парадигме, в рамках «культурно-исторической психологии» (Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Воронеж, 1996) культура и общество, а, следовательно, и

социальные ценности являются «материалом индивидуального развития, которое заключается в их присвоении, превращении в собственное достояние, в элементы внутренней организации личности». Социальные ценности, выступающие как некоторые *общественные идеалы*, выработанные общественным сознанием, усваиваются индивидом в процессе социализации и образуют ценностные структуры личности, т.е. превращаются в личностные ценности. Подробно не останавливаясь на данном процессе, можно сказать лишь, что структура личностных ценностей и значимость каждой ценности для индивида лишь в определенной степени отражают структуру социальных ценностей. Мера и степень совпадения будут зависеть от множества «внешних» - социальных причин, а также «внутренних» - индивидуально-психологических и личностных факторов.

Д.А.Леонтьев выделяет четыре вида соотношений личностных и социальных ценностей в связи со степенью их совпадения. Каждый из этих видов соотношения личностных и социальных ценностей связан с различными вариантами социализации индивида.

1) Конформное развитие (максимальное совпадение ценностного ядра и периферии индивидуальной ценностной структуры с ядром и периферией ценностной структуры, распространенной в данном социуме).

2) Вариативное развитие (явное совпадение ядер индивидуальной и общественной ценностных структур и расхождение их периферий).

3) Маргинальное развитие (некоторое, незначительное совпадение ядер индивидуальной и общественной ценностных структур и сильное расхождение периферий).

4) Девиантное развитие (некоторое, незначительное совпадение периферий индивидуальной и общественной ценностных структур и полное несовпадение ценностных ядер) (Леонтьев Д.А. Развитие личностных ценностей в общественном контексте// Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1997. №1).

Формирование личностной структуры ценностей в процессе социализации одновременно является для человека процессом познания социального мира. Именно личностные ценности в конечном итоге выступают для индивида основаниями (категориями) построения «своего», индивидуального образа мира, определяют главные и относительно постоянные отношения человека к другим людям и к самому себе. В то же время социальный мир осознается через призму социальных ценностей. При этом существует проблема соотношения ценностей общества, культуры с личностными ценностями. В связи с этим Г.М. Андреева отмечает, что ценности рассматриваются как один из элементов «социальной составляющей» процесса социального познания.

Практически тождественным понятию личностной ценности является понятие «*ценностная ориентация*», которое используется обычно

при отнесении ценностей к мотивационно-потребностной сфере (т.е. связанной непосредственно с регулированием социального поведения), тогда как «личностные ценности» рассматриваются в большей степени при отнесении их к смысловой сфере личности (Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000).

Чаще всего ценностные ориентации понимаются как система фиксированных установок, характеризующаяся избирательным отношением личности к ценностям. При этом ценностным ориентациям личности присущи осознанность, устойчивость, положительная эмоциональная окрашенность (Борковская Е.А. Рнегулятивная роль ценностных ориентаций личности в ее жизнедеятельности: Автореф. дис. канд. психол. Наук. Минск, 1988).

Наиболее значимой функцией ценностных ориентаций является регуляция социального поведения личности. Ценностные ориентации выполняют функцию побуждения человека к действию, направляют и корректируют процесс целеполагания человека. Разными авторами выделяются и другие функции ценностных ориентаций, такие, как отображение и защита идеала человека, определение цели жизнедеятельности, ведущих принципов жизни. Кроме того, ценностные ориентации могут являться критерием выбора из альтернативных способов действий, выступать детерминантом принятия решения (Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М, 1976 С254-277).

С точки зрения В.Г.Алексеевой, ценностные ориентации представляют собой определенную форму включения общественных ценностей в механизм деятельности и поведения личности. По ее словам, система ценностных ориентаций - это «основной канал усвоения духовной культуры общества, превращение культурных ценностей в стимулы и мотивы практического поведения людей» (Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности//Психол. журн., 1984. С. 63.).

Итак, ценности могут быть рассмотрены и как элементы когнитивной структуры личности, и как элементы ее мотивационно - потребностной сферы. Ценности, таким образом, выполняют двойную функцию, что обусловлено, по мнению Ю.А. Шерковина, двойственным характером системы ценностей, определяемым одновременно индивидуальным и социальным опытом. «Во-первых, ценности являются основой формирования и сохранения в сознании людей установок, которые помогают индивиду занять определенную позицию, выразить свою точку зрения, дать оценку. Таким образом, они становятся частью сознания. Во-вторых, ценности выступают в преобразованном виде в качестве мотивов деятельности и поведения, поскольку ориентация человека в мире и стремление к достижению определенных целей

неизбежно соотносится с ценностями, вошедшими в его личностную структуру». (Шелковин Ю.А Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы // Психол. журн., 1982. Т. 3. №3. С. 137.).

Такое «двойственное» положение и функционирование ценностей может быть объяснено также их смысловой природой. Именно смысл является основанием для познания мира, и именно смысл задает направление и активизирует деятельность человека. Этот взгляд на природу ценностей может быть определен как некое активное взаимодействие личности и общества, личности и мира, как выработанное личностью отношение к миру и всему тому, что его составляет. Так, например, по видению С.Л. Рубинштейна, «ценность - это значимость для человека чего-то в мире. Ценность, т.е. значимость, как необходимое производное от соотношения мира и человека... Диалектика ценностей как выражение небезразличия человека по отношению к миру, возникающего из значимости разных сторон, аспектов мира для человека, для его жизни» (Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 371).

С точки зрения В.Франкла, автора концепции логотерапии, ценности выполняют роль смысла человеческой жизни. В.Франкл утверждает, что смысл не может быть «придуман» человеком - он должен быть «найден». Но смысл не может быть и дан «извне». Таким образом, с одной стороны, именно жизнь определяет цели, которые могут быть осмыслены человеком, а с другой - осмысление конкретной ситуации означает сознательный выбор человека. Следовательно, смыслы рождаются в точках пересечения «внутреннего и внешнего». Эти смыслы и есть то, что понимается под ценностями. Таким образом, ценности можно определить как универсалии смысла, кристаллизующиеся в типичных ситуациях, с которыми сталкивается общество или даже все человечество (Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990).

Г.Олпорт также рассматривал ценности как смысловые образования. Он считал, что все стремления человека найти порядок и смысл в жизни определяются ценностями. «Ценность в моем понимании - это некий личностный смысл. Ребенок осознает ценность всякий раз, когда смысл имеет для него принципиальную важность. Ценность - это «категория значимости», а не «категория знания» (Олпорт Г. Личность в психологии, М., 1998. С. 133). В отечественной психологии из понятия смысла, как элемента структуры сознания Л.С.Выготского и личностного смысла А.Н.Леонтьева, выросло целое направление исследований смысловой сферы личности. Исследованию смысловой сферы личности посвящены работы А.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, Ф.Е.Васильюка, Б.В.Виллюнаса, А.В.Запорожца, Б.В.Зейгарник, Д.А.Леонтьева, В.В.Столина, Е.В.Субботского, А.У.Хараша и др.

Ценности же, будучи смысловыми образованиями, «связывают» когнитивную и мотивационную сферы личности, интегрируют их в единую смысловую сферу, придавая ей определенную целостность. Возможность реализации ценностями разноплановых функций может определяться также и их структурой.

Ценности личности организуются в определенные системы (иерархии). Сложное иерархическое строение системы ценностей в целом, как отмечает Д.А.Леонтьев: «...определяется многообразием общественных условий развития и жизнедеятельности личности». При этом критерии ранжирования ценностных ориентаций индивидом неоднозначны - их предпочтение может быть обусловлено как его представлениями об их абсолютной значимости для общества, так и их субъективной актуальной важностью для самого индивида.

Существуют разнообразные теории и подходы к рассмотрению иерархической структуры ценностей личности. Например, А.И.Донцов рассматривает систему ценностей, выраженную различными их формами:

1) система самых устойчивых и обобщенных («стержневых») ценностных эталонов личности;

2) система эталонов более частных, опосредующих программу поведения индивида по отношению к окружающей действительности и себе самому в отдельных сферах его социальной деятельности - это ценностные ориентации личности;

3) совокупность эталонов, опосредующих в наиболее сложных случаях лишь жестко фиксированный план отдельных действий, реализующихся в строго однотипных условиях. (Донцов А.И. О ценностных отношениях личности//Сов. педагогика. 1974. №5. 69.).

В.А.Ядовым разработана теория иерархической системы диспозиций. Низший ее уровень составляют фиксированные установки, которые формируются на основе витальных потребностей в простейших ситуациях. Второй уровень представляет система социальных установок. Третий уровень связан с общей направленностью интересов личности в определенную сферу социальной активности - базовые социальные установки. И, наконец, высший уровень составляет система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства достижения этих целей, детерминированные общими условиями жизни данного индивида (Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975).

М.Рокич выделяет иерархию ценностей как структуру предпочтений каждой ценности для индивида. Другими словами, ценностная иерархия в теории М.Рокича отражает сравнительную значимость ценностей для личности. При этом он определяет ценности как «устойчивые убеждения в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точки зрения,

чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования». По мнению М.Рокича, человеческие ценности характеризуются следующими основными признаками:

- 1) истоки человеческих ценностей прослеживаются в культуре, обществе, его институтах и личности;
- 2) влияние ценностей прослеживается практически во всех социальных феноменах, заслуживающих изучения;
- 3) общее число ценностей, являющихся достоянием человека, сравнительно невелико;
- 3) все люди обладают одними и теми же ценностями, хотя и в различной степени;
- 4) ценности организованы в системы.

Кроме этого, М.Рокич проводит общее разделение ценностей на основе традиционного противопоставления ценностей-целей и ценностей-средств. Соответственно он выделяет два класса ценностей:

- 1) *терминальные ценности* - убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точки зрения стоит того, чтобы стремиться к ней;
- 2) *инструментальные ценности* - убеждения в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях.

Терминальные ценности носят более устойчивый характер, чем инструментальные, причем для них характерна меньшая межиндивидуальная вариативность. (Rokeach M. The nature of human values. N.Y., 1973).

С помощью методики М.Рокича, созданной на основе его теории, было проведено огромное число самых разнообразных исследований, в которых было показано, что действия человека определяются приоритетностью его ценностей. Так, например, люди, которые придают наибольшее значение «спасению души», регулярно ходят в церковь; люди, высоко оценившие «здоровье», ведут, как правило, здоровый образ жизни (Lau R., Hartman K, Ware J. Health as a value: methodological and theoretical considerations // Health Psychology. 1986/ V5).

Наиболее разработанной на сегодняшний момент представляется структура ценностей, рассматриваемая в «теории универсального содержания и структуры ценностей» Ш.Шварца и У.Билски (Schwartz S., Bilsky, W. Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications // J. of Personality and Social Psychology. 1990/ V58.). Теория Ш.Шварца и У.Билски представляет собой попытку обоснования единой структуры личностных ценностей (мотивационных типов). Создание теории было связано первоначально с разработкой проекта по изучению универсальных ценностей в различных

культурах. Этот проект был направлен на изучение трех основных вопросов:

- 1) каким образом на приоритеты ценностей индивидов влияет их социальный опыт;
- 2) каким образом приоритеты ценностей индивида (личностные ценности) влияют на поведение индивида и те выборы, которые он делает в различных ситуациях;
- 3) существуют ли межкультурные и межнациональные различия в приоритетах ценностей людей сходных социальных групп.

К настоящему моменту в проекте задействовано более 46 стран Европы, Азии, Африки, Латинской Америки и США. Для решения поставленных проблем Ш.Шварцем и У.Билски были разработаны теоретические обоснования природы, функций ценностей, их взаимосвязей в структуре личности. При этом ценности в данной концепции рассматриваются как *представления о* целях, которые служат основными руководящими принципами в жизни человека. Они являют собой некоторые критерии выбора и оценки человеком своих действий, а также оценки других людей и событий. Таким образом, ценности выступают как критерии, по которым человек строит свое отношение к миру, включая отношение к самому себе (самоотношение). Концептуальное определение ценностей, выдвинутое Ш.Шварцем и У.Билски, включает пять формальных признаков:

- 1) ценности - это понятия или убеждения;
- 2) имеющие отношение к желательным конечным состояниям или поведению;
- 3) превосходящие специфические ситуации;
- 4) управляющие выбором или оценкой поведения и событий;
- 5) упорядоченные по относительной важности.

Помимо формальных признаков был выделен содержательный признак: основным аспектом содержания ценности является тип цели или мотивационное отношение, которое она выражает. При этом все ценности в форме осознаваемых целей направлены на удовлетворение трех универсальных человеческих потребностей:

- 1) потребностей индивидов как биологических организмов;
- 2) потребностей в координировании социального взаимодействия;
- 3) потребностей, связанных с выживанием и благосостоянием социальных групп.

Все эти универсальные потребности удовлетворяются в той или иной мере при реализации десяти различных мотивационных типов, которые образуются определенными ценностями личности. Они и определяют направленность конкретных действий индивида и более широко всю его жизнедеятельность.

Таким образом, основываясь на большом литературном материале, Ш.Шварц и У.Билски выводят из трех универсальных человеческих потребностей основные мотивационные типы. В свою очередь, каждому мотивационному типу соответствует определенная основная мотивационная цель.

1) *Саморегуляция*. Мотивационная цель - независимые мысль и действия (выбор, творчество, исследование), диктуемые потребностью индивида быть автономным и независимым.

2) *Стимулирование* (полнота жизненных ощущений). Мотивационная цель - новизна и состязание в жизни, необходимые для поддержания оптимального уровня активности организма.

3) *Гедонизм*. Мотивационная цель - удовольствие, чувственное наслаждение, наслаждение жизнью. Этот мотивационный тип выведен из необходимости удовлетворения биологических потребностей.

4) *Достижение*. Мотивационная цель - достижение личного успеха посредством проявления компетентности, исходя из признанных культурных стандартов, тем самым получение социального одобрения.

5) *Власть*. Мотивационная цель - достижение социального статуса, престижа и господства над людьми. Этот мотивационный тип отличается от предыдущего (достижения) тем, что относится к достижению господства в пределах общей социальной системы, а не в конкретном взаимодействии.

6) *Безопасность*. Мотивационная цель - стабильность, безопасность и гармония общества, семьи и самого индивида. Она вытекает из основных индивидуальных и групповых потребностей.

7) *Конформность*. Мотивационная цель - ограничение действий и побуждений, причиняющих вред другим или нарушающих социальные ожидания и нормы. Эта мотивационная цель выводится из потребностей групп к самовыживанию и потребности личности взаимодействовать с другими людьми.

8) *Традиция*. Мотивационная цель - уважение и поддержание обычаев, принятие и признание идей, существующих в определенной культуре и религии. Традиционное поведение становится символом солидарности группы, выражением уникальности ее мира и предполагаемыми гарантиями ее выживания.

9) *Благосклонность (заботливость)*. Мотивационная цель - поддержание и повышение благополучия людей, с которыми человек находится в постоянном контакте и поддерживает личные отношения. Мотивационная цель выводится из потребности позитивного взаимодействия для того, чтобы способствовать благополучию группы, а также из биологических потребностей в аффиляции.

10) *Универсализм*. Мотивационная цель - понимание, признательность, терпимость и поддержание благополучия всех людей и

природы. Этот мотивационный тип не был выведен априори из трех указанных универсальных человеческих потребностей, а был обнаружен эмпирическим путем в исследованиях ценностей. Можно сказать, что реализация мотивационной цели этого блока обеспечивает возможность удовлетворения всех универсальных потребностей (Schwartz S.H. Value priorities and gender // Social Psychology Quarterly. 19968 V/61).

В теории Ш.Шварца и У.Билски рассмотрены также и динамические отношения между ценностями. По их представлениям, все мотивационные типы, а следовательно и ценности личности, могут находиться в отношениях совместимости или противоречия. Таким образом, Ш. Шварц и У. Билски разработали теорию динамических отношений между ними. Именно эти отношения образуют структуру ценностей личности или группы. Совместимость или противоречие ценностей определяется в конечном счете тем, к какому мотивационному типу они принадлежат. Сама логика отношений между ценностями выводится у Ш. Шварца и У. Билски из отношений между тенденциями (мотивами) поведения и соответствующими им поведенческими актами. Каждому мотивационному типу соответствуют цели, определяющие стремления человека. Стремлениям, в свою очередь, соответствуют некоторые действия, которые могут быть совместимыми или противоречащими друг другу. Таким образом, отношения между ценностями определяют некоторую схему поведения человека и в конечном счете стратегию его поведения. На основе всех этих рассуждений была выделена следующая типология противоречий между ценностями:

1) ценности сохранения (консерватизм) - (безопасность, конформность, традиции) противоположны ценностям изменения (стимулирование, саморегуляция);

2) ценности самоопределения (универсализм, благосклонность) противоположны ценностям самовозвышения (власть, достижение, гедонизм).

Саморегуляция и стимулирование противоречат конформности, традициям и безопасности, поскольку существует некоторая оппозиция между сохранением собственных независимых взглядов, действий индивида и сохранением традиций, защитой стабильности, неизменности общества. Универсализм и благосклонность противоречат власти и достижению, так как принятие других людей, как равных, и благожелательное отношение к их благосостоянию плохо сочетаются с преследованием собственных целей и доминированием. Гедонизм противоречит конформности и традициям, выражая конфликт между потворствованием себе и сдерживанием собственных потребностей, принятием социальных ограничений.

Не противоречивые отношения имеют следующие пары:

1) *власть и достижения* - оба мотивационных типа обозначают социальный успех и содержат некоторую оценку (оба делают особое ударение на социальное превосходство и уважение);

2) *достижения и гедонизм* - связаны с получением удовольствия, с потаканием самому себе (оба касаются потворства своим желаниям);

3) *гедонизм и стимулирование* - связаны с желанием аффективно-приятного возбуждения (оба вызывают стремление к позитивному эмоциональному переживанию);

4) *стимулирование* (полнота жизненных ощущений) и *саморегуляция* - включают внутреннюю мотивацию творчества и стремление к изменению личности;

5) *саморегуляция и универсальные ценности* - выражают возможность справедливого и комфортного существования в различных условиях;

6) *универсальные ценности и благосклонность* - имеют отношение к удовлетворению потребностей, связанных с существованием во внешнем мире, к вынесению своих собственных интересов за пределы личностного мира, отказ от эгоистических интересов;

7) *традиции и конформность* - подчеркивают самоограничение, покорность и подчинение;

8) *конформность и безопасность* - относятся к защите гармонических отношений (оба предполагают защиту порядка и гармонию отношений);

9) *безопасность и власть* - связаны с избеганием или преодолением угрозы неопределенности в отношениях и ресурсах (оба ставят акцент на избежание или преодоление опасности, неопределенности путем контроля за взаимоотношениями и природными ресурсами).

Общая динамическая структура отношений между типами ценностей может быть представлена в следующем виде (Рис.5.1):

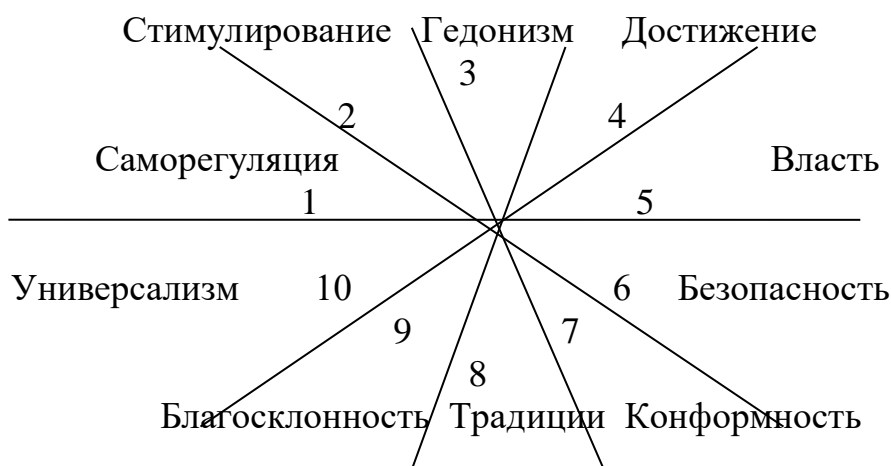


Рис. 5.1 Динамическая структура отношений между типами ценностей

Как постулировано авторами, прилежащие друг к другу типы ценностей являются наиболее совместимыми. Увеличение расстояния между ценностными типами показывает уменьшение совместимости и увеличение конфликта.

Вслед за М.Рокичем, Ш.Шварц и У.Билски разделяют *терминальные и инструментальные ценности*. Терминальные ценности представляют собой некоторые конечные состояния, конечные цели деятельности индивида, например, такие ценности, как «верная дружба», «богатство», «мир на Земле» и т.д. Инструментальные ценности - это принципы действия индивида, модели и способы его поведения. Примерами инструментальных ценностей могут служить «готовность прощать», «уважение старших», «самостоятельная постановка цели» и т.д.

И, наконец, все ценности были разделены Ш.Шварцем и У.Билски еще на две большие группы:

1) *ценности, выражающие интересы индивида*. Эти ценности объединяются в следующие ценностные (мотивационные) блоки: *власть, достижения, гедонизм, стимулирование, саморегуляция*;

2) *ценности, выражающие интересы группы*. Они принадлежат таким ценностным (мотивационным) типам, как *благосклонность, традиции, конформность*.

Универсализм и безопасность выражают как индивидуальные интересы, так и интересы группы. На изображенной выше схеме сектора круга расположены таким образом, что в одной его части собраны ценности, выражающие интересы индивида, а в другой - ценности, направленные на коллективные интересы.

Наиболее активно становление ценностной структуры личности происходит на этапе подростковой и юношеской социализации. Анализ эмпирических работ последних лет, связанных с исследованием ценностей *старшеклассников*, показывает, что наиболее значимыми ценностями для них являются: *семейная жизнь, материальное благосостояние, свобода и независимость в поступках, наличие хороших и верных друзей (общение с людьми), здоровье, любовь*, а также ценности, связанные с достижением собственного благополучия. Наименьшее значение для старшеклассников сейчас имеют такие ценности, как *приобщение к культуре, красота природы и искусства, творчество, конформность и традиции, а также власть*. Таким образом, может быть сделан вывод о том, что сегодняшние старшеклассники в подавляющем большинстве ориентированы на ценности «*семейно-бытового круга и ближайшее окружение*» (Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности: Автореферат канд. дис. Пермь, 1997.)

В то же время в одной из последних работ было показано, что существует расхождение в понимании ценностей образования и материального благополучия у подростков из разных социальных групп. В целом подростки из благополучных семей, с достаточно высоким уровнем дохода (учащиеся престижных колледжей и школ), ориентированы, в большей степени на успешную профессиональную деятельность, карьеру, возможность самореализации. Старшеклассники из неблагополучных семей (учащиеся школ-интернатов) в большей степени ориентированы на материальное благополучие, создание семьи, т.е. как раз на ценности «*семейно-бытового*» круга (Белинская Е.А, Куликова И. В. Представления подростков о своем будущем в ситуации социального кризиса// Социально-психологические проблемы социальной идентичности. М.: 2000). В исследовании О.А.Тихомандрицкой было установлено, что современные старшеклассники признают в большей степени ценности «изменения» (в отличие от консервативных ценностей), а также ориентированы на «индивидуалистические» ценности (Тихомандрицкая О.А. Ценности и самоотношение на этапе юношеской социализации.: Автореф. дисс. канд. психол. Наук. М.: 2000).

Для более полного понимания особенностей ценностной структуры российских подростков особый интерес представляют кросскультурные исследования. Так, сравнительный анализ ориентаций на те или иные жизненные ценности московских и амстердамских старшеклассников (опрос проводился в 1991 - 1993 гг.) показал, что на уровне общих ценностных установок для голландцев более значимо «полноценное общение с людьми», тогда как для россиян - «достижение материального благополучия» (Собкин В.С., Писарский П.С. Ценностные ориентиры старшеклассников начала 90-х годов. Кросскультурное сопоставление // Ценностно-нормативные ориентации современного старшеклассника. Труды по социологии образования. М., 1993. Т.1, вып. 2). Для московских школьников в целом значима ориентация на семью (домашнее хозяйство, воспитание детей), тогда как для амстердамских подростков более приемлем выход за рамки внутрисемейного общения. Еще одним важным показателем особенности юношеского сознания, обусловленной разностью социо-культурных ситуаций, как отмечают В.С.Собкин и П.С.Писарский, является наличие ценностных оппозиций (конфликтных противоречий). В московской выборке школьников значимыми оказались противопоставления ценностей «политическая карьера - приобщение к культуре», у амстердамских подростков более значима ценностная оппозиция «социальное достижение - приобщение к духовным ценностям». При этом противопоставление «социальность - духовность» по сути своей представляется тем же самым, что и «политика - культура», но в более обобщенном виде. Основное же различие у российских и голландских школьников проявляется в значимости такой ценностной

оппозиции, как «ориентация на саморазвитие - забота о другом», которая может быть рассмотрена как «эгоизм - альтруизм». Эта ценностная оппозиция значима для юношеского сознания амстердамцев и незначима для москвичей.

В целом схожие результаты были получены в сравнительном российско-финском исследовании. Было установлено, что наиболее значимыми для финских школьников и менее значимыми для российских являются следующие ценности: помощь страждущим, охрана природы, мир на земле, творчество, близкое общение, И наоборот, более значимыми для московских и менее значимыми для хельсинкских школьников оказались такие ценности, как активная, интересная и увлекательная жизнь, материальное благосостояние, социальное одобрение, уважение и восхищение (Андреева Г.М., Хелкама К., Дубовская Е.М., Сефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте//Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. 1997. №4 С.31-41).

Формирование личностных ценностей и ценностных ориентаций, подчеркивают Е.П.Белинская и О.А.Тихомандрицкая, позволяет человеку выстроить отношение к той действительности, в которой он живет. Ценности дают возможность построить собственный образ мира вне отрыва от мира социального, поскольку построение собственной структуры, системы ценностей происходит на основе того, что существует и что актуально для общества и культуры, в которой эта личность формируется. Это, в свою очередь, позволяет человеку регулировать свое поведение, исходя из его представлений о социуме и о себе.

Э.Фромм заметил, что история цивилизации - это бесконечный эксперимент на выживание человека: физическое, нравственное, видовое. Последнее сопряжено с процессами дезинтеграции, «расчленения» человека. В ходе эволюции он из синкретически цельного, гармоничного вида выродился в частичное существо, «фрагментарного» человека.

Сегодня наблюдается явление, которое называют тотальным процессом раздробления человеческого «Я». Несколько изменяя лексику Э.Фромма, Н.К.Чапаев утверждает, что современный человек расщеплен на «человека рецептивного», «человека эксплуатирующего», «человека накопительского», «человека рыночного». Человек же с продуктивной ориентацией - это своего рода утопия нашего времени, как утверждает Н.К. Чапаев, а в лучшем случае - проект человека будущего.

Дезинтеграция человека охватила практически все области его отношений и связей. Миром все в большей мере овладевают тенденции отчуждения и дисгармонии - человека с природой, культурой, социумом и самим собой. Это отмечают многие ученые, в том числе А.А.Макареня и Н.Н.Суртаева, рассуждая о ценностях педагогического труда. (А.А.Макареня, Н.Н.Суртаева. Интеграционные процессы в образовании

взрослых как фактор развития интеллектуального и социокультурного потенциала регионов. Монография.-Санкт-Петербург-Тюмень: ТОГИРРО, 2001.-160с, С 43-66)

Гоббсовско-дарвинская парадигма «естественного права» (война против всех, борьба за существование) преподносится как безальтернативная, общечеловеческая ценность, нередко упакованная в гуманистическую фразеологию. Но самая опасная область отношений человека - это область его отношений к самому себе, область человеческой самоидентификации. «Частичный» человек готов расстаться со своей «самостью», чтобы превратиться в изобретательного и расчетливого раба «нечеловеческих, рафинированных, неестественных и надуманных вождельней». (Э.Фромм Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993, с.352)

Вкупе с дезинтеграцией действует квазиинтеграция, выраженная процессами приспособления и конформизма.

В наше время нет ничего важнее «чем превратить существующего человека в более рациональное, гармоничное, миролюбивое существо» (там же, с.251). Но как это сделать? Как интегрировать «расчлененного человека»? В поисках ответа на эти вопросы взоры людей вновь обращаются в сторону педагогики. Но предполагаемое спасительное средство само поражено отчуждением и дисгармонией. Дезинтеграционная направленность современного образования проявляется:

1) в откровенном сциентизме (его продуктом становится тип человека, перегруженного знаниями, но отделенного от органического слоя культуры;

2) технократизация образовательного процесса (ее результат - машинокретизация человеческой сущности);

3) преобладании в содержании образования функционального над сущностным (в итоге мы имеем приспособленного к «текущему моменту»);

4) отсутствие понимания между воспитателями и воспитуемыми, между взрослыми и детьми (результат - отчуждения поколений, последствия этого особенно катастрофически сказываются у нас, в России, где традиции традиционного «не в чести»);

5) превращение школы в лабораторию социальной селекции и личностно-психологической сегрегации (результатом их не может быть ничто иное, кроме как постановка на поток воспроизводства процессов отчуждения и дисгармонии в человеческих отношениях);

б) крайнем антропоцентризме - «гуманизме без берегов» (его продуктом становится личность, не признающая ответственности ни перед прошлым, ни перед будущим, ни перед другими, ни перед собой). (Чапаев Н.К. Категориальное поле органической парадигмы интеграции: персоналистический-педагогический аспект. стр. 61-77)

По меньшей мере, два вывода делает Н.К.Чапаев из последних рассуждений. Первый касается того обстоятельства, что образование вносит «достойный вклад» в общий дезинтеграционный процесс. Второй вывод: в педагогике (да и не только в ней) по сей день отсутствует анализ сущностных характеристик интеграции.

Важнейшая часть педагогической интеграции - ее персоналистическая личностная направленность. Всякая интеграция в педагогике непосредственно или опосредовано имеет своей целью качественную трансформацию всех сфер личности - когнитивно-познавательной, эмоционально-оценочной и духовно-нравственной. Можно даже сказать, что высшей целью педагогической интеграции является личность, *восстановление ее ценностной сущности*.

Усилия человека, направленные на изменение себя, на личностное развитие, основаны на ценностных ориентирах, которые, как отмечает Г.Олпорт, присущи всем людям и являются стержневыми в человеческой жизни. Ни один человек не подпадает исключительно под какую-либо одну из основных жизненных ориентаций, но у различных людей наблюдаются различные ориентации ценностей. Были выделены шесть основных ценностных ориентаций:

1) Теоретическая. Человек, придающий значение этой ценности, прежде всего, заинтересован в раскрытии истины.

2) Экономическая. «Экономический» человек, прежде всего, ценит то, что полезно и выгодно.

3) Эстетическая. Такой человек ценит, прежде всего, форму и гармонию.

4) Социальная. Наивысшей ценностью для «социального» человека является любовь людей.

5) Политическая. Доминирующим интересом «политического» человека является власть.

6) Религиозная. Люди такого склада понимают мир как единое целостное создание Творца.

Личностно зрелый человек имеет цельную философию жизни и мировоззрение, основанное на определенной системе ценностей. В контексте нашего подхода к формированию позитивного индивидуального имиджа человека, теория Г.Олпорта имеет скорее теоретическую ценность, нежели практическую.

Ценностные ориентации личности в различных психологических теориях сопоставляются либо с представлениями, убеждениями, либо с социальными установками, либо с потребностями и мотивами. Ценности, их иерархия определяют направленность личности, детерминанты ее развития. О.С.Васильева и Ф.Р.Филатов в учебном пособии «Психология здоровья человека» (Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления установки: Учеб. пособие для студ.

высш. учеб. заведений.-М.: Издательский центр «Академия», 2001.-352с. С268-270) интегрируют подход Е.Р.Калитевской о «многомерности человека».

Во все исторические периоды развития человечества воспитание отвечало интересам общества, соответствовало потребностям развития государства. Переходный период от одной политической и экономической формации к другой, который мы переживаем с середины восьмидесятых годов прошлого столетия, сопровождается нарушением преемственности в передаче ценностей, прежде всего, идеологического порядка от старшего поколения к младшему. Это привело к обострению проблем образования в целом и особенно в воспитании.

Трудности заключаются еще и в том, что сам процесс воспитания, как основная технология социализации ребенка, напрямую зависит от того, насколько (в качественном понимании) социализированы значимые взрослые, насколько объединены субъекты помощи ребенку и насколько совпадают векторы их воздействия.

Результаты наших исследований указывают на то, что основная часть педагогов южной провинции Тюменской области испытывает в настоящее время состояние дезадаптации, со всеми вытекающими последствиями - ростом уровня тревожности, агрессивности, снижением уровня здоровья как соматического, так и психологического. В связи с этим такие учителя не могут быть достаточно эффективными в выполнении воспитательной функции образования. Кроме того, отсутствует преемственность и взаимосвязь между семьей, детскими дошкольными учреждениями, общеобразовательными школами, учреждениями дополнительного образования, учреждениями профессионального образования, ВУЗами, Вооруженными силами России, СМИ и другими общественными институтами. Имея «лебедя, рака и щуку», «впряженными» в повозку воспитания, мы обречены на неуспех.

Президент РАО, академик Н.Д.Никандров пишет: «Вопросы воспитания... решаются плохо. И подлинная причина - не в неумении учителей, а в том, что нашем российском доме так и нет согласия в ценностях, на которых можно и нужно воспитывать молодежь». (Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание человека // Педагогика. 1988. №4, С.3-8.). Не стараясь опередить время, которое требуется для формирования новой аксиологической шкалы адекватной запросам развития современного общества, хотелось бы обратить внимание на то, что есть ценности общего порядка, не зависящие от веяний времени. Но передать подрастающему поколению можно в процессе воспитания только те ценности, которые осознаны и приняты представителями старшего поколения, оказывающими воспитательное воздействие на ребенка. Осознание и принятие себя самого, природы, культуры, человечества, будущего как ценности актуально в любые времена.

Рассматривая самосознание в аксиологическом контексте мы выделяем следующие аспекты:

- 1) осознание себя частью природы и ее субъектом, а потом природосообразная жизнедеятельность;
- 2) осознание себя в культуре. Осознание себя творцом культуры, а потом культуросообразная жизнедеятельность;
- 3) осознание себя частью социума, его субъектом, а потом социосообразная жизнедеятельность;
- 4) осознание себя неповторимой ценностью, осознание себя субъектом собственной судьбы, творцом своего будущего.

Процесс формирования позитивного индивидуального имиджа учителя, а опосредованно и учащегося, непременно включает в себя развитие аксиологической шкалы, адекватной выделенным аспектам.

Интересными, на наш взгляд, являются рассуждения Н.Д.Никандрова о ценностях, как основе социализации и воспитания. Приведем конспективно его точку зрения, отраженную в труде «Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий». (Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. -М.: Педагогическое общество России, 2000.-304с.).

Н.Д.Никандров отмечает, что с древнейших времен люди пытались найти наиболее общие нравственные основания для поведения, привести их в систему прописных моральных норм. Если рассматривать в хронологическом порядке, то речь сначала шла именно об общечеловеческих ценностях, которые не связывались с конкретным историческим периодом, конкретной культурой. Это, видимо, не случайно, и отнюдь не объясняется неразвитостью логического мышления людей. Что касается формальной логики, то те, кто тогда ею занимался - например, Платон, Аристотель и другие - право же, мыслили не менее логично, чем большинство современных людей, включая философов и логиков. Возможно, конечно, другое: в силу многих причин людям тех времен свойственно было принимать относительно небольшой («свой») регион за весь мир, а ввиду отсутствия описанной истории - ограничивать хронологические рамки относительно близкой современностью. В то же время не случайно, что великие философы древности стремились представить себе и теоретически обосновать облик идеального человека как средоточия фундаментальных ценностей-добродетелей. Так, Конфуций (551 - 479 до н.э.) ввел понятие некоего синтетического качества "жэнь", которое вполне соответствует современной гуманности, человечности и проявляется в таких более частных качествах, как справедливость, верность, искренность и др. Из этого качества Конфуций выводил и свою цель воспитания «благородного мужа», причем воспитание, по его мысли, должно играть более важную роль, нежели происхождение.

Примерно в то же время совсем в другом ареале (Европа, Греция) сложилось понятие *калокагатии* (прекрасный + хороший, добрый), как идеала физического и нравственного совершенства, развитое в учениях о воспитании Сократом, Платоном, Аристотелем и другими великими греками.

С тех давних времен почти все мыслители - и не только педагоги - обращались к проблеме воспитания фундаментальных добродетелей. Много об этом сказано в религиозных книгах - Библии, Коране и других. В запретах и положительных заповедях Пятикнижия (особенно в Декалоге - десяти заповедях, которые, по преданию, Бог передал людям через пророка Моисея), характерно то, что меньшая часть Декалога - четыре первые - являются собственно религиозными, т.е. определяют отношение человека к Богу. Шесть последующих заповедей определяют отношения между людьми и ввиду своей обобщенности, практически являются общечеловеческими ценностями. Это разделение отражено и в том, что заповеди были написаны на двух отдельных скрижалях (досках).

Кто будет спорить с такими заповедями и запретами: «чти отца твоего и мать твою»; «не убий»; «не прелюбодействуй»; «не кради»; «не лжесвидетельствуй»; «не пожелай добра ближнего твоего»? «Воинствующий атеист», конечно, не сочтет это риторическим вопросом, напомнит, что в истории, да и в самой Библии есть много свидетельств нарушения этих заповедей, есть много человеческой злобы, много крови. Автор не вступает в спор, он почти уверен, что на житейском и в конечном счете, на самом важном уровне большинство людей сочтет эти шесть заповедей положительными нормами поведения. Совсем другой вопрос - соблюдает ли их каждый и в полном объеме? И вот здесь большинство наедине со своей совестью ответит: «нет». Но это, действительно, - другой вопрос.

Восприняв десять заповедей Ветхого завета, христианство дополнило их прежде всего учением о любви к ближнему, последовательно изложенным в Нагорной проповеди Иисуса Христа. Поступай с другими так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой, - в этом основная суть христианской любви как общечеловеческой ценности. Это полно отражено и в Коране, который на столетия младше и Ветхого, и Нового завета: «Аллах любит тех, кто делает добро; Аллах с теми, кто терпеливо сносит (трудности); не делай зла другим и тебе не сделают зла; если творишь добро, творишь добро для своей собственной души; если творишь зло, делаешь это самому себе». А еще много, много раньше, в древнеегипетской «Книге мертвых», сказано так: «Я делал то, о чем говорят люди, чем довольны боги; я удовлетворил бога тем, что он желает; я давал хлеб бедным, воду жаждущим, одежду нагим, переправу тому, кто не имеет лодки...». Как легко увидеть в этих древних текстах, даже независимо от того, будем ли мы считать их боговдохновенными или

созданием ума и рук человеческих, - переключку общечеловеческих ценностей!

Законы Хаммурапи и Солона, «Домострой» и различные декларации, которые предшествовали революциям или следовали за ними (во Франции, в США, в России и т.д.), так или иначе провозглашали моральные нормы - ценности, которые включают многое из освященного веками и религиями. Вместе с тем понятно, что отождествлять государственные документы и общечеловеческие ценности нельзя. Даже если и не принять в полном объеме утверждение, что государство есть воля господствующего класса, возведенная в закон, даже взяв за основу идею общественного договора, - все равно многие провозглашаемые государством ценности суть ценности господствующей группы населения (класса). Иначе не могло и быть. Скажем, при рабовладельческом строе, когда рабы считались лишь говорящими орудиями, то сколь угодно гуманное обращение с ними (что тоже могло иметь место) никак не меняло их положения в принципе.

Поступательное движение истории, забота о самосохранении заставляли человечество как-то сближать позиции отдельных групп, взаимно учитывать интересы друг друга, принимать документы, в которых делается попытка узаконить систему ценностей, признаваемых (или которые должны быть признаны) всеми. Правда, если судить по количеству горя и насилия в мире, его вряд ли можно назвать более гуманным сейчас по сравнению с прежними временами. И все же общее движение к более гуманному миру есть. Оно отражено и в документах последнего времени, например, во «Всеобщей декларации прав человека», принятой Генеральной ассамблеей ООН в 1948 году. Так, первая статья провозглашает, что «Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах». Подчеркнем здесь два момента: «все люди» и, прежде всего, утверждается такая фундаментальная ценность, как свобода. По сути, свобода, равенство, братство, провозглашенные, конечно, фундаментальными ценностями гораздо раньше, во времена Великой французской революции, лежат в основе и конкретизируются во всех статьях Декларации. Они, а также многие другие основные права и свободы, вошли и в Конституцию Российской Федерации 1993 года. Более того, в Конституции СССР 1936 года («сталинской конституции») также провозглашены многие права и свободы. Весь вопрос, конечно, в том, что из этого реально осуществлялось. О практическом осуществлении свободы слова, например, не было и речи, хотя, с другой стороны, права на труд, бесплатное медицинское обслуживание и образование не только провозглашались, но и реально осуществлялись (чего, увы, сейчас в России нет).

Проблема ценностей привлекает сейчас все большее внимание. Подходов здесь - бесчисленное множество. Предельно обобщенно рассматривает вопрос В.А.Караковский. Его набор ценностей: человек

(«абсолютная ценность»), семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир (Каракровский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. - М.: Новая школа, 1993). Общая идея автора - «ориентация школьников на общечеловеческие ценности» Он выделяет три отдельных «подхода» или «уровня» определения этих ценностей: религиозный, житейский и путь «обращения к ценностям фундаментальным, более общим понятиям». Понятно, что эти три пути не исключают друг друга.

Несколько иной набор ценностей «в рамках базового содержания (общего) образования» выделяют авторы «Прогностической концепции целей и содержания образования»: стремление к истине; социальное благополучие общества; социальная справедливость; нравственные гуманистические нормы; приобретение знаний; уважение к умельцам и талантам; порядочность в крупном и в мелочах; собственное достоинство; ценность личности; здоровье свое и окружающих; сохранность природы и возможность ею наслаждаться; социальная активность; нравственное здоровье коллектива и общества; ценность других народов, их специфики и культуры; доброжелательность в отношениях и взаимопомощь; гуманистическая направленность научно-технического прогресса. Авторы к тому же заключают, что, «разумеется, перечень не исчерпан и система открыта» (Прогностическая концепция целей и содержания образования /Под ред. И.Я.Лернера, И.К.Журавлева.-М.: Институт теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994).

Шотландским Консультативным Советом по куррикулуму (куррикулум - это содержание обучения вместе с его методами и формами) предложен «для обсуждения и развития» очень краткий документ по проблеме ценностей (Values in education: an SCCC paper for discussion and developmen. - Dundee: Scottish Consultative Council on the Currikulum, 1991). Очень важно, что с первых строк подчеркнуто: «Когда мы воспитываем или обучаем, мы передаем ценности». Далее разъясняется, что «ценности пропитывают всю образовательную деятельность», что «ценности не всегда усваиваются сознательно», и что «мы вряд ли достигнем полного согласия относительно ценностей. Но мы бы и не хотели этого». Последнее заставляет вспомнить давнее (IV век!) высказывание Августина Блаженного: «В главном - единство, в спорном - свобода, во всем - любовь». Действительно, вряд ли стоит ломать копыя в вопросах, касающихся даже ценностей, если речь идет о вещах, которые касаются личных вкусов и пристрастий. Еще раньше было сказано, что «de gustibus non disputandum» - о вкусах не спорят. А далее перечислены ценности, которые авторы доклада разбили на четыре группы: ценности учения, уважение к себе и забота о себе, уважение к другим и забота о них, чувство принадлежности, социальная ответственность.

И.Н.Ионов, рассматривая различие российской и западной цивилизаций, пишет, что «в Европе получили развитие городские, буржуазные ценности, а в России - общинные, коллективистские. Европейец решал свои проблемы, развивая расчетливость и своекорыстие, а русский - утверждая уравнилельные коллективистские идеалы» (Ионов И.Н. Российская цивилизация и истоки ее кризиса: Уч. пособие. - М.: Интерпракс, 1994). Он объясняет такие особенности россиян равнинным однообразием ландшафта. Согласно этой идее, нежелание выделяться активностью из среды окружающих, терпеливость, стремление действовать числом, а не умением, неторопливость в действии также имеют именно это происхождение. Отмечается, впрочем, что «тот же коллективизм был основой душевности отношений между людьми, безоглядных проявлений благородства и самопожертвования, широты души русского человека».

Будем исходить из того, что желательным является соответствие целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей. В каком-то смысле можно утверждать, что воспитание человека в духе этих ценностей и есть правильное решение проблемы целей воспитания. Но несоответствие приводит к тому, что побеждать будет система тех ценностей, которые реально вознаграждаются в жизни.

Просто заимствовать какой-то набор ценностей из какого-то одного источника, по-видимому, никак не удастся по вполне прагматической причине: разброс мнений будет все же велик, и отнюдь не только по деталям. Уже древние римляне говорили: *Sache hominem unius libri* (бойся человека одной книги). А сейчас, когда пишут об «общечеловеческие ценности», обычно имеют в виду западные ценности. Но следует напомнить, что в 1993 году американец С.Хантингтон, проведя анализ ста сравнительных исследований о ценностях в различных странах, заключил, что западные ценности имеют самый низкий статус во всем остальном («незападном») мире (Huntington S. *The clash of civilisazions?* // *Foreign affairs.*- 1993.- V.72. - №3 Pp.22-49). Значит, придется, как во многом другом, искать консенсус и здесь.

Довольно абстрактной выглядит возможность полного «слияния», «переплавки» ценностей различных государств и наций в одну шкалу общечеловеческих ценностей: это смогут сделать, может быть, лишь будущие поколения. Американцы из-за особенностей своей истории (почти полностью «пришлого» население) долгое время ориентировались на идею «плавильного котла». Однако сейчас и в США гораздо более популярна идея поликультурности, сохранения многообразия культур при принятии большинством людей некоторых общих базовых ценностей. Это может быть, например, «мозаика» ценностей (Гершунский Б.С. *Менталитет и образование: Уч. пособие для студентов.* - М.- институт

практической психологии, 1996), в которой некоторые элементы будут, так сказать, факультативны, а другие - обязательны для большинства.

Разговор о ценностях будет не полным, если не акцентировать внимание на этических категориях, таких как мораль, нравственность, профессиональная этика. Термин «этика» впервые употребил Аристотель (384-322 до н.э.) для обозначения практической философии, которая должна дать ответ на вопрос, что мы должны делать, чтобы совершать правильные, нравственные поступки. Этику, в настоящее время, определяют как учение о морали и нравственности. В первобытном обществе, где индивид чувствовал себя частью коллектива, а не самостоятельным целым, его «Я» непосредственно совпадало с системой норм и правил жизни, предписанных коллективом, не существовало разделенности нравственного сознания на мораль и нравственность. Индивид, развиваясь в личность, осваивает свою родовую человеческую сущность в формах культуры, делает историческое прошлое своим прошлым и отвечает перед будущим как перед своим будущим. Эта двойная зависимость определяет его деятельность в настоящем, определяет его свободу и ответственность. Только в этом случае он становится личностью, переставая быть только социальным функционером. При этом его социальное бытие неизбежно оказывается в противоречии с его культурно-историческим бытием (противоречие не возникает только в том случае, если индивид не формируется как личность). «Этот внутренний конфликт может не осознаваться личностью, пока не возникнет ситуация, в которой предъявляемые индивиду от имени социума нормы и правила поведения, называемы моралью, не окажутся в противоречии, например, с тем, что принято называть совестью». (Философско-психологические проблемы развития образования./Под ред. В.В.Давыдова; Российская Академия образования. - М.: ИНТОР, 1994. - 128с. - Сер.: Теория и практика развивающего обучения. С 52-53)

С совестью связана всеобщая безусловная система ценностей, которую в философии принято называть нравственностью. Очень важно ответить на вопрос - что такое нравственность? Л.Н.Толстому принадлежат слова: «Когда ясно в чем заключается истинная нравственность, то все остальное будет ясно». Жан Жак Руссо провозглашал: «Вся нравственность человека заключается в его намерениях». Таким образом быть нравственным значит не только не причинять зла людям своими действиями, а даже не помышлять об этом, то есть иметь нравственный образ мыслей.

Мораль же «...есть нравственность, приспособленная к сохранению данного социального организма, нравственность с «оговорками», с ограничениями. Она не общечеловеческая, а всегда групповая (сословная, классовая, национальная и т.д.). Нравственность формируется вместе с личностью, составляет принцип ее бытия и неотделима от содержания «Я»

индивида. Мораль в таком случае в готовом виде предписывает индивиду то, что противостоит его «Я» и к чему это «Я» должно себя подчинить. Поэтому мораль связана с внешней целесообразностью (необходимостью), а нравственность - с целеполаганием самого индивида (свободой)». (Философско-психологические проблемы развития образования./Под ред. В.В.Давыдова; Российская Академия образования. - М.: ИНТОР, 1994. - 128с. - Сер.: Теория и практика развивающего обучения. С 53)

Мораль как система этических ценностей - важнейший способ нормативной регуляции общественных отношений, общения и поведения людей в самых различных сферах общественной жизни. Мораль требует от индивида подчинения его личных интересов интересам общества. Некоторые моральные нормы отражают содержание нравственных принципов, но не безусловно, а в пределах, обусловленных требованиями социума, класса, церкви и т.д. Мораль дает общие принципы поведения, как говорил Бейл, оставляя без внимания конкретные обстоятельства.

История полна примеров, когда мораль и нравственные принципы находились в непреодолимом противоречии. Христианская заповедь «не убий» в нравственном значении безусловна, но как моральная норма она уживалась с преследованием и уничтожением еретиков. Осуществление цели Октябрьской революции - дать свободу каждому человеку России, потребовало отнять свободу и даже жизнь многим и многим гражданам страны.

«Это не означает, что во всех конфликтных ситуациях столкновения морали и нравственности индивид должен отдавать предпочтение нравственности, относясь к традиционным моральным требованиям как к чему-то безнравственному. Нравственное поведение, хотя не всегда и не всеми индивидами осуществляемое, как идеал, как цель этических устремлений должно жить в его сознании в качестве образца и критерия оценки самого себя и своего практического действия. В противном случае индивид не может развиваться нравственно, то есть как личность». (там же С.55)

Индивид, руководствующийся только нравственными принципами, не может адаптироваться в социуме, хотя окружающие могут признать его нравственное превосходство, однако поступки его кажутся странными, неадекватными. Более всего адаптирован к социальной среде безнравственный моралист, так как он может оправдать с помощью морали любые, даже античеловеческие, действия. Индивиду же, живущему между полюсами морали и нравственности, часто приходится стоять перед выбором - как поступить в той или иной ситуации. Решение целиком зависит от степени его личностного развития, от собственной этической зрелости.

И мораль, и нравственность как единство противоположностей являются определениями единого этического сознания человека. Каждый

индивид является одновременно и членом социальной группы и развивающейся личностью. Потому его этическое сознание должно выражать нормы жизни социума и общечеловеческие принципы. Моральное сознание есть общее и необходимое условие жизни общества, «поверх которого может разворачиваться (не вытекая и не развиваясь из него) мир личностных отношений в своем бесконечном богатстве, то конкретно-всеобщее, которое не может быть исчерпано ни в каких конечных нормах». (там же С58) Об этом хорошо сказал Томас Манн: «Нравственность и жизнь - единое целое. Этика - культура жизни, а нравственный человек - истинный гражданин жизни».

Первым, кто сформулировал основной императив поведения, имеющий большое значение и в педагогической практике «не делай другим того, чего не пожелаешь себе», был Конфуций (551-479гг. до н.э.). (Конфуций. Изречения. - М.: МГУ, 1994. - С57). Конфуций, определяя основные этические нормы, на первое место в отношениях между людьми ставил долг, справедливость и добродетель.

Г.А.Митрофанов в статье «К вопросу о профессиональной этике» заявляет: «Наряду с понятием «профессиональной морали» существует понятие «профессиональной этики», выражения «этика врача», «этика учителя» и т.д. Строго говоря, это совсем не тождественные понятия и их надо различать. Этика является учением о морали, следовательно, профессиональная этика является той частью этики, которая изучает профессиональную специфику морального сознания людей отдельных специальностей». (К вопросу о проф. Этике. - Труды кафедр гуманитарных наук Пермского медицинского института, т.80, вып. 4. Пермь, 1967, стр. 51.). Профессиональная этика конкретизирует, развивает общие положения нравственности, ее принципы, категории, достоинства и недостатки; содержит некоторые, устанавливаемые только для данной профессии, нравственные нормы и правила, она представляет собой совокупность нравственных норм, понятий, оценок, идеалов, характерных для определенных профессий в определенном обществе, в определенную эпоху.

Практическое задание 5.1.

Определение уровня нравственного развития

1. Определите собственный уровень нравственности.
2. Проанализируйте результат теста.
3. Как возможно повысить собственный уровень развития нравственности?
4. Какие условия необходимы для роста уровня развития нравственности у учащихся?

Определение уровня нравственного развития Колберга

Определить свой уровень нравственного развития и уровень нравственного развития учащихся поможет, ставшая уже классической, история о Хайнце, о том, что в одной европейской стране умирает от особой формы рака некая женщина. Между тем есть лекарство, которое, по мнению врачей, могло бы ее спасти. Это лекарство, в состав которого входит радий, только что открыл живущий в том же городе фармацевт. На его изготовление фармацевт затратил 200 долларов, однако только за одну дозу этого лекарства он требует в 10 раз больше денег, чем он израсходовал, т.е. 2000 долларов. Муж больной женщины, Хайнц, сделал все возможное, чтобы собрать эту сумму, одалживая деньги у знакомых, но получить ему удалось только половину. Тогда он возвращается к фармацевту и просит его понизить цену на лекарство или позволить ему отдать недостающие деньги позднее. Фармацевт отказывает: «Я открыл это лекарство и хочу извлечь из своего открытия много денег». Той же ночью, отчаявшийся Хайнц задумывает проникнуть в аптеку, взломав дверь, и похитить лекарство. Прав он или не прав? Почему?

Важно не столько ответить на вопрос, можно или нельзя воровать, сколько объяснить выбор, сделанный Хайнцем.

Ниже приведены варианты ответов, характерные для детей разного возраста и для людей, находящихся на разных уровнях нравственного развития.

1) *Покорность и наказание.* «Хайнц должен был купить лекарство. Если он его украл, его должны посадить в тюрьму. И так или иначе ему придется выплачивать его полную стоимость».

Или: «Нет серьезного в том, что Хайнц решил украсть лекарство, так как на самом деле оно стоит не 2000, а всего 200 долларов. Он не рискует подвергнуться слишком суровому наказанию».

Ценность жизни людей в этих рассуждениях не учитывается. Речь идет лишь о связанных с поступком выгодах или наказании: чем серьезнее материальные последствия поступка, тем предосудительнее он считается.

2) *Личный интерес.* «Если Хайнц не хочет потерять супругу, он должен украсть лекарство. Возможно, его посадят в тюрьму, но он сохранит жену. Когда умирает ваша собака - это другое дело, потому что в собаке ведь нет особой нужды. Не знаю, должен ли он был сделать то же самое ради друга, так как я не уверен, что друг пошел бы на такое дело ради него».

В этих рассуждениях люди имеют какую-либо ценность только в том случае, если они могут представлять интерес для совершающего поступок, и в той мере, в какой они способны отплатить ему за совершение этого поступка.

3) *Одобрение другими людьми.* «Ничего плохого в том, что Хайнц хотел спасти свою жену, нет. Тем самым он показал себя хорошим мужем. Любовь бесценна. Ее ничем не заменишь. Если бы он не любил свою жену настолько, чтобы решиться на все ради ее спасения, его, безусловно, следовало бы осудить».

В этих рассуждениях ценность человека определяется теми чувствами, которые он к себе вызывает. Эти чувства приводят к поступкам, показывающим этому человеку и другим людям, что лицо, их совершающее, - «хорошая мать», «хороший муж» и вообще - «положительная личность».

4) *Авторитет, закон, порядок.* «Супружество - это обязанность. Как контракт. Когда женятся, жену обещают любить и лелеять. Таким образом, долгом Хайнца было спасти ее. С другой стороны, у него не было никакого права идти против закона. Ему нужно будет вернуть фармацевту недостающие деньги и, возможно, искупить свою вину тюремным заключением».

Человек оценивается здесь по условиям контракта или обязательства, которые связывают его с нами и возлагают на нас ответственность перед высшим авторитетом - законом, Библией, Богом и т.п.

5) *Общественный договор и демократия.* «Если Хайнц не сделает все возможное, чтобы спасти жизнь жены, он рискует потерять уважение других. Он совершает свой поступок во имя благополучия другого человека. Хотя для всех лучше, чтобы законы всегда соблюдались, бывают случаи, когда их нужно нарушить. Каждый сам должен оценивать конечные результаты своих поступков».

Ценность личности определяется правами человека, предполагающими равенство всех людей независимо от того, в каких личных или деловых отношениях они находятся друг с другом. В определенных обстоятельствах человек может принять решение преступить закон, чтобы спасти другого.

6) *Универсальные принципы.* «Жизнь каждого человека имеет самостоятельную ценность, ставящую ее выше каких бы то ни было моральных или юридических принципов. Если человеческая жизнь в опасности, каков бы ни был закон и последствия, к которым может привести неповиновение ему, кража нравственно оправдана».

Жизнь человека имеет ценность во имя самой жизни. Нет такого закона, решения (пусть даже принятого демократическим путем), авторитета - человеческого или божественного, которые могли бы воспрепятствовать соблюдению этого универсального принципа.

Контрольные вопросы:

1. Что Вы понимаете под «этическими нормами»? Соблюдаете ли Вы их?
2. Определите понятия: мораль, нравственность. Конфликтуют ли Ваша нравственность и мораль?
3. Какова Ваша аксиологическая шкала?

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни.- М.: Мысль, 1991. - 299с.
2. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности//Психол. журн., 1984.
3. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. - М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. - 496 с.
4. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000
5. Андреева Г. М., Хелкама К., Дубовская Е.М., Сефаненко Т.Г., Тихомандрицкая О.А. Уровень социальной стабильности и особенности социализации в старшем школьном возрасте//Вестн. Моск. Ун-та. Сер.14. Психология. 1997. №4
6. Антилогова Л.Н. Этико-психологические аспекты труда учителя.- Омск: Интеллектика, 1992.-38 с.
7. Аристотель. Собр. Соч. Т.4.- М.: Наука, 1984. - 830 с.
8. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Воронеж, 1996
9. Белинская Е.А, Куликова И.В. Представления подростков о своем будущем в ситуации социального кризиса//Социально-психологические проблемы социальной идентичности. М.: 2000
10. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2001
11. Булгаков С.Н. Основные проблемы теории прогресса//Собр. соч. в 2 т. - Т. 2. - М.: 1993. - 368с.
12. Вахтеров В.П. Основы новой педагогики // Избр. пед. соч. - М.: Изд-во Сытин, 1913. - Т. 1. - 275с.
13. Вентцель К.Н. Деятельность учителя //Свободное воспитание. - 1907-1908. - №3.- С.1-10
14. Вичев В. Мораль и социальная психика.-М.:Прогресс, 1978 .- 357 с.
15. Гершунский Б.С. Менталитет и образование: Уч. пособие для студентов. - М.- институт практической психологии, 1996
16. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию/Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. - М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.

17. Дюркгейм Э. Социология образования/Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев. - М.: ИНТОР, 1996. - 80 с.
18. Евсева З.Н. О профессиональной этике учителя/Материалы научно-методической конференции. - Белгород, 1970. - С.21-22
19. Жуков Ю.М. Ценности как детерминанты принятия решений// Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М, 1976
20. Ионов И.Н. Российская цивилизация и истоки ее кризиса: Уч. пособие. - М.: Интерпракс, 1994
21. Каптерев П.Ф. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей//Избр. пед. соч. - М.: Педагогика, 1982. - 325с.
22. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности - основа целостного учебно-воспитательного процесса. - М.: Новая школа, 1993
23. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335 с.
24. Конфуций. Изречения. - М.: МГУ, 1994. - 214с.
25. Леонардо да Винчи. Избранные произведения. Т2.- М. - Л.: Академия, 1935. - 489 с.
26. Леонтьев Д. А. Развитие личностных ценностей в общественном контексте// Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 1997. №1
27. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностей регуляции деятельности//Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1966. №4
28. Макареня А.А. Введение в антропозкологию: Методические материалы для выполнения самостоятельной работы студентами и слушателями ИПК по темам интегрального характера, раскрывающим концепции современного образования. - Омск, 1997. - 55 с.
29. Маритен Жак. Символ веры// Маритен Жак. Философ в мире. - М., 1994. - 185с.
30. Милтс А.А. Гармония и дисгармония личности: Филос. - этич. очерк/Пер. с латыш. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 222 с.
31. Начала новой этики/Составитель Шеланков В.А. - Каменск-Уральский, 1995.-76 с.
32. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. - М.: Педагогическое общество России, 2000
33. Олпорт Г. Личность в психологии, М., 1998.
34. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. - М.: Изд-во МГИК, 1994. - 237с.
35. Поликарпов В.С. История нравов России: Восток или Запад. - Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1995. - 576 с.
36. Роджерс К. К науке и личности. - М., 1986. - 132с.

37. Рубинштейн М.М. Идея личности как основа мировоззрения. - М., 1909. - 125с.
38. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
39. Социальная психология и этика делового общения: Учеб. пособие для вузов//В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, Н.А. Нартов и др.: Под общей ред. проф. В.Н. Лавриненко. - М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. - 180 с.
40. Спиноза. Избранные произведения. - Т.1. - М.,1957. - 584 с.
41. Ткаченко Е. Гуманизация Российского образования//Нар. Образова-ние.-1995.-№6. - С. 4-8
42. Федоров Ю.М. Сумма антропологии. - 2-е изд. - Новосибирск: «Наука», Сибирская издательская фирма РАН, 1996. – 833 с.
43. Федоров Ю.М. Социальная психология: Курс лекций: В 2х кн. - Кн. 1. - Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1997 - 184 с.
44. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1987. - 368с.
45. Фромм Э. Душа человека. - М.: Республика, 1992. - 430 с
46. Фромм Э. Иметь или быть?/Общ. ред. и посл. В.И. Добренъков. - 2е изд., доп. - М.: Прогресс, 1990 . - 336 с.
47. Шелковин Ю.А. Проблема ценностных ориентаций и массовые информационные процессы//Психол. журн., 1982. Т. 3. №3.
48. Шепель В.М. Управленческая этика. - М.: Экономика, 1989. - 288 с.
49. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. - Л.: Наука, 1979. - 329с.
50. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности//Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975
51. Якубсон Я.Г. О педагогической этике. - Л., 1973. - 40с.
52. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово, 2000
53. Ясперс К. Смысл и познание истории. - М.: Республика, 1994. - 527 с.

ГЛАВА 6

УСТАНОВКИ: СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА, ФУНКЦИИ, ФОРМИРОВАНИЕ, КОРРЕЛЯЦИЯ С ПОВЕДЕНИЕМ

Основные проблемы темы:

1. Сущность установки, ее структура и функции.
2. Когнитивное, аффективное и поведенческое измерения установок.
3. Формирование социальных установок.
4. Изменение социальных установок.
5. Влияние установок на поведение.
6. Влияние поведения на установки.
7. Коммуникативная установка.

6.1. Сущность, структура и функции установки

Изучением природы установок, их развития и способов их изменения занимались такие видные ученые как У.Томас и Ф.Знанецкий (1918 год), которые впервые ввели понятие «аттитюд» (социальная установка), Г.Олпорт, Дж.Мид, Дэвис Дж.Э., Л.Терстоун, Ю.Чейв, Х..Смит, Д.Дроба, Р.Лайкерт, М.Смит, Д.Кречем, Р.Крачфилд, К.Ховланд, Р.Петти, Дж. Каччопо, Ш.Чейке, Г. Келмэн, Ф.Зимбардо, М.Ляйппе, Д.Н.Узнадзе, А.Н. Леонтьев, А.Г.Асмолов, М.А.Ковальчук, В.Н.Мясищев, Л.И.Божович и другие. Одним из достаточно полных теоретических исследований различных подходов к пониманию сущности установки, ее структуры, формированию рассмотренных представителями различных психологических школ и направлений в социальной психологии принадлежит Е.П.Белинской и О.А.Тихомандрицкой. Некоторые аспекты их теоретических изысканий были нами использованы в данном разделе. (Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс 2001).

Ж.Годфруа подчеркнул, что наши истолкования и оценки внешнего мира основываются на установках, создающихся у нас на протяжении всей жизни. (Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное. Т.2: Пер. с франц. – М.: Мир, 1996. – 376 с., ил.) Установки – это те ориентиры, которые позволяют нам в любой момент предстать перед тем или иным человеком, событием или сообщением в «полной готовности».

Под социальной установкой (attitude) в социальной психологии понимается «определенная диспозиция индивида, в соответствии с которой тенденции его мыслей, чувств и возможных действий организованы с учетом социального объекта» (Smith M. B. Attitude Change//International Encyclopedia of the Social Sciences/Ed. by D. L . Sills, Crowell, 1968. P. 26).

Этим понятием определяется один из самых важных психологических механизмов включения индивида в социальную систему. Аттитюд функционирует одновременно и как элемент психологической структуры личности, и как элемент социальной структуры (Шихирев П.Н., 1979). В психоаналитической концепции социальная установка выступает в роли регулятора реакций, уменьшающих внутриличностную напряженность и разрешающих конфликты между мотивами. В рамках когнитивных теорий социальная установка представляет собой когнитивное образование, сформированное человеком в процессе его социального опыта и опосредующее поступление и переработку информации к индивиду. При этом наиболее важным отличием аттитюда от других когниций (мнений, представлений, убеждений) признается его способность направлять и регулировать поведение человека. Бихевиористы рассматривают социальную установку как определяющую поведенческую реакцию - промежуточную переменную между объективным стимулом и внешней реакцией.

Большой интерес в контексте нашей темы представляет развитие идей Дж.Мида в исследованиях по массовой коммуникации. Ключевая гипотеза Мида состоит в том, что каждый человек формирует свои установки путем принятия установок других людей. Исследования по массовой коммуникации основываются на следующем обобщении: если источник коммуникации нам нравится, мы склонны принять предлагаемую им информацию; соответственно, если коммуникатор нам неприятен, мы будем склонны к неприятию содержания информации. Таким образом, изучение установки вышло за рамки психологии индивида и аттитюд начинает анализироваться, в большей степени, как функция структуры межличностных отношений. Такой взгляд на аттитюды, механизм их формирования может быть обозначен как структурный подход (Дэвис Дж. Э. Социология установки //Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972)

Наиболее детально и обстоятельно разрабатывался феномен установки школой Д. Н. Узнадзе. В 1941 г. в своей работе «Основные положения теории установки» Д. Н. Узнадзе дает определение первичной установке как «целостному отражению, на почве которого может возникнуть или созерцательное, или действенное отражение. Оно заключается в своеобразном налаживании, настройке субъекта, его готовности... к тому, чтобы в нем появились именно те психические или моторные акты, которые обеспечат адекватное ситуации созерцательное или действенное отражение» (Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996. С.274). Возникновение первичной установки обычно связано с удовлетворением простейших, физиологических потребностей человека в ситуациях, хорошо знакомых и несложных. К тому же действие установки

осуществляется на бессознательном уровне, что отличает ее от социальной установки, являющейся состоянием сознания человека. В отличие от аттитюда установка (set) не затрагивает вопросов, связанных с анализом социальных ситуаций и социальных объектов, а самое главное — не раскрывает механизма детерминации поведения человека со стороны общества. Таким образом, можно сказать, что установка обеспечивает функционирование организма на индивидуальном уровне, тогда как аттитюд выполняет свои функции на социальном уровне.

Разработка проблемы установки была предпринята и в рамках деятельностного подхода А.Н.Леонтьева. Прежде всего, это связано с разработкой проблемы смысловой установки (Асмолов А.Г., Ковальчук М. А., 1977; Асмолов А.Г., 1996). Смысловая установка представляет собой выражение личностного смысла в виде готовности к определенным образом направленной деятельности и придает деятельности устойчивый характер.

Идея выявления особых состояний личности, предшествующих ее реальному поведению, обсуждается в «концепции отношений человека» В.Н.Мясищева. «Психологические отношения человека в развитом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» — так определяет В.Н.Мясищев основное понятие своей концепции (Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж, 1995. С. 16).

Отношение сходно с такими понятиями, как диспозиция, предрасположенность, склонность к позиции, т.е. предполагает некоторую направленность возможного поведения, определенную опытом социальной жизни индивида. С аттитюдом понятие «отношение» сближают такие характеристики, как осознанность индивидом, опосредованность социальным опытом, эмоциональная наполненность, избирательность и направленность на определенное поведение.

Другим схожим с понятием «аттитюд» в отечественной психологии является понятие «направленность личности», используемое Л.И.Божович при изучении формирования личности в детском возрасте. В основе направленности личности лежит возникающая в процессе жизни устойчивая система мотивов. Направленность складывается как *внутренняя позиция личности* по отношению к социальному миру. Она и определяет поведение и деятельность человека в конкретных социальных ситуациях и в отношении к окружающим его людям.

Таким образом, в отечественной традиции осуществляется разработка различных понятий, сходных с аттитюдом по функциям и значению для жизнедеятельности человека в социуме. При этом внимание

обращено на механизмы реализации не только отдельных поведенческих актов, но и на осуществление целостного поведения и деятельности субъектом.

Основываясь на подходе о трехкомпонентной структуре аттитюда (когнитивный, аффективный и конативный компоненты), разработанным М.Смитом (1942) можно сказать, что установки имеют три измерения: когнитивное, аффективное и поведенческое. Когнитивное измерение включает мнения и убеждения, которых мы придерживаемся относительно тех или иных предметов и людей и которые позволяют нам судить, что, на наш взгляд, является истинным, правдоподобным и возможным. Аффективное измерение составляют положительные или отрицательные эмоции, связанные с этими убеждениями, они придают установке эмоциональную окраску и ориентируют действие, которое мы собираемся совершить. Это действие и есть поведенческое измерение установки, которое предполагает реакцию человека, соответствующую его убеждениям и переживаниям.

Так, например, если преподаватель кажется мне слишком строгим (когнитивная составляющая установки), а я не люблю, когда меня заставляют что-либо делать (аффективная составляющая), то очень вероятно, что я редко буду посещать его занятия, где меня может ждать принуждение (поведенческая составляющая).

В настоящее время, в связи с особым интересом к изучению аттитюдных систем, структура социальной установки определяется более широко. Аттитюд выступает как «ценностная диспозиция, устойчивая предрасположенность к определенной оценке, основанная на когнициях, аффективных реакциях, сложившихся поведенческих намерениях (интенциях) и предшествующем поведении, способная в свою очередь влиять на познавательные процессы, на аффективные реакции, на складывание интенций и на будущее поведение» (Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. СПб., 2000).

Таким образом, поведенческая составляющая социальной установки представлена не только непосредственным поведением (некоторыми реальными, уже осуществленными действиями), но и интенциями. Поведенческие интенции могут включать в себя различные ожидания, стремления, замыслы, планы действий - все, что только намеревается сделать человек. При этом интенции в конечном счете не всегда могут найти свое воплощение в реальных действиях человека, в его поведении.

Что касается *когнитивной составляющей*, то в нее могут входить убеждения, представления, мнения, все когниции, образованные в результате познания социального объекта. *Аффективные* реакции представляют собой различные эмоции, чувства и переживания, связанные с объектом установки. Сама же установка выступает как суммарная оценка (оценочная реакция), включающая в себя все перечисленные компоненты.

Необходимо подчеркнуть, что все элементы установочной системы взаимосвязаны и представляют собой систему реакций, специфичную для каждой конкретной личности. Поэтому изменение одного компонента может вызвать изменение какого-либо другого. Так, например, изменение убеждений относительно некоего социального объекта может привести к изменению установки, а вслед за этим и к изменению поведения в отношении данного социального объекта. Кроме того, элементы системы могут выходить за рамки одной установочной системы и «устанавливать» взаимосвязи с элементами другой. Например, одна и та же когниция может быть взаимосвязана с различными установками. Если изменится эта когниция, можно предположить, что изменятся и обе установки (Зимардо Ф., Ляйппе М., Социальное влияние. СПб., 2000).

В работах М.Смита, Д.Брунера и Р.Уайта (1956) были выделены функции аттитюда:

- оценка объекта;
- социальное приспособление;
- экстернализация.

Функция *оценки объекта* заключается в оценивании с помощью аттитюда поступающей из внешнего мира информации и соотнесение ее с существующими у человека мотивами, целями, ценностями и интересами. Установка упрощает задачу изучения новой информации, снабжая человека уже «готовыми» оценочными категориями. Функция оценки объекта, выполняемая аттитюдом, в конечном счете может привести человека к пересмотру фактов реальности в соответствии с его собственными интересами и потребностями.

С помощью функции *социального приспособления* аттитюд помогает человеку оценить, как другие люди относятся к социальному объекту. При этом социальная установка опосредует межличностные отношения. Основной постулат заключается в том, что аттитюд может выступать как средство сохранения отношения человека с другими людьми, либо как средство разрыва этих отношений. Установка, по мнению М.Смита и его коллег, может способствовать идентификации человека с группой (позволяет взаимодействовать с людьми, принимая их установки) или приводит его к противопоставлению себя группе (в случае несогласия с установками других членов группы).

Экстернализация (функция воплощения) связана с существованием у человека внутренних проблем и противоречий. Установка к социальному объекту «является открытым символическим заменителем для скрытой установки, принятой во внутренней борьбе» (Smith M.B. Attitude Change//international Encyclopedia ойBe Social Sciences/Ed. O.L.Sills. Crowell, 1968. P. 43). Таким образом, социальная установка может стать «выразителем» глубинных мотивов человека.

Более известной функциональной теорией (имеющей определенное сходство с теорией М.Смита, Д.Брунера и Р.Уайта), является теория Д.Каца (1960). В ней делается попытка интегрировать представления об установке различных теоретических ориентаций: бихевиоризма, психоанализа, гуманистической психологии и когнитивизма. Предложив изучать установку с точки зрения потребностей, которые она удовлетворяет, Д. Кац выделяет четыре функции:

- инструментальную (приспособительную, адаптивную, утилитарную);
- эгозащитную;
- функцию выражения ценностей;
- функцию организации знания.

Инструментальная функция выражает приспособительные тенденции поведения человека, помогает увеличить вознаграждения и уменьшить потери. Аттитюд направляет субъекта к тем объектам, которые служат достижению его целей. Кроме того, поддержка определенных аттитюдов помогает человеку заслужить одобрение и быть принятым другими людьми, поскольку людей скорее привлекает тот, у кого аттитюды сходны с их собственными.

Эгозащитная функция: аттитюд способствует разрешению внутренних конфликтов личности, защищает людей от получения неприятной информации о самом себе и о значимых для него социальных объектах. Люди часто действуют и думают таким образом, чтобы оградить себя от неприятной информации. Так, например, чтобы повысить свою собственную значимость или же значимость своей группы, человек часто прибегает к формированию негативного аттитюда по отношению к членам аутгруппы.

Функция выражения ценностей (функция ценности, самореализации) — аттитюды дают человеку возможность выразить то, что важно для него, и организовать свое поведение соответствующим образом. Осуществляя определенные действия в соответствии со своим аттитюдом, человек реализует себя в отношении к социальным объектам. Эта функция помогает человеку самоопределиться, понять, что он из себя представляет.

Функция организации знаний основана на стремлении человека к смысловому упорядочиванию окружающего мира. Аттитюды помогают человеку осмыслить действительность, «объясняют» происходящие события или действия других людей. Аттитюд позволяет избежать чувства неопределенности и неясности, задает определенное направление интерпретации событий.

Итак, отмечают Е.П.Белинская и О.А.Тихомандрицкая (Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности: Учебное пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс 2001), социальные установки дают

упрощенные указания относительно способа поведения по отношению к конкретному объекту или ситуации, позволяют людям организовывать свои представления об окружающем мире. Аттитюды помогают человеку устанавливать и поддерживать свою идентичность, адаптироваться к условиям социального мира, выполняют функцию эгозащиты и выражения ценностей. Таким образом, аттитюды активно задействованы как в процессе социального познания, так и в процессе регуляции социального поведения.

6.2. Формирование установок.

Все свои мнения, оценки и убеждения мы приобретаем через контакты в семье, социальной группе, школе, со знакомыми супружескими парами и т.д. Таким образом, формирующиеся в процессе этих контактов установки – это, в основном, продукт влияний, которым мы подвергаемся с самого раннего детства, результат нашего личного опыта и взаимодействий с другими людьми.

В детстве очень многие установки развиваются в соответствии с родительской моделью. Свою окончательную форму они, однако, приобретают между 12 и 30 годами жизни. Структурировавшись в отрочестве, установки между 20 и 30 годами «кристаллизуются». После этого установки меняются с большим трудом.

Наиболее известными подходами к изучению аттитюдов и, в частности, проблемы их формирования являются: бихевиористский (подход через научение), когнитивистский, мотивационный, а также социологический (или структурный) подход, основанный на идеях интеракционизма. В настоящее время развивается также и биологический (генетический) подход к формированию аттитюдов. Проблема изменения аттитюдов — это проблема социального влияния, которое может проходить целенаправленно (например, при воспитании ребенка) или осуществляться стихийно (например, в ходе стихийной социализации, под влиянием объективных обстоятельств жизни человека и общества).

Одним из самых известных направлений эмпирических исследований изменения аттитюда в рамках необихевиоризма являются исследования убеждающей коммуникации, проводившиеся в 50-х годах в Йельском университете (США) и связанные с именами К.Ховланда и его коллег И.Джаниса, Г.Келли, М.Шерифа и др. Планируя свои эксперименты в русле широко известной концепции процесса коммуникации, эти исследователи продемонстрировали влияние на установки многочисленных характеристик самого источника информации (коммуникатора), содержания сообщения и характеристик аудитории (Богомолова Н.Н., 1991; Майерс Д., 1997; Гулевич О.А., 1999). При этом убеждающее сообщение трактовалось как стимул, а происходящее под его воздействием изменение социальной установки (сначала когний, а затем, аффектов и поведения) — как приобретенная реакция.

В отличие от Йельской школы современные когнитивные модели рассматривают реципиента как активно принимающего и перерабатывающего получаемую им информацию. В настоящий момент наиболее известны «Вероятностная модель обработки информации» Р.Петти и Дж.Качоппо (Petty К Е., Cacioppo Y. T., 1986) и «Эвристико-систематическая модель» Ш. Чейкен (Chaiken S., 1987).

В обеих моделях выделяют два основных способа переработки человеком поступающей информации: прямой и косвенный. Выбор способа, в большей степени, определяется мотивированностью респондента и его способностями. От того, каким путем будет переработана информация, зависят изменение аттитюда, устойчивость и «прочность» этого изменения.

Согласно *вероятностной модели обработки информации* Р.Петти и Дж.Качоппо, изменение аттитюдов может происходить двумя способами: центральным и периферийным. Изменение установки, происходящее *центральным* путем, осуществляется в результате тщательного рассмотрения человеком получаемой информации. При этом реципиент продельывает большую оценочную работу — взвешивает все «за» и «против» новой информации, выдвигает контраргументы, сопоставляет их с приводимыми в сообщении аргументами. Если при внимательном рассмотрении аргументы будут выглядеть неоспоримыми и убедительными, то возможно изменение установки.

Изменение установок по второму — периферийному — пути происходит тогда, когда человек ассоциирует объект установки с позитивными или негативными признаками или делает поверхностное умозаключение о достоинствах новой позиции. В этом случае не происходит тщательной работы с содержанием информации. Косвенный способ убеждения основывается на факторах, не являющихся рациональными аргументами, например привлекательность коммуникатора, интенсивность, эмоциональность его выступления и т.д. Как правило, изменение аттитюда, произошедшее при косвенном способе обработки информации, очень недолговечно и исчезает вместе с «внешними», периферийными факторами, сопровождающими информацию. Более устойчивые изменения аттитюда наблюдаются в результате воздействия центральных факторов, когда его основой становятся осмысление информации и изменение когниций. В этом случае с большей степенью вероятности можно прогнозировать поведение респондента в соответствии с измененной установкой (Petty Я. Е., Cacioppo Y. T., 1986).

Другой современной когнитивной моделью изменения аттитюдов является *эвристико-систематическая модель* Ш.Чейкен (Chaiken S., 1987). Основная идея этой модели заключается в том, что люди предпочитают иметь четкие и соответствующие реальности аттитюды. Для достижения

этого переработка поступающей информации может происходить двумя способами: *систематическим* или *эвристическим*.

Систематический способ обработки информации схож с центральным в модели Р.Е.Петти и Дж.Т.Качоппо. При систематическом процессе переработки информации реципиент производит активную оценку истинности сообщения. Он изучает аргументы сообщения, оценивает их значимость и соответствие реальности. Для изменения attitudes, имеющегося у человека, необходима четкая аргументация нового положения, а также наличие у самого реципиента мотивации, усилий и способностей. В противоположность систематическому процессу, эвристический предъявляет гораздо меньше требований к работе с информацией. Перерабатывая информацию эвристическим путем, человек не предпринимает попыток понять содержание сообщения, его смысл, а сосредотачивается на эвристиках — моментах, позволяющих сразу же оценить ее важность и «правдоподобность». Под эвристиками в социальном познании понимается способ «оценивать явления на основе готовых суждений, которые имеются в нашей памяти и легче всего приходят на ум при формировании оценки» (Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 1997. С. 96)

Различные модели убеждающей коммуникации показывают, как может происходить переработка информации, результатом которой становится, в свою очередь, изменение социальной установки. Убеждающее сообщение представляет собой информацию, направленную на изменение убеждений и знаний, т.е. изменение когнитивного компонента установочной системы. Поскольку в этой системе существует тесная взаимосвязь между составляющими ее компонентами, то изменения в убеждениях должны приводить к изменениям в установках. В свою очередь, новая установка может управлять поведением человека, подвергнувшегося воздействию убеждающего сообщения (Зимбардо Ф., Ляйппе М., 2000).

6.3. Влияние установок на поведение.

Вопрос о том, связаны ли наши attitudes с поведением, выходит за рамки изучения социальной установки. На, самом деле, эта проблема гораздо шире — о природе человека, о том, насколько тесная связь между «внутренним», личным миром человека и его «внешними» проявлениями. В основе многих психологических учений лежит предпосылка, что убеждения и чувства определяют социальное поведение людей. Для того, чтобы изменить поведение, необходимо изменить образ мыслей человека, его оценки социальных объектов. В конечном итоге вопрос о связи поведения и установок — это вопрос о возможности целенаправленного влияния на поведение. Проблема взаимосвязи поведения и установок являлась одной из самых дискуссионных на протяжении всей истории изучения attitudes. Так, в самом начале пути исследований социальных

установок не было сомнений в том, что по аттитюдам людей можно предсказывать их поступки. Но результаты эксперимента Р. Лапьера, опубликованные им в 1934 г., не только разрушили привычную аксиому взаимосвязи социальной установки и поведения, но надолго ослабили интерес к ее изучению. Исследование Р. Лапьера длилось в течение двух лет. Он путешествовал с парой китайских молодоженов, посетив в общей сложности более 250 гостиниц. Это путешествие было предпринято в то время, когда в Америке существовало стойкое предубеждение против выходцев из Азии. Однако спутники Р. Лапьера только один раз за все время путешествия получили отказ поселить их в гостиницу. Спустя 6 месяцев Р.Лапьер разослал во все отели, где они благополучно останавливались во время путешествия, письма с просьбой принять его и китайцев еще раз. Ответы пришли из 128 мест, и 92% из них содержали отказ. Таким образом, проявилось расхождение между аттитюдами и реальным поведением хозяев гостиниц по отношению к китайцам. Результаты этого исследования показали несоответствие аттитюда и поведения и получили название «парадокс Лапьера».

Подобные эксперименты, проведенные позже, подтвердили отсутствие связи аттитюдов и поведения.

Новый удар предполагаемой связи аттитюдов и поведения людей был нанесен в 1969г. социальным психологом Аланом Уикером. Он опубликовал результаты нескольких десятков научных исследований, касающихся установок и поведения самых разных людей, и сделал обобщенный вывод: по установкам, о которых говорят люди, нельзя предсказать их поведение. Так, например, приписываемые себе расовые установки едва ли соответствуют поведению в реальной ситуации. Достаточно сильные аттитюды к религии, в лучшем случае, выливаются в редкие посещения службы (Майерс Д., 1997). Множество подобных фактов говорит о том, что нет однозначной связи между установками и поведением людей.

Ученые, уверенные во взаимосвязи установок и поведения, подвергли критике организацию эксперимента, проведенного Р.Лапьером. Так, указывалось, что ответы были получены только от *половины* владельцев гостиниц. Кроме того, отсутствовали сведения — был ли *принимавший* китайцев и *отвечавший* на письмо Р.Лапьеру одним и тем же человеком или, возможно, отвечал кто-то из родственников или служащих. Были высказаны и содержательные предположения о том, почему в эксперименте Лапьера и других подобных экспериментах происходило расхождение между аттитюдом и поведением. Например, М.Рокич высказал идею, что у человека может существовать одновременно два подобных аттитюда: непосредственно на *объект* и на *ситуацию*, связанную с этим объектом. Эти аттитюды действуют попеременно. В эксперименте Лапьера аттитюд на объект был негативным (отношение к

китайцам), но возобладал аттитюд на ситуацию — согласно принятым нормам поведения хозяин гостиницы или ресторана должен принять посетителя. Другим объяснением стала мысль Д.Каца и Э.Стотленда о том, что в разных ситуациях могут проявляться то когнитивный, то аффективный компоненты аттитюда, поэтому результат будет различным (Андреева Г.М., 1996). Кроме всего, поведение хозяев гостиниц могло не соответствовать их установке в случае, если было расхождение между эмоциональным и когнитивным компонентами в самом аттитюде (Norman R., 1975; Millar M. G., Tesser A., 1989).

А.Айзен и М.Фишбайн разработали четыре критерия, по которым должны быть сопоставлены уровни поведения и установки: *элемент действия, элемент цели, элемент контекста (ситуации) и элемент времени* (Андреева Г. М., 2000).

Еще одним объяснением возможного несовпадения аттитюда и поведения может служить теория «смывающего потока» Л.Райтсмана. Он предположил, что связь социальной установки и поведения нарушается (может быть «размыта») различными факторами.

Во-первых, установка на целостный объект может не совпадать с установкой на какую-то часть, составляющую этот объект. Например, негативная установка на телевизионную рекламу в целом вовсе не означает, что не существует позитивной установки на какой-то конкретный, полюбившийся рекламный ролик. Во-вторых, необходимо учитывать, что поведение детерминировано не только установками, но и ситуацией, в которой оно разворачивается. В-третьих, поведение может определяться несколькими противоположными друг другу аттитюдами, что также нарушает однозначную связь «аттитюд — поведение». В-четвертых, расхождение аттитюда и поведения может произойти от того, что человек неправильно или неточно выразил свою позицию по отношению к социальному объекту (Андреева Г.М., 2000).

Д.Майерс указывает, что «установки предсказывают поведение, если:

- другие влияния уменьшены;
- установка соответствует действию (этот момент был рассмотрен М.Фишбайном и А.Айзенем);
- установка сильна, потому что что-то напоминает нам о ней; потому что ситуация активизирует бессознательную, установку, которая незаметно направляет наше восприятие событий и реакцию на них, или же потому, что мы поступили именно так, как было необходимо для усиления установки» (Майерс Д. Социальная психология. СПб., 1997. С. 162).

Итак, на современном этапе изучения аттитюдов их взаимосвязь с поведением не подвергается больше сомнению. Однако существует ряд факторов, которые могут ослаблять эту взаимосвязь. В то же время сильные установки определяют поступки людей.

Установка лучше предсказывает поведение, когда она обладает свойством *доступности*, что было доказано во множестве проведенных экспериментов. Влияние аттитюдов на поведение определяется такой характеристикой, как сила или доступность аттитюдов. Доступность аттитюда, в свою очередь, определяется высокой степенью его осознанности индивидом, наличием обширных знаний об объекте аттитюда. Наиболее доступной для осознания и регуляции поведения социальная установка становится тогда, когда она была сформирована в непосредственном опыте взаимодействия с объектом или многократно закреплена в памяти индивида. Сила аттитюда может определяться скоростью оценочной реакции на его объект. Будут ли аттитюды определять поведение человека, зависит не только от силы аттитюдов, но и от личностных и ситуационных факторов, опосредующих их взаимосвязь. Влияние аттитюдов на поведение определяется «внутренними» переменными, в частности мотивами, ценностями человека, а также его индивидуальными особенностями. При этом взаимосвязь аттитюда и поведения во многом зависит и от «внешних», ситуационных факторов, оказывающих влияние как на аттитюды, так и на регулируемое ими поведение.

Некоторые исследователи, в частности Г.Триандис, насчитали более 40 различных факторов, делающих связь установки и поведения более сложной или вообще недоступной (Triandis H., 1994). Знание *только* социальной установки не поможет предсказать, какими будут реальные действия человека. Для прогнозирования поведения необходимо учитывать самые разные внутренние и внешние факторы, с помощью которых именно *намерения* (интенции) человека могут превратиться в реальное поведение. В настоящее время наиболее распространенной темой исследований, посвященных взаимосвязи аттитюдов и поведения, является изучение влияния установок на намерения людей и только *через них* — на поведение.

Одним из первых, кто стал разрабатывать подход «многих переменных» для прогнозирования поведения, был Дж.Шец. Более подробно взаимосвязи «аттитюд — намерение — поведение» были рассмотрены в теории когнитивного опосредования действия (модели обоснованного действия) А.Айзена и М.Фишбайна (Aizen I., Fishbein M., 1980). Авторы теории предположили, что *основное* влияние на поведение оказывают именно намерения (интенции) человека. При этом сами намерения определяются двумя факторами: первый — это *аттитюд по отношению к поведению*, а второй — *субъективные нормы поведения* человека (восприятие социального влияния). Аттитюд по отношению к намерению, в свою очередь, будет зависеть от представлений человека о том, к каким последствиям приведут его действия, а также от оценки этих последствий, т.е. аттитюд по отношению к поведению определяется

ожидаемым результатом (в частности, степенью вероятности достижения этого результата) и оценкой его пользы для человека.

Кроме аттитюда, на намерение совершить определенное действие, как уже было сказано, оказывает влияние субъективная норма— восприятие социального давления на поведение. Она, в свою очередь, складывается из убеждения, что определенные люди или группы ожидают такого поведения, и желания человека следовать этим ожиданиям. И, наконец, намерение совершить какое-либо действие может определяться важностью для человека установочных и нормативных соображений. При этом М.Фишбайн и А.Айзен полагали, что значимость аттитюдов и субъективных норм может быть неодинакова и изменяться в зависимости от некоторых личностных (или индивидуальных) характеристик, а также и от ситуации (Fishbein M., Aizen, 1975).

Основным недостатком практически всех зарубежных «аттитюдных» концепций является то, что в них личность действует в ситуации, изолированной от общих социальных условий жизнедеятельности человека, т.е. не учитываются те конкретные исторические, политические, социально-экономические условия, в которых разворачивается поведение индивида. Таким образом, социальное влияние рассматривается лишь на уровне микросреды при полном игнорировании проблемы влияния, оказываемого на личность со стороны общества (Ядов В.А., 1975).

Попытка решения этой проблемы содержится в «диспозиционной концепции регуляции социального поведения личности» В.А.Ядова. Основой концепции В.А.Ядова является рассмотрение иерархической системы диспозиций человека, регулирующих его поведение и деятельность на разных уровнях социальной действительности. Диспозиции личности представляют собой зафиксированные в социальном опыте предрасположенности воспринимать и оценивать условия деятельности, собственную активность индивида и действия других, а также предуготовленность действовать в определенных условиях соответствующим образом (Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности, 1979). В основу механизма образования диспозиций в теории В.А.Ядова положена схема Д.Н.Узнадзе, разработанная им для объяснения возникновения первичных установок (set). Таким образом, диспозиции возникают при «встрече» определенного уровня потребностей и определенного уровня ситуаций их удовлетворения. На разных уровнях потребностей и разных уровнях ситуаций действуют соответственно разные диспозиционные образования. Вначале отдельно рассмотрим иерархию потребностей и иерархию ситуаций.

Иерархия потребностей. В концепции В.А.Ядова выделяются четыре уровня потребностей, соответственно тому, в каких сферах деятельности они находят свое удовлетворение. Основанием

классификации служит здесь последовательное расширение границ активности личности:

- первая сфера, где реализуются потребности человека, - ближайшее семейное окружение;
- вторая сфера,— контактная (малая) группа, в рамках которой действует индивид;
- третья сфера —. более широкая сфера деятельности, связанная с определенной сферой труда, досуга, быта;
- четвертая сфера — сфера деятельности, понимаемая как определенная социально-классовая структура, в которую индивид включается через освоение идеологических и культурных ценностей общества.

Иерархия ситуаций. Ситуации структурированы по длительности времени существования данных условий деятельности, т.е. ситуацию деятельности можно рассматривать как быстро изменяющуюся или же устойчивую:

- первый уровень — быстро изменяющиеся *предметные ситуации*;
- второй уровень — *ситуации группового общения*, характерные для деятельности индивида в рамках малой группы. По своей длительности подобные ситуации деятельности человека гораздо больше, чем предыдущие;
- третий уровень — *устойчивые условия деятельности*, имеющие место в различных социальных сферах (труда, досуга, семейной жизни человека);
- четвертый уровень — наиболее длительные, *устойчивые условия деятельности в рамках определенного типа общества*, широкой экономической, политической и культурной структуры его функционирования. Определенная диспозиция возникает (и действует) на пересечении определенного уровня потребностей и ситуаций их удовлетворения. При этом выделяют четыре уровня диспозиций.

Первый уровень диспозиций — *установка (set)* (элементарные фиксированные установки, по Д.И.Узнадзе). Они формируются на основе витальных потребностей и в простейших ситуациях. Эти установки лишены модальности (переживания «за» или «против») и не осознаются субъектом.

Второй уровень диспозиций — *социальные фиксированные установки, или аттитюды* — более сложные диспозиции, которые формируются на основе потребности человека в общении, осуществляемом в малой (контактной) группе. Социальные установки образуются на базе оценки отдельных социальных объектов (или их свойств) и отдельных социальных ситуаций (или их свойств).

Третий уровень диспозиций — *базовые социальные установки* (общая направленность интересов личности относительно конкретной

сферы социальной активности). Данные установки имеют трехкомпонентную структуру (как и аттитюды), но это выражение отношения не столько к определенному социальному объекту, сколько к каким-то более значимым социальным областям. В этом случае направленность может быть представлена как идентификация личности со значимой для нее социальной деятельностью. Например, можно обнаружить доминирующую направленность в сферу профессиональной деятельности (тогда основные интересы человека будут связаны, например, с достижением высокого уровня профессионализма, расширением профессиональных знаний и умений, построением профессиональной карьеры и т.п.).

Четвертый уровень диспозиций — *система ценностных ориентаций личности* на цели жизнедеятельности человека, а также на средства их достижения. Система ценностных ориентаций формируется на основе высших социальных потребностей личности и детерминирована общими социальными условиями, типом общества, системой его экономических, политических, идеологических и культурных принципов.

Предложенная иерархия диспозиционных образований выступает как регулятивная система по отношению к поведению личности, т.е. основная функция диспозиционной системы — психическая регуляция социальной деятельности или поведения субъекта в социальной среде. Если структурировать деятельность в отношении ближайших или более отдаленных *целей*, можно выделить несколько иерархических уровней поведения. При этом каждый из уровней диспозиций «ответственен» за регуляцию определенного уровня поведения.

Первый уровень регулирует *«поведенческие акты»* — непосредственные реакции субъекта на актуальную предметную ситуацию. Целесообразность поведенческих актов диктуется необходимостью установить адекватное соответствие (равновесие) между специфическими и быстро сменяющимися друг друга воздействиями внешней среды и витальными потребностями субъекта в данный момент времени.

Второй уровень регулирует *поступки* личности. Поступок представляет собой элементарную социально значимую «единицу» поведения. Целесообразность осуществления поступка выражается в установлении соответствия между простейшей социальной ситуацией и социальными потребностями субъекта.

Третий уровень регулирует уже некоторые *системы поступков*, образующие поведение в различных сферах жизнедеятельности, где человек преследует существенно более отдаленные цели, достижение которых и обеспечивается системой поступков.

Четвертый уровень регулирует *целостность поведения*, или собственно деятельность личности. «Целеполагание» на этом высшем уровне представляет собой некий «жизненный план», важнейшим

элементом которого выступают отдельные жизненные цели, связанные с главными социальными сферами деятельности человека в области труда, познания, семейной и общественной жизни» (Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности// Методические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 97).

Таким образом, на всех уровнях поведение личности регулируется ее диспозиционной системой. При этом в каждой конкретной ситуации и в зависимости от цели ведущая роль принадлежит определенному диспозиционному образованию. В это время остальные диспозиции представляют собой «фоновые уровни» (в терминологии Н.А.Бернштейна). Так, нижележащие диспозиционные уровни активизируются и перестраиваются для обеспечения реализации поведения, регулируемого адекватным ситуации более высоким диспозиционным уровнем. А более высокие диспозиционные уровни при этом активизируются для согласования поведенческого акта или для согласования поступка в рамках целенаправленного поведения в данной сфере деятельности. В целом, в момент, непосредственно предшествующий поведенческому акту, поступку или началу деятельности, в соответствии с уровнем деятельности вся диспозиционная система приходит в состояние актуальной готовности, т.е. образует *актуальную диспозицию*. Однако, ведущую роль здесь будут играть именно те уровни диспозиционной иерархии, которые соответствуют определенным потребностям и ситуации.

В целом диспозиционная регуляция социальной деятельности личности может быть описана следующей формулой:

«ситуации» (= условия деятельности) ►«диспозиции»► «поведение» (= деятельность) (Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности// Методические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 99).

С помощью модели диспозиционной регуляции социального поведения личности может быть объяснен и ранее упоминавшийся эксперимент Лапьера. В нем различные ситуации (непосредственный прием гостей и написание ответа на письмо) могли актуализировать диспозиции разного уровня, определяя тем самым разное поведение хозяев гостиниц. Так, в случае письменного ответа на обращение Лапьера с просьбой принять его и китайцев еще раз могли актуализироваться *ценностные ориентации*, сформировавшиеся под влиянием существующих в то время в США этнических предрассудков к выходцам из Азии. Действуя в соответствии с этими ценностными ориентациями, хозяева гостиниц отказали в приеме китайцев. В то же время в ситуации непосредственного приема и поселения в гостиницу могли быть задействованы *аттитюды* на соблюдение принятых правил обслуживания клиента. Таким образом, в разных по уровню ситуациях были

задействованы разные диспозиции. Этим же может быть объяснено множество фактов, когда в определенных ситуациях аттитюд «не в силах» управлять поведением человека, поскольку актуализируется диспозиция совсем другого уровня. Социальная же установка может выступать лишь средством, обеспечивающим некоторые отдельные, периферийные моменты целостного поведения человека.

Одним из несомненных достоинств концепции В.А.Ядова является то, что в ней показано как поведение и деятельность осуществляются личностью не только в непосредственной предметной ситуации, но и в условиях широкой системы социальных связей и отношений. Кроме того, сама социальная ситуация, в которой разворачивается поведение человека, рассматривается как внутренняя образующая диспозиции и как стимул для ее актуализации. Таким образом, ситуация перестает быть (как в зарубежных теориях) внешним фактором, противопоставленным аттитюду в оказании влияния на поведение человека. В данном случае связь между ситуацией и поведением устанавливается именно через систему диспозиций.

6.4. Влияние поведения на установки

Множество фактов из жизни людей, результаты различных эмпирических исследований показывают существование *взаимосвязи* установок и поведения, причем во многих случаях именно поведение управляет аттитюдами человека. Например, стремясь произвести благоприятное впечатление на других для достижения некоторой цели или же под влиянием социальных ролей, люди демонстрируют определенное поведение. Необходимость быть последовательными в своем поведении «заставляет» их вырабатывать установки, соответствующие этому поведению.

Нередко наше поведение противоречит уже существующим аттитюдам, и тогда, оправдывая самих себя, свои поступки, мы изменяем старые установки, создавая новые. Или же, совершая какой-либо поступок, мы, как правило, пытаемся объяснить себе или другим людям, почему так поступили, приводя в доказательство убеждения, мнения и оценки (аттитюды). Обычно это происходит тогда, когда мы и сами не вполне понимаем, что побудило нас так поступить. Во всех этих случаях поведение, так или иначе, воздействует на установки. Как это происходит, может быть объяснено с помощью трех теорий — самопрезентации, теории когнитивного диссонанса и теории самовосприятия [Майерс Д., 1997].

Все люди испытывают необходимость производить на других определенное впечатление (самопрезентироваться), или, по выражению Д.Майерса (1997), «занимаются управлением впечатлением». В традиции американской социальной психологии самопрезентация является одной из форм социального поведения и рассматривается как проявление

демонстративного поведения в межличностном общении (Соколова-Бауш Е.А., 1999). Необходимость самопрезентации зачастую обусловлена желанием людей достичь материального или социального успеха, избежать конфликта, добиться позитивного отношения к себе со стороны окружающих, что, в свою очередь, может позитивно сказаться на самоотношении человека.

Впервые анализ проблемы управления впечатлением о себе был сделан в концепции «социальной драматургии» Э.Хоффманом. В ней автор исходит из того, что человек в процессе социального взаимодействия способен корректировать собственное поведение в соответствии с ожиданиями другого с целью создания наиболее благоприятного впечатления о себе и достижения наибольшей выгоды от этого взаимодействия (Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А., 1978).

Однако самопрезентация относится к стремлению человека представить желаемый образ не только для других, но и для самого себя. При этом первоначальная самоподача обязывает человека следовать той линии поведения, которую он уже представил. Человек должен быть последовательным в своих действиях, что, в свою очередь, вынуждает его придерживаться определенных убеждений, мнений и оценок, т.е. вырабатывать аттитюды, соответствующие поведению.

Одним из факторов, определяющих самопрезентацию, является социальный контекст, в котором она реализуется. Это, прежде всего социальные нормы и ценности, существующие в обществе, которые определяют допустимые границы проявлений демонстративного поведения. Управление впечатлением может быть подчинено, в частности, нормативным предписаниям, составляющим основу *социальной роли*, которую исполняет человек. Очень часто изначально заданное ролью поведение становится основанием для изменения убеждений и формирования новых установок человека. Так, в реальной жизни человек, изменяя свой социальный статус, зачастую вынужден изменять свои аттитюды для «поддержки» нового ролевого поведения. Влияние социальных ролей, требующих от человека определенного поведения, может приводить к значительным изменениям его личности. Очень часто эти факты используются в сюжетах художественных произведений!

Еще в 50-е годы социальный психолог И.Джанис приступил к важным исследованиям, посвященным проблеме изменения установок под влиянием исполнения ролей. В его исследованиях сопоставлялось изменение установок испытуемого в результате проигрывания им определенной роли и произнесения *импровизированной речи* в защиту позиции (к которой он первоначально относился негативно), с изменением установок под влиянием чтения стенограммы уже *подготовленной речи* на ту же тему. Выяснилось, что в тех случаях, когда речь была импровизированной, когда испытуемые выстраивали ее сами, тенденция к

«потеплению» отношения к чужой и изначально неприемлемой установке проявлялась ярче (Зимбардо Ф., Ляйппе М., 2000).

Таким образом, с помощью исполнения чужой роли можно добиться более терпимого отношения к противоположной точке зрения, поскольку в процессе ее проигрывания человеку часто приходится публично отстаивать точку зрения, с которой изначально он был не согласен. Возможность ролевого поведения вносить изменения, в частности, в установки человека активно используется в *ролевой игре* — одном из базовых методов социально- психологического тренинга. Как указывает У.Мак Гвайер, ролевая игра, требующая от человека активного конструирования своей роли и импровизации, способна более эффективно изменять установки, чем пассивное восприятие убеждающих сообщений.

Влияние ролевого поведения на человека может объясняться тем, что в процессе проигрывания, исполнения роли начинает действовать *самоубеждение*. Когда человек сам осознает свои мысли и чувства, они становятся более значимыми, более актуальными для него и лучше запоминаются (Зимбардо Ф., Ляйппе М., 2000).

В ряду теорий соответствия особо выделяется теория когнитивного диссонанса Леона Фестингера, созданная им в 1957г. Сфера ее применения очень широка — ее влиянию подверглись, в частности, исследования в области социального познания, коммуникативных процессов. В отношении изучения установок эта теория дает объяснение влияния поведения на изменение социальных установок. Но вначале коротко рассмотрим, что же собой представляет теория когнитивного диссонанса.

Сам Фестингер начинает изложение своей теории с такого рассуждения: замечено, что люди стремятся к некоторой согласованности как желаемому внутреннему состоянию. Если возникает противоречие между тем, что человек *знает*, и тем, что он *делает*, то это противоречие стремятся как-то объяснить и, скорее всего, представить его как *непротиворечие* ради того, чтобы вновь достичь состояния внутренней когнитивной согласованности» (Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская П.А. Современная социальная психология на Западе. М., 1978. С. 117).

Таким образом, теория когнитивного диссонанса объясняет, как связаны между собой когниции (будь то отдельные идеи, убеждения, предпочтения, знания или установки) относительно поведения субъекта. Согласно этой теории, когниции могут находиться в консонансных (согласованных), диссонансных (противоречивых) или иррелевантных отношениях. Соответственно диссонанс существует в том случае, когда один когнитивный элемент будет противоречить другому. Возникновение диссонанса вызывает у человека стремление его уменьшить или избавиться от него полностью. При этом существует несколько способов уменьшения диссонанса.

1. Человек может изменить поведение, сделав его соответствующим когнициям (здесь может проявиться влияние аттитюдов на поведение). При этом диссонанс должен быть достаточно силен для того, чтобы изменения остались надолго.

2. Человек может изменить когниции, находящиеся в диссонансе с осуществленным поведением (проявляется влияние поведения на аттитюды), следующими способами:

а) изменяя когницию таким образом, чтобы она стала консонансной другой когниции;

б) вводя в качестве поддержки новую консонансную когницию;

в) преуменьшив важность диссонансной когниции;

г) предположив, что когниции иррелевантны одна другой (что они не связаны друг с другом).

В исследованиях изменения аттитюдов под влиянием поведения, проведенных в рамках теории когнитивного диссонанса, был выявлен *эффект недостаточного оправдания*. Изменение аттитюда, как средства уменьшения диссонанса, может произойти, в частности, в тех случаях, когда человек утверждает что-то, во что сам не верит, либо когда он совершает нечто противоречащее нравственным нормам или противоречащее представлению человека о себе. Подобные поступки могут приводить к изменению аттитюдов, но при условии, что у человека нет *внешнего* оправдания его поведения и он вынужден обратиться к *внутреннему* оправданию.

Внешне оправдание может проявляться в материальном вознаграждении, в угрозе наказания или, наоборот, похвале и возможности сделать что-либо приятное хорошему человеку. Влияние именно такого внешнего оправдания было продемонстрировано в одном из экспериментов Ф.Зимбардо.

Солдатам запаса, якобы в рамках исследования на тему «Альтернативные источники пищи для выживания в экстремальных условиях», было предложено попробовать жареных кузнечиков. Одну половину испытуемых об этом попросил сердечный, добродушный офицер, другую половину — очень недоброжелательный и злой. Аттитюды в отношении поедания кузнечиков измерялись до и после того, как солдаты их попробовали. Результаты в точности совпали с гипотезами: солдатам, которые съели кузнечиков по просьбе недоброжелательного офицера, новое блюдо понравилось больше, чем солдатам, к которым обратился с просьбой доброжелательный офицер. Таким образом, при достаточном внешнем оправдании — просьбе приятного офицера, к которому все испытывали уважение, солдаты не имели потребности в смене своего негативного аттитюда. Зато у солдат, уступивших просьбе нелюбимого и неуважаемого офицера, внешних оправданий было явно недостаточно, и чтобы оправдать свое поведение, они проникались более

положительными аттитюдами в отношении кузнечиков как пищи (Зимбардо Ф., Ляйпие М., 2000).

Во многих исследованиях, проведенных в рамках теории когнитивного диссонанса, изучались условия, при которых эффект недостаточного оправдания проявился бы в большей степени. При этом было установлено, что это происходит в тех случаях, когда:

- имеет место публичное совершение действия;
- поведение влечет за собой тяжелые последствия;
- если из-за обнаруживающегося несоответствия страдает Я-концепция человека;
- если решение людей является свободным (Гулевич О.А., Безменова И.К, 1999).

Публичный характер деятельности. В эксперименте Д.М.Карлсмит, Б.Коллинза, Р.Хелмрича респонденты были разделены на две группы, Одни писали анонимное сочинение об университетской футбольной команде, которое противоречило их аттитюдам, другие должны были выступить с таким сочинением публично - и то и другое за 50 центов, 1,5 и 5 долларов. Результаты показали, что аттитюды тех, кто писал сочинение анонимно, изменялись согласно предсказанию теории научения (изменение было тем сильнее, чем больше была оплата), тогда как у тех, кто делал это на глазах у других, установки изменялись в соответствии с предсказанием теории когнитивного диссонанса (изменение было тем сильнее, чем меньше была оплата).

Таким образом, эффект недостаточного оправдания проявляется в большей степени, если люди показывают себя лжецами на людях и при этом нет внешнего оправдания.

Тяжесть последствий и ответственность. Другой фактор, имеющий значение для возникновения эффекта недостаточного оправдания, обусловлен тем, насколько люди предвидят, прогнозируют последствия своего поведения и, самое главное, приписывают ответственность за эти последствия самим себе. Если действие, за которое человек чувствует ответственность, привело к отрицательным последствиям, то возникает диссонанс, приводящий при недостаточном оправдании к изменениям аттитюдов. В одном из экспериментов студентов просили написать сочинение в защиту крайне непопулярной меры — увеличения количества обучающихся в учебных группах. Всем участникам было сказано, что их эссе будет показано университетской комиссии, занимающейся вопросами формирования учебных групп. При этом одним учащимся сказали, что это не принесет никакого вреда (не повлияет на мнение комиссии); другим — что возможны некоторые негативные последствия и, наконец, третьим — что вред от сочинения будет наверняка (комиссия обязательно прислушается к их мнению). Как и предположили исследователи, эффекта недостаточного оправдания не наблюдалось

только у тех студентов, которых уверили в полном отсутствии каких бы то ни было вредных последствий. У членов двух других групп этот эффект проявился (Goethals G. R., Cooper J., Nafici A., 1979).

Таким образом, эффекты диссонанса максимально сильны, когда люди чувствуют личную ответственность за свои действия и их действия могут иметь негативные последствия. Иначе говоря, чем сильнее последствия и чем сильнее наша ответственность за них, тем сильнее диссонанс, а чем сильнее диссонанс, тем значительнее изменение в наших аттитюдах.

Я-концепция и диссонанс. Поведение человека, вступающее в противоречие с аттитюдами, может привести к искажению его образа «Я», что в свою очередь неминуемо ведет к наступлению диссонанса. В основных чертах такая новая трактовка феномена диссонанса была предложена Э. Аронсоном и предполагает, что диссонанс проявляется наиболее сильно в тех случаях, когда создается угроза Я-концепции человека. Например, когда когниция «Я соврал» диссонирует с когницией «Я — честный человек», это затрагивает образ «Я» человека и, чтобы не изменять Я-концепцию, человек ищет внешнее или внутреннее оправдание, защищающее ее. Недостаточное внешнее оправдание в случае возникновения диссонанса будет приводить к самооправданию и изменению исходных установок. При этом оправдание своих поступков и решений, как считает Клод Стил, является мерой самозащиты, укрепляет чувство собственного достоинства и самооценку (Steele C.M., 1988).

В сотнях экспериментов, вдохновленных теорией когнитивного диссонанса, наиболее ясные результаты были получены как раз в ситуациях, когда действия человека угрожали его самооценке или образу «Я», например в случае, если он совершал какой-то жестокий или глупый поступок, наводивший его на мысль, что, возможно, и сам он жесток или глуп. При этом было показано, что люди с *высокой* самооценкой испытывали наибольший диссонанс по сравнению с теми, кто обладал низкой самооценкой (Гулевич О.А, Безменова И.К, 1999).

Свобода выбора. И, наконец, еще одно обстоятельство, вызывающее когнитивный диссонанс, — восприятие свободы выбора. Несвободный выбор (т.е. принуждение к определенному действию) сам по себе является достаточным оправданием действий, тогда как собственный выбор нежелательных действий вызывает когнитивный диссонанс. Этот факт был подтвержден в эксперименте Д.Линдера, Дж.Купера и И.Джонса. Эксперимент состоял в том, что студентам учебных заведений штата Северная Каролина предлагали написать сочинение в защиту крайне непопулярного в то время политического закона. Этот закон запрещал публичные выступления коммунистов в студенческих городках, что являлось грубым нарушением свободы слова и оценивалось студентами крайне негативно. Однако экспериментаторы, ссылаясь на необходимость

получить как негативные, так и позитивные отзывы, уговорили студентов написать сочинения в защиту этого закона. Работа над сочинением оплачивалась: в одной группе 50 центов, в другой группе 2,5 доллара. Кроме того, в одной группе подчеркивалась свобода выбора: написать эссе или отказаться от написания; в другой же о свободе выбора ничего не говорилось, более того, испытуемые были обязаны это сделать. В результате участники, которым предоставлялась свобода, разделились на две группы: те, кому заплатили 50 центов, изменили свое отношение к закону в позитивную сторону, а получившие 2,5 доллара не изменили своих первоначальных аттитюдов. Группа, которой ничего не говорилось о свободе выбора, не изменила своего негативного отношения к закону вне зависимости от величины оплаты. Эффект недостаточного оправдания может привести к интересным жизненным выводам. Например, если людям мало платят за их тяжелую работу и они согласны ее выполнять, возникает диссонанс между тем, что работа скучна и трудна, и тем, что она мало оплачивается. С целью уменьшения диссонанса люди могут приписывать работе некие положительные качества и таким образом начинают получать от нее удовольствие. Когнитивный диссонанс имеет свое значение и в воспитании детей. У эффекта недостаточного оправдания есть следствие — «эффект недостаточного наказания», которое гласит, что поведение, не запрещенное в должной мере, становится менее привлекательным, т.е. чем менее сильна угроза, тем меньше внешних оправданий и, соответственно, больше потребность в оправданиях внутренних. Дав человеку возможность построить свое внутреннее оправдание, можно регулировать развитие устойчивой системы ценностей, что особенно важно при воспитании детей.

Э.Аронсон и Д.М.Карлсмит провели следующий эксперимент в детском саду при Гарвардском университете. Пятилетних детей попросили оценить привлекательность разных игрушек, а затем для каждого ребенка была выбрана игрушка, которую он оценил как самую лучшую, и не разрешили с ней играть. При этом детям одной группы угрожали мягким наказанием за непослушание (например: «Я рассержусь»), в другой группе угроза была сильной («Мне придется забрать все игрушки и уйти домой с ними»). После этого экзаменаторы покидали комнату, оставив детей свободно играть с другими игрушками и бороться с искушением нарушить запрет (при этом наблюдая за их поведением). По истечении некоторого времени возвращались и просили детей еще раз оценить привлекательность всех игрушек. Результаты были следующие: те дети, которым угрожали в мягкой форме, теперь посчитали запретную игрушку менее привлекательной, чем в первый раз, т.е. в отсутствие внешнего оправдания, которое объясняло бы, почему они воздерживались от игры с запретной игрушкой, они убедили себя в том что не играли с ней потому, что она им не нравилась. Но игрушка не утратила своей привлекательности

для других детей, которых удерживали от игры с помощью серьезных угроз: эти дети продолжали считать игрушку в высшей степени желанной, некоторым она показалась даже еще более привлекательной, чем вначале. У этих детей достаточно было внешних оправданий в том, что они не поиграли с запретной игрушкой, но она продолжала им нравиться (Аронсон Э., 1998).

Кроме эффектов недостаточного оправдания и недостаточно наказания когнитивный диссонанс может возникать в результате принятия решения, что в свою очередь также приводит к изменению аттитюдов. Строго говоря, речь здесь идет не о влиянии поведения на аттитюды, а о влиянии осуществленного выбора из нескольких альтернатив. Следуя принятому решению в результате сделанного выбора, люди почти всегда испытывают когнитивный диссонанс. Это происходит потому, что выбранная альтернатива редко бывает целиком положительной, а отвергнутая — целиком отрицательной. Диссонантными когнициями начинают выступать представления о негативных сторонах выбранной альтернативы и позитивных сторонах отвергнутой.

Что же может делать человек, чтобы уменьшить диссонанс? Он может уменьшить привлекательность отвергнутого объекта и (или) увеличить привлекательность выбранного, т.е. изменить свои аттитюды. Это хорошо прослеживается в эксперименте Дж.Брема. Под видом специалиста по маркетингу он демонстрировал потребителям восемь различных бытовых приборов (тостер, фен, радиоприемник и т.п.) и просил оценить предложенные товары по степени их привлекательности. В качестве поощрения участникам опроса предложили в подарок один из приборов. При этом каждый участник должен был сделать выбор из двух приборов, которые он оценил как одинаково привлекательные. После того как выбор был сделан, подарок вручался испытуемому и, спустя несколько минут, его вновь просили еще раз оценить все товары. Происходило следующее — после получения выбранного прибора каждый из участников оценивал его привлекательность несколько выше, чем прежде, а привлекательность того прибора, который был отвергнут — несколько ниже.

Феномены, открытые теорией когнитивного диссонанса, пересматривались многими учеными, пытавшимися объяснить их с точки зрения других концептуальных подходов. Одним из самых серьезных стал вызов, сделанный Дарилом Бемом (Bet D., 1972). Он разработал теорию самовосприятия, поставив основной вопрос: «Как люди узнают о собственных аттитюдах и об аттитюдах других людей?» В общих чертах основная идея Д.Бема состояла в необходимости ухода от концептуальной привязки к внутренним явлениям, таким, как «когниции» или «психологический дискомфорт», и замене их на более точные, такие как «стимул-реакция» (Аронсон Э., 1998). В теории самовосприятия

утверждалось, что люди формируют суждения о собственных аттитюдах, равно как и о собственных предпочтениях и личностных диспозициях, анализируя свое собственное поведение. В точности так же они поступили бы, строя аналогичные суждения о других людях — через наблюдение за их действиями. В случае восприятия самого себя человек использует самоатрибуцию, т.е. «действительность», объясняя свое поведение, может рассуждать атрибутивно, как бы с позиции наблюдателя поведения «действительности» (Зимбардо Ф., Ляйппе М., 2000).

6.5. Коммуникативная установка личности.

Коммуникативная установка личности, описанная В.В.Бойко (Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996 – 472с.), представляет собой готовность реагировать на те или иные типы партнеров по взаимодействию определенным образом, что обусловлено имеющимися у нее опытом общения, оценками и переживаниями их сущности, взглядов и поведения.

Какую роль выполняет установка в психологическом репертуаре личности? Установка экономит наши ресурсы – психические и физические. Возникнув однажды, она служит человеку постоянно, вызывая привычные реакции в ответ на известные житейские обстоятельства, социальные явления, деловые ситуации, типы партнеров. Когда человек впервые сталкивается с каким-либо проявлением социальной действительности, он тратит некоторые усилия для того, чтобы его понять и оценить, переживает его и затем делает выводы: как лучше вести себя, как относиться к подобным обстоятельствам. Встречаясь с тем же явлением неоднократно, человек теперь не совершает соответствующую внутреннюю работу, поскольку ему уже известно, как надо реагировать, и тут «включается» готовая целостная ответная реакция – установка.

Установки проецируются на партнеров, обстоятельства и ситуации, в которых мы оказываемся. Действие установок может быть либо оправданным и уместным, либо ошибочным и даже вредным. Если вспомнить, что в нашем сознании хранятся многочисленные шаблоны реагирования на различные типы людей, на повторяющиеся житейские обстоятельства, на привычные профессиональные ситуации, то нетрудно понять, какое значение имеют установки в повседневной коммуникации – они то способствуют, то препятствуют налаживанию и поддержанию контактов с партнерами.

Коммуникативные установки субъективны по своей природе, ибо основаны на знаниях, переживаниях, оценках и побуждениях самой личности. Субъективизм установок многократно увеличивается, когда знания личности о людях сомнительны или ложны, переживания опыта

общения с партнером неглубокие или поверхностные, оценки в адрес окружающих нейтральные или негативные, а побуждения выразить установку к ним осознанно маскируются или несознательно подавляются личностью. Но сама личность, как правило, ни о чем не догадывается: ни о наличии у себя определенных установок, ни тем более о степени их субъективности или объективности. В повседневном взаимодействии важнейшую роль играет коммуникативная установка по отношению к людям вообще. Она складывается у личности под влиянием всего опыта общения, знаний и оценок большинства людей, с которыми довелось встречаться в разных сферах – в быту, на работе, в общественных местах. Постепенно укрепляясь в сознании или на уровне подсознания, установка к людям все отчетливее характеризует энергетический облик личности. Установка «управляет» восприятием конкретных участников совместной деятельности. Она бывает позитивной или негативной, реже – неопределенной.

Позитивная установка к людям – готовность личности доброжелательно относиться к большинству окружающих. Она формируется под влиянием удачного, в основном, личного опыта взаимодействия с другими, вследствие положительных переживаний и оценок большинства жизненных эпизодов общения.

В нравственном облике такой личности преобладают положительные суждения о людях, вера в лучшие их качества. Она не склонна делать расширительные обобщения на основе их отдельных недостатков.

Иной энергетический облик и содержание отношений демонстрирует человек с негативной установкой.

Негативная установка отражает готовность недоброжелательно относиться к большинству окружающих. Она формируется под влиянием неблагоприятного опыта человеческого взаимодействия, а также вследствие ярко выраженных эмоций отрицательного спектра.

Практическое задание 6.1

Определение профессиональных установок и ценностей

1. Определите свои профессиональные установки и ценности.
2. Проанализируйте результат.
3. Какие основные идеи для имиджирования Вы взяли из результатов тестирования?

Профессиональные установки и ценности

Попробуйте, насколько возможно, глубоко вжиться в предложенную ситуацию, выбрать тот ответ, к которому Вы наиболее всего склонны. Помните, что в этих ситуациях нет хороших и плохих, правильных и неправильных ответов.

1. На педсовете (заседании кафедры) разгорелся спор: что важнее – дать добротные знания ученикам (студентам), или стараться развить их интеллект. Вы:

а) выскажитесь за знания: развитие зависит от большого числа факторов (врожденные задатки, семья, окружение и т.п.) и преподаватель не может здесь много сделать; главная задача образовательного учреждения – подготовить к дальнейшей жизни.

б) выскажитесь за развитие: если все педагоги будут стремиться развивать, обучающийся сможет сам пополнить свои знания, их можно почерпнуть из учебников, справочников;

в) не будете ввязываться в спор: это вечная тема, даже для ученых здесь самые разные мнения, нечего зря ломать копья.

2. Администратор при Вас отчитывает молодого педагога: «Вы опоздали на занятия на целых 15 минут! И это уже не в первый раз! Вы бессовестный, безответственный человек! Ну чему Вы можете научить детей (студентов)?!» Вы:

а) скажете администратору, что надо бы вначале разобраться, заслужила ли преподавательница упреки;

б) поддержите администратора: отсутствие пунктуальности, необязательность – качества, несовместимые с работой педагога;

в) вмешаетесь: хотя преподаватель и опоздала, тон администратора, и то, что он говорит – недопустимо, это оскорбляет достоинство человека.

3. С одним из учеников (студентов) у Вас никак не складываются отношения: он практически ничего не знает и не учит по вашему предмету, грубит, сбегает с Ваших занятий. Вы:

а) постараетесь хотя бы устранить открытую конфликтность: побеседуете с обучающимся наедине в спокойном и доброжелательном тоне, выясните причины такого поведения, постараетесь договориться о характере дальнейших отношений, не настаивая на том, чтобы он «взялся за ум» и начал учиться;

б) не будете ничего предпринимать: сейчас не то время, чтобы заставлять кого-либо учиться, это его дело – учиться или не учиться, а с каждым, кто не хочет учиться, не разберешься – времени не хватит;

в) скажете ему, что такое положение нетерпимо, известите администрацию и родителей, чтобы совместными усилиями привести обучающегося в норму.

4. Предложенная министерством программа по Вашему предмету Вам не нравится. Вы:

- а) измените отдельные темы;
- б) будете создавать свою программу: Вам это вполне по плечу;
- в) будете преподавать по предложенной программе: в принципе идеала достичь нельзя, а по министерской программе работать спокойнее: не придерутся проверяющие.

5. Вы узнаете, что в образовательном учреждении затевается реорганизация учебной и воспитательной деятельности. Вы:

- а) не будете отвлекаться от основного труда;
- б) возможно, если вас пригласят, примете участие, если там не будет неприятных Вам людей;
- в) безусловно, заинтересуетесь этим и примите самое активное участие.

6. Вам предлагают высокооплачиваемую и более легкую работу в предпринимательской структуре. Вы:

- а) несомненно, согласитесь: на преподавательскую зарплату сегодня не проживешь;
- б) ни за что не пойдете: вне образования Вы себя не мыслите;
- в) будете долго размышлять: жалко бросать дело, к которому привык.

7. Образовательное учреждение для вас – это:

- а) место, где происходит становление человеческих душ;
- б) Вы, скорее, можете сказать как Базаров: это мастерская, где происходит передача социального опыта, знаний;
- в) это обычное социальное учреждение, где есть и труженики и лентяи.

8. У Вас «окно» и Вы работаете над программой в учительской (на кафедре), где кроме Вас и двух Ваших коллег никого нет. Вы невольно становитесь свидетелем их разговора. Одна говорит: «Самое ценное в работе для меня – когда я вижу, что ученики (студенты) стали хорошими людьми, что их судьбы сложились удачно. Самые волнующие моменты - когда они приходят ко мне и мы общаемся. Очень интересно для меня видеть, угадывать, что за человек получится из нынешних выпускников». Коллега отвечает: «А для меня, когда я встречаю своих выпускников, гораздо важнее то, что осталось в них из моего труда: что помнят из предмета, а судьбы... они у каждого свои, это их дело. И в нынешних учениках (студентах) для меня важнее всего то, как они усваивают материал. Будут хорошо учиться – будут и судьбы нормальные», Вы:

- а) согласитесь с первым педагогом;

б) не согласитесь ни с первым, ни со вторым: и учеба, и жизненный путь – это личное дело, а главная забота педагога – грамотно организовать учебный процесс. Те ученики (студенты), которым это нужно, и научатся, и воспитаются, они и спасибо скажут педагогу, что, конечно, приятно, но не является главным в труде преподавателя;

в) согласитесь со вторым педагогом.

9. Во время занятия обучающийся неожиданно спрашивает Вас: «А Вы помните свою первую любовь?» Вы:

а) скажете, что у каждого человека своя личная жизнь, и такие темы открыто не обсуждаются, тем более это неуместно между педагогом и учеником (студентом);

б) объясните ему, что сейчас не время говорить на такие темы, нужно изучать новый материал. Если для него это важно, пусть подойдет после урока;

в) откликнитесь на вопрос (видимо, это для него сейчас действительно важно) и скажете несколько слов о своей первой любви.

10. На одном из уроков ученик (студент) неожиданно заявляет Вам, что предмет, который Вы преподаете, никому не нужен, и что если бы он не входил в число обязательных, никто не ходил бы на него. Группа, молчанием, видимо, поддерживает это мнение. Вы:

а) обратитесь к группе с вопросом о том, все ли согласны с высказанным мнением, и в зависимости от ответа, либо организуете дискуссию на эту тему, либо поразмышляете вслух о том, почему стало возможным возникновение такой точки зрения;

б) объявите ученикам (студентам), что у них пока нет жизненного опыта, чтобы судить о таких вещах;

в) постараетесь показать, где могут пригодиться человеку знания и умения, получаемые на вашем предмете.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ремесленная установка	в	б	б	в	б	а	в	а	а	б
Профессиональная установка	а	а	в	а	а	в	б	в	б	в
Личностно-индивидуальная установка	б	в	а	б	в	б	а	б	в	а

Интерпретация результатов:

По характеру содержания установок педагога по отношению к этим параметрам выделены три уровня профессиональных установок:

1. «Ремесленная» установка. Она характеризуется тем, что педагог имеет весьма смутное представление о целях педагогической деятельности, не думая об общественной значимости профессии. Он нацелен, в основном, на выполнение отдельных действий и операций, относясь к ним как к необходимому ритуалу (опрос, изложение нового материала, заполнение журнала, проведение мероприятий и т.п.), без

анализа их внутреннего содержания, главное – выполнить эти действия. Основная задача – «дать» учебный материал. Обучающиеся для него – исполнители его команд, которые должны слушаться, «брать» материал. Содержание образования – только учебный материал, который нужно воспроизвести для обучающихся. Преподаватель не относится к профессии как к единому важному жизненному призванию, достаточно равнодушен к ней, что всегда сочетается с отсутствием чувства собственного профессионального достоинства, пассивностью позиции при решении проблем, возникающих в ходе педагогического процесса в учебных заведениях.

2. «Профессиональная» установка. Цель педагогической деятельности – «научить», «дать знания», в чем и заключается общественная значимость деятельности. Действия педагога осмыслены, достаточно профессиональны, преподаватель анализирует их, считая главной задачей «объяснить» учебный материал так, чтобы его поняли обучающиеся. Сами учащиеся (студенты) для него – только «ученики»: педагог имеет дело с теми их качествами, которые говорят об успеваемости: знания, умения, развитость отдельных интеллектуальных качеств и т.д. Педагог видит уровень развития отдельных качеств обучающихся. Содержание образования для педагога – наука (или область человеческой практики), которой он интересуется, а не только учебный материал. Педагог совмещает себя с профессией, считает себя профессионалом, хотя важную роль играют для него внешние стимулы (заработок, поощрение, наказание, уважение и т.д.), у него есть чувство профессионального достоинства. Педагог достаточно активен при решении проблем учебного заведения, однако только в рамках профессиональных ролей «предметника».

3. «Личностно-индивидуальная» установка. Педагог относится к цели педагогической деятельности как к высокой духовной миссии, значимость профессии для него – в развитии личности, выявлении возможностей обучаемого. Действия педагога осмысливаются им с точки зрения того, насколько направлены на раскрытие потенциалов личности ученика (студента), а потому вариативны, разнообразны. Анализируются не отдельные действия, операции, а их совокупности, объединяемые общим внутренним смыслом. Обучающиеся не только «ученики», но и личности во всех индивидуальных особенностях, педагог имеет дело не с отдельными качествами, а с цельной личностью, с данным ее состоянием в контексте жизненного пути, судьбы, видит перспективы и опасности в развитии личности, включая и жизнь обучающегося. Содержание образования для педагога – инструмент влияния на ученика (студента), и область знаний, которой увлекается сам педагог. Педагог не мыслит себя вне профессии, она составляет смысл его существования безотносительно к влиянию внешних факторов. Педагог ощущает себя профессионалом,

выполняющую высокую профессиональную миссию, у него высоко развито чувство собственного личного и профессионального достоинства, он всегда активен при решении любых педагогических проблем, возникающих как в рамках учебного заведения, так и в их социальных проявлениях.

Практическое задание 6.2

Определение коммуникативной установки

1. Определите Вашу коммуникативную установку.
2. Проанализируйте результат. Довольны ли Вы им?
3. Разработайте план формирования позитивной коммуникативной установки, если это необходимо.

Тест

Ваша коммуникативная установка

Вам надо прочитать каждое из предложенных ниже суждений и ответить «да» или «нет», выражая согласие или несогласие с ним. Рекомендуем воспользоваться листом бумаги, на котором фиксируется номер вопроса и ваш ответ; затем, по ходу дальнейших наших пояснений, обращайтесь к своей записи. Будьте внимательны и искренни.

1. Мой принцип в отношениях с людьми: доверяй, но проверяй.
2. Лучше думать о человеке плохо и ошибиться, чем наоборот (думать хорошо и ошибиться).
3. Высокоставленные должностные лица, как правило, ловкачи и хитрецы.
4. Современная молодежь разучилась испытывать глубокое чувство любви.
5. С годами я стал более скрытным, потому что часто приходилось расплачиваться за свою доверчивость.
6. Практически в любом коллективе присутствует зависть или подсиживание.
7. Большинство людей лишено чувства сострадания к другим.
8. Большинство работников на предприятиях и в учреждениях старается прибрать к рукам все, что плохо лежит.
9. Подростки в большинстве своем сегодня воспитаны хуже, чем когда бы то ни было.
10. В моей жизни встречались часто циничные люди.
11. Бывает так: делаешь добро людям, а потом жалеешь об этом, потому что они платят неблагодарностью.
12. Добро должно быть с кулаками.

13. С нашим народом можно построить счастливое общество в недалеком будущем.
14. Неумных вокруг себя видишь чаще, чем умных.
15. Большинство людей, с которыми приходится иметь деловые отношения, разыгрывают из себя порядочных, но по сути они иные.
16. Я очень доверчивый человек.
17. Правы те, кто считает: надо больше бояться людей, а не зверей.
18. Милосердие в нашем обществе в ближайшем будущем останется иллюзией.
19. Наша действительность делает человека стандартным, безликим.
20. Воспитанность в моем окружении на работе – редкое качество.
21. Практически я всегда останавливаюсь, чтобы дать по просьбе прохожего жетон для телефона-автомата в обмен на деньги.
22. Большинство людей пойдет на безнравственные поступки ради личных интересов.
23. Люди, как правило, безынициативны в работе.
24. Пожилые люди в большинстве показывают свою озлобленность каждому.
25. Большинство людей на работе любят посплетничать друг о друге.

Итак, вы ознакомились с вопросами и зафиксировали свои ответы. Теперь переходим к обработке данных и интерпретации результатов.

1. Завуалированная жестокость в отношении к людям, в суждениях о них.

О завуалированной жестокости по отношению к людям свидетельствуют такие варианты ответов (в скобках указывается количество баллов, начисляемый за соответствующий вариант): 1 – да (3), 6 – да (3), 11 – да (7), 16 – нет (3), 21 – нет (4). Максимально можно набрать 20 баллов. Чем больше заработанных очков, тем отчетливее выражена завуалированная жестокость в отношении к людям.

2. Открытая жестокость в отношении к людям.

Об открытой жестокости вы можете судить по таким вопросам из выше приведенного опросника: 2 – да (9), 7 – да (8), 12 – да (10), 17 – да (10), 22 – да (8). Максимально можно набрать 45 баллов.

3. Обоснованный негативизм в суждениях о людях.

Обоснованный негативизм в суждениях о людях обнаруживается в таких вопросах и вариантах ответов: 3 – да (1), 8 – да (1), 13 – нет (1), 18 – да (1), 23 – да (1). Максимальное число баллов – 5, набрать их не считается зазорным.

4. Брюзжание.

О наличии такого компонента свидетельствуют следующие вопросы: 4 – да (2), 9 – да (2), 14 – да (2), 19 – да (2), 24 – да (2). Максимальное число баллов – 10.

5. Негативный личный опыт общения с окружающими.

О негативном личном опыте общения с окружающими свидетельствуют вопросы: 5 – да (5), 10 – да (5), 15 – да (5), 20 – да (4), 25 – да (1). Максимально можно набрать 20 баллов.

Подведем итоги:

Негативная коммуникативная установка

Показатели	Максимум баллов	Полученные Вами баллы	Процент от максимума баллов
Завуалированная жестокость	20		
Открытая жестокость	45		
Обоснованный негативизм	5		
Брюзжание	10		
Негативный опыт общения	20		
Всего:	100		

Если Вы получили балл выше среднего – 33, это свидетельствует о наличии выраженной негативной коммуникативной установки, которая по всей вероятности, неблагоприятно сказывается на самочувствии партнеров.

Контрольные вопросы:

2. Что Вы понимаете под термином «установка»?
3. Изменялись ли некоторые из Ваших установок? По какой причине?
4. Влияют ли Ваши установки на поведение? Аргументируйте ответ.
5. Изменялись ли Ваши установки в процессе работы над собой по формированию индивидуального позитивного имиджа? Приведите пример.
6. На основании чего сформировалась Ваша коммуникативная установка?

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1996.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. М., 2000.
3. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Современная социальная психология на Западе (теоретические направления). М., 1978.

4. Аронсон Э. Общественное животное: Введение в социальную психологию. М., 1998.
5. Аронсон Э. Теория диссонанса: прогресс и проблемы//Современная зарубежная социальная психология. Тексты /Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой, Л.А.Петровской. М., 1984. С. 111-127,
6. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
7. Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии//Теоретические и методологические проблемы социальной психологии 1977.
8. Богомоллова Н.Н. Современные когнитивные модели убеждающей коммуникации//Мир психологии. 1999. №3. С. 46 — 52
9. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других – М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996 – 472с
10. Вайс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб., 2000.
11. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Изд. 2-е, стереотипное. Т.2: Пер. с франц. – М.: Мир, 1996. – 376 с.
12. Гулевич О.А. Убеждающая коммуникация/Под ред. Н.Н. Богомолловой, О.В.Соловьевой. М., 1999.
13. Гулевич О.А., Безменова И.К. Аттитюды и их взаимосвязь с поведением. М., 1999.
14. Дэвис Дж.Э. Социология установки //Американская социология. Перспективы, проблемы, методы. М., 1972
15. Зимбардо Ф., Ляйне М. Социальное влияние. СПб., 2000.
16. Майерс Дж. Социальная психология. СПб., 1997.
17. Мясищев В.Н. Психология отношений. Воронеж, 1995.
18. Пайм Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. СПб., 2000
19. Перспективы социальной психологии/Перев. с англ..-М.: Изд-во ЭКСМО-Прогресс, 2001.-688
20. Росс Л., Лисбет Р. Человек и ситуация: Уроки социальной психологии. М., 1999.
21. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности //Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
22. Шихирев П.Н. Современная социальная психология США. М., 1979.

ГЛАВА 7

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Основные проблемы темы

1. Основные этапы формирования позитивного индивидуального имиджа педагога.
2. Диагностика состояния индивидуального имиджа педагога, основные подходы к развитию имиджа в позитивный.
3. Цветовой образ педагога: исследование и рекомендации.
4. Классификация имиджей педагогов.

Основой для разработки этапов формирования позитивного имиджа стала динамическая модель индивидуального имиджа педагога.

Рассматривая формирование имиджа педагога в контексте проблемы отчуждения человека от природы, социума, культуры и самого себя, механизм имиджирования определяется как многоэтапный процесс преодоления этого отчуждения. Интеграция в человеческом «Я» рационального «Я» (объективная реальность - микросреда), нормативного «Я» (социум), ценностного «Я» (человечество), символического «Я» (Человек-микрокосм), позволяет наполнить этапы формирования имиджа педагога определенным содержанием, зависящим от того, с каким «Я» работает субъект.

Этапы формирования имиджа педагога распределяются в эволюционном порядке. Это позволяет выделить первый этап: преодоление отчуждения от объективной реальности - микросреды. Педагог приобретает знания, содержащие алгоритм взаимодействия с естественными и искусственными объектами, которые помогают преподавателю адаптироваться в микросреде. Эти знания способствуют также адаптации обучающихся в данной реальности, гармоничной частью которой педагог становится, преодолевая собственное отчуждение.

Второй этап формирования индивидуального имиджа педагога: преодоление его отчуждения от социума. Результат этого процесса заключается в согласовании, регулировании совместной деятельности, что предполагает усвоение педагогом нормативов социальной целесообразности, усвоение им правил исполнения социальных ролей, что стало особенно актуальным в следствии существенных социальных перемен.

Третий этап: преодоление отчуждения от культуры, содержащей семантику ценностей. Результат преодоления заключается в усвоении педагогом иерархии общечеловеческих ценностей, ценностей культуры, построении собственной аксиологической шкалы, основанной на принципах гуманизма.

Четвертый (высший) этап: преодоление отчуждения человека от самого себя. Преодоление заключается в самопознании, свободном и творческом самопостижении и самопринятии собственной индивидуальности, что ведет к формированию адекватной самооценки и развитой «Я»-концепции.

Как начальным, так и завершающим весь процесс имиджирования является диагностический этап. Он позволяет определить начальное состояние развития и результат формирования. Реализация индивидуального имиджа педагога, оказывает влияние на личность обучающихся у него людей, зависит от характера имиджа и степени его сформированности.

Выбор этапов, составление программы формирования позитивного индивидуального имиджа педагога зависит от начального характера имиджа, т.е. именно от того, на каком диспозиционном уровне ядра имиджа выявляется дисбаланс. Наличие баланса на диспозиционных уровнях ядра имиджа осуществляется при помощи тестов, во время проведения тренинговых занятий и при выполнении педагогами практических заданий:

- состояние «Я»-концепции определяется по результатам анализа «Я-реального», «Я-идеального», «Я-глазами обучающихся», основанием которого служит выполненное педагогом практическое задание; основанием для определения уровня самооценки служит методика Т.В. Дембо - С.Я.Рубинштейна;

- состояние ценностного диспозиционного слоя определяется по уровню нравственного развития педагога (предконвенциональный, конвенциональный, постконвенциональный по интерпретации классической истории о Хайнце);

- баланс на диспозиционном слое установок определяется по тесту «Ваша коммуникативная установка» и тесту «Профессиональные установки и ценности»;

- уровень знаний педагога в области имиджологии определяется при индивидуальном собеседовании.

В силу того, что речь в исследовании идет о формировании профессионального имиджа, критериями определения характера имиджа педагога были выбраны тесты, которые позволяют провести диагностику профессионально важных качеств преподавателя, таких как:

- уровень интеллекта (при низких показателях интеллекта по всем субтестам следует отказаться от формирования педагогического имиджа, хотя данный факт не исключает формирования позитивного индивидуального имиджа для выполнения каких-либо других ролевых позиций);

- педагогическая направленность;

- самооценка профессиональных качеств;

- индивидуальный стиль педагогической деятельности;
- стиль общения.

Те профессионально важные качества педагога, которые диагностируются как недостаточно развитые на начальном этапе эксперимента, в процессе имиджирования развиваются. Такие качества, как стиль деятельности и стиль общения, если они не соответствуют идеям гуманистической концепции образования, корректируются.

Состояние внешней подвижной части индивидуального имиджа педагога оценивается в видеотренингах, при помощи тестирования, используется также внешняя оценка специалистов и студентов (уащихся).

Видеотренинг служит критерием оценки невербальных компонентов имиджа: мимика, жесты, походка, экспрессия и т.п., вербальных компонентов: голос, тембр, ритм и т.п., речь: чистота, ясность, громкость и т.п. При помощи теста М.Спиллейн определяется уровень имиджа исследуемого педагога. Экспертная оценка специалистов дает возможность отнести внешние составляющие индивидуального имиджа педагога к числу позитивных или негативных. При оценке самопрезентации педагога большое значение имеет его внешний вид: прическа, макияж, одежда, обувь и т.п. Во время деловой игры определяется умение вести себя в обществе: манеры, знание этикета. Оценивается цветовой образ педагога (наличие цветов и цветовых сочетаний в одежде, вызывающих вибрацию зрения, цветов, вызывающих отрицательные проекции у учащихся, с которыми учитель работает элементы возрастной цветопсихологии и т.п.).

Динамическая модель формирования индивидуального имиджа педагога подчеркивает тот факт, что в природе не может существовать двух совершенно одинаковых личностей, так же, как двух одинаковых имиджей. Так как в имидже отражены экстерииоризированные внутренние качества личности, мы можем говорить о формировании именно индивидуального имиджа. Тем не менее, нами предпринята попытка создать классификацию педагогических имиджей, опираясь на высказывания и обобщения учащихся, принимавших участие в эксперименте в качестве экспертов. Данная эмпирическая классификация помогает определять характер имиджа педагога (как позитивный, так и негативный) и служит отправной точкой при составлении групповых коррекционных программ для работающих учителей. Приносим свои извинения за использование вульгаризмов при определении имиджей, но, рассматривая имидж как социальное явление, мы использовали те названия и определения, которые рекомендовали нам учащиеся и студенты.

«Отправной точкой» классификации имиджей стала классификация педагогов по стилям их педагогического общения, предпочитаемых ими в профессиональной деятельности. Выбор основы классификации

определяется тем фактом, что в педагогике и в педагогической психологии, особенно в последние годы, изучение стиля общения и его воздействие на результаты деятельности (работоспособность, отношения в группе, уровни, характеры общения и т.п.) уделяется много внимания (А.А.Андреев, Н.А.Березовин, Л.К.Грицюк, А.В.Киричук, К.Левин, Р.Липитт, Н.Н.Мальковская, Н.Ф.Маслова, В.А.Рахматшаева, Р.Уайт, Н.И.Уткина и др.).

Авторами выявлены позитивные изменения измеряемых параметров при использовании педагогом демократического стиля общения. Но наши наблюдения показали, что овладение преподавателем демократическим стилем общения не всегда обеспечивает успешность учебно-воспитательной деятельности. Один только правильно избранный стиль общения с обучающимися не обеспечивает наличие позитивного индивидуального имиджа, что и показала наша классификация.

Среди педагогов, работающих в авторитарном стиле, выделяются носители следующих условных имиджей:

Железная леди - решительная, явно авторитарная, очень любит командовать. Держит под контролем практически все и всех. В сферу ее контроля попадает не только качество выполнения обучающимися домашних заданий, но и их внеучебная жизнь. Под пристальным вниманием находятся и коллеги. «Железная леди» любит давать рекомендации, которые нужно воспринимать как руководство к действию. Если рекомендации не выполняются, «Железная леди» прикладывает максимум усилий для убеждения «непокорного» сделать так, а не иначе. Имеет свое мнение, она полагается только на него. Критиковать «Железную леди» - дело небезопасное. Мимика лица выражает крайнюю степень уверенности и решительности. Шагает уверенно, широко, мимика и жестикация выразительные. Хорошо поставлен голос, слова произносятся отчетливо, так, как отдаются приказы. Часто слышны безапелляционные нотки. Тон чаще повышенный, с богатыми голосовыми модуляциями. Одевается строго, консервативно, косметикой пользуется умеренно (чаще подкрашены только губы).

Синий чулок - строгая и чопорная. Строго следует социальным нормам. Очень сдержана, критична к другим, внимательна к мелочам до педантичности. Аккуратна и чистоплотна, тверда в решениях. Внешне всегда выглядит уверенно, хотя очень ранима и обидчива, но никогда и ни за что не покажет окружающим свои переживания. Подозрительно и ревностно относится к добродетелям других. Выражение лица бесстрастное, выражает непоколебимую уверенность в собственной нравственной чистоте и непогрешимости. Речь логичная и обстоятельная, монотонная, медленная, сухая, часто используются речевые штампы. Жесты и мимика скупые, позы напряженные. «Синий чулок» предпочитает носить неяркие, строгие костюмы, застегнутые на все

пуговицы, юбки и платья ниже колен, брюки не носит. Аксессуары не носит, разве только тонкую цепочку или нитку жемчужных бус. Макияж «Синий чулок», как правило, не делает.

Мужик в юбке - просматриваются явно мужские черты характера: агрессивна, решительна, самостоятельна. Обладательница этого имиджа сознательно стирает внешние различия между мужчиной и женщиной. Нацелена на успех. «Мужик в юбке», хоть мы и назвали этот тип имиджа таким образом, предпочитает носить не юбки, а строгие брючные костюмы, джинсы, совершенно отвергает рюшки, оборки, кружева. Макияж либо прозрачный, либо отсутствует.

Деловая - энергичная, целеустремленная, реалистка. Уверенная в себе, она способна управлять ситуацией, решительна, умеет настоять на своем. «Деловой» свойственна собранность, точность, высокий интеллект, критичность. Она любит подчеркнуть свою деловитость и независимость, критиковать же себя ей несвойственно. «Деловая» всегда выглядит подтянутой и строгой, она элегантна и ухожена, не носит дешевых вещей. Речь краткая, логичная, уверенная, властная, эмоциональная. Движения плавные, она раскована, походка уверенная и энергичная. Взгляд пронзительный, выражение лица непроницаемо, губы сжаты, рукопожатие властное. Макияж ненавязчивый, грамотно выполнен, так как скрывает ненужные детали, но не акцентирует на себе внимание окружающих. Замечено, что «Деловая» при определенной работе над собой может легко освободиться от авторитарного стиля педагогической деятельности, приняв в качестве ведущего стиль демократический. В этом случае ее имидж воспринимается учащимися старших классов и студентами как явно позитивный.

Многочисленные тестирования, проведенные в школах и вузах Тюменской и Кемеровской областей показали, что большая часть педагогов стала в последние годы ориентироваться на демократический стиль деятельности. Наши наблюдения показали, что работа в этом стиле не является гарантом эффективности педагогического труда и не обеспечивает признания педагога как человека авторитетного, как друга, которому можно доверять.

Рабочая лошадка - хлопотливая, ответственная и безотказная, вечно озабоченная, с повышенным чувством ответственности за «судьбу Родины». Беда «Рабочей лошадки» в том, что она не может никому отказать, в ее лексиконе не присутствует слово «нет». У нее нет времени на отдых и на то, чтобы следить за собой. Она наивна, доверчива, добра по отношению к другим, но не любит себя. Диагностика показывает низкий уровень ее самооценки, она сомневается в своей привлекательности (чаще не сомневается в своей непривлекательности), отрицает собственную ценность как человека и прежде всего как женщины. Студенты (учащиеся), коллеги и администрация часто пользуются безотказностью и

доверчивостью «Рабочей лошадки», манипулируя ею для достижения своих целей. «Рабочие лошадки» быстро «изнашиваются», выглядят старше своих лет, при явно выраженной изможденности они пытаются демонстрировать бодрость и оптимизм. Одежду выбирают по принципу «дешево и сердито» и носят ее десятилетиями. Макияж небрежный, сделанный наспех, руки неухоженные.

Интеллектуалка - умна, иронична, логична. Главное в жизни «Интеллектуалки» - самореализация в области науки, педагогики. Теоретическая подкованность позволяет ей быть хорошей советчицей, так как ее советы, как правило, научны и логичны (но не подкреплены собственным опытом). Очень долго не осознает себя как женщину. Будучи подростком, не участвует в поло-ролевых играх, считая их безнравственным занятием, что мешает ей в педагогической практике понять некоторые проблемы учащихся. Речь «Интеллектуалки» профессиональная, логичная, последовательная. Она умеет хорошо слушать. Внешнему виду она уделяет минимум внимания, и потому часто элементы одежды не соответствуют друг другу. Жесты скупые и невыразительные, движения механистичны, резки, скованы. Студенты называют этот имидж в числе позитивных только в том случае, если «Интеллектуалка» не проявляет некоторых черт, свойственных «Синему чулку», и обязательно советуют таким педагогам больше внимания уделять своему внешнему виду.

Свой парень - не сразу сходится с учащимися и коллегами, но со временем может стать настоящим другом, преданным и верным. Она все понимает и все прощает. Самое страшное для «Своего парня» - потерять доверие своих друзей (студентов, учеников). Ей не свойственна гордость, она все выслушает, посочувствует, пожалеет. Наши исследования указывают на наличие у «Своего парня» комплекса неполноценности, связанного с телесностью. Отсюда и явная общая телесная зажатость, скованы движения, позы напряженные, ей свойственны закрытые жесты и позы. Голос невыразительный, часто тихий, речь лишена эмоциональной окраски, монотонна. Предпочитает носить брюки, джинсы, вязаные и трикотажные изделия. Макияж, как правило, не делает. Студенты и учащиеся старших классов характеризуют этот имидж как положительный, но стараются свести отношения в русло неформальных или даже панибратских.

Вечная студентка - свободна, независима, оптимистична, непритязательна, практична. Она находится в постоянном поиске своего образа, своего «Я». Ее внутренний мир достаточно хаотичен и беспорядочен, как и личная жизнь, и мысли, и внешность. «Вечная студентка» производит впечатление абсолютной свободы, хотя часто за этим кроется общая скованность. Речь ее эмоциональна, тороплива, ритмична. Активно использует жаргонные слова и выражения, слова-

паразиты. Одевается чаще всего в брюки, джинсы, короткую юбку и вязаный свитер, водолазку или пиджак. Предпочитает носить ботинки или полусапожки, вместо сумки часто рюкзачок на одном плече. Макияж либо отсутствует, либо наложен в изобилии и неумело.

Идеал - доброжелательна, умна и красива, но не бравирует своей красотой, а принимает ее как данность. Хорошие манеры, артистична, женственна. Умеет общаться, охотно это делает, к каждому собеседнику находит индивидуальный подход. Полностью принимает себя такой, какая есть - с достоинствами, которые видны всем, и недостатками, о которых знает только она. Любит себя и позволяет это делать другим, но на дистанции. «Идеал» производит впечатление утонченности, ума, ухоженности. Она раскована, движения плавные, свободные, осанка прямая, жесты скупые, но выразительная и гармоничная. В движениях отсутствует нервозность. Речь плавная, широкий диапазон голосовых модуляций, голос негромкий, но глубокий, выразительный. Предложения строятся грамматически правильно, в речи отсутствуют слова-паразиты, жаргонные слова и выражения. Одевается стильно, выглядит моложе своих лет, макияж естественный и выразительный, без излишеств.

Педагоги, работающие в либерально-попустительском стиле, по нашим наблюдениям и результатам опроса учащихся и студентов, также объединяются в следующие условные типы имиджей.

Тихоня - скромная, тихая, застенчивая, боязливая. Очень быстро смущается, краснеет и при этом теряет «дар речи». Со стороны администрации образовательного учреждения никаких замечаний не имеет, она очень послушный работник, хотя и «звезд с неба не хватает». Боится проявить себя как женщина, налицо признаки неотработанной подростковой дисморфофобии. Боится проявить инициативу, не может настоять на своем, потребовать, главное, по ее мнению - «не высываться». «Тихоня» невыразительна и незаметна, голос тихий, жесты скупые и невыразительные, спина сутулая, шаг мелкий и неуверенный, голова опущена. Одевается неброско, простенько, лицо без макияжа.

Нарцисс - самовлюбленность - ведущая черта этого типа имиджа. Она демонстративна, старается привлечь внимание всех и каждого, нуждается в восхищении. Она очень свободна, движения плавные. Чаще немногословна. «Нарцисс» любит носить распущенные по плечам волосы, красить губы яркой помадой. Одежда в средней части обтягивающая и облегающая, нижняя и верхняя – максимально обнажены.

Простушка - непосредственная, доверчивая, эмоциональная, любопытная. Абсолютно прямолинейна, ориентируется только на свои внутренние ощущения. Поэтому критику в свой адрес пропускает «мимо ушей». Не учится на своих ошибках, поэтому повторяет их снова и снова. «Режет» правду в глаза. Ее непосредственность зачастую граничит с

хамством. Наши исследования показали, что представители именно этого типа имиджа менее других «испорчены» знанием этикета. «Простушка» активно жестикулирует, старается в процессе разговора обязательно прикоснуться к собеседнику, входит в интимную зону общения, поэтому ее активная жестикация вызывает у партнеров по общению опасение. Говорит много, часто недоумекает. Одевается в зависимости от настроения - то безукоризненно, то как попало.

Куколка - красива и неумна. Очень часто чем-то или кем-то восхищена. Как правило, это выражается на невербальном уровне. Речь небогата. Непластична. Любит одежду с множеством оборок, бантиков, рюш. Макияж наложен густо: подчеркиваются глаза, особенно длинные ресницы, губы. Учащиеся младших классов и особенно дети дошкольного возраста выбирают этот имидж как позитивный.

Ласковая эгоистка - нежность и ласка сочетаются с властностью и независимостью. Учитывает только свои интересы, добиваясь поставленной цели, прежде всего своим обаянием. «Ласковая эгоистка» мелочна и прагматична. Окружает себя льстецами, готовыми ради нее на все. Имеет своих любимчиков, которых и эксплуатирует. Бывает жесткой, если ситуация складывается не в ее пользу. «Ласковая эгоистка» женственна и изящна. Движения плавные, свободные, едва заметно внутреннее напряжение, походка легкая. Речь эмоциональная, успокаивающая, иногда проскальзывают вкрадчивые нотки, голос негромкий, богатый модуляциями. В одежде подчеркивается женственность, слабость, незащищенность. Лицо ухоженное, макияж неброский.

Бунтарка - критична, иронична, независима. Она отрицает любые ограничения, явно выражает протест против общепринятых норм и социальных предписаний. Она может работать в любом из стилей. Все зависит от того, какой «образ врага» у нее сформировался на данный момент. Восстав против «ужасной молодежи» - она работает в авторитарном стиле, подавляя эту самую молодежь. Выступая против «самодурства начальства», она может объединиться с учащимися в борьбе за «святое дело». В этом случае она - демократ. Позиция - «все неважно в сравнении «с мировой революцией»» - приводит ее к либерально-попустительскому стилю педагогической деятельности. Чаще всего «Бунтарка» худошавата, коротко стрижена, угловата, ее жесты незакончены, походка неуверенна, она напоминает не сформировавшуюся женщину. Голос выразительный, речь богата модуляциями. Одевается чаще в брюки, лицо без яркого макияжа.

Возможны и другие подходы к классификации имиджей педагогов. Наиболее интересной и перспективной для определения характера имиджа и самого процесса имиджирования является, на наш взгляд, классификация относительно ролевой позиции педагога. Вхождение в роль подразумевает

подстройку имиджа для его соответствия исполняемой роли. Ролевой репертуар педагога может быть весьма обширным и, в зависимости от ситуации, педагог может исполнять то роль советника, то друга, то рассказчика. Но нередко бывают случаи «застревания» учителя на какой-либо одной роли или на очень узком диапазоне выполняемых ролей. В этом случае можно говорить о сформировавшемся имидже педагога, который мы обозначаем по ведущей роли, исполняемой учителем. В качестве основы для классификации мы избрали схему «ролевого репертуара», автором которой является В.Леви (схема 7.1).

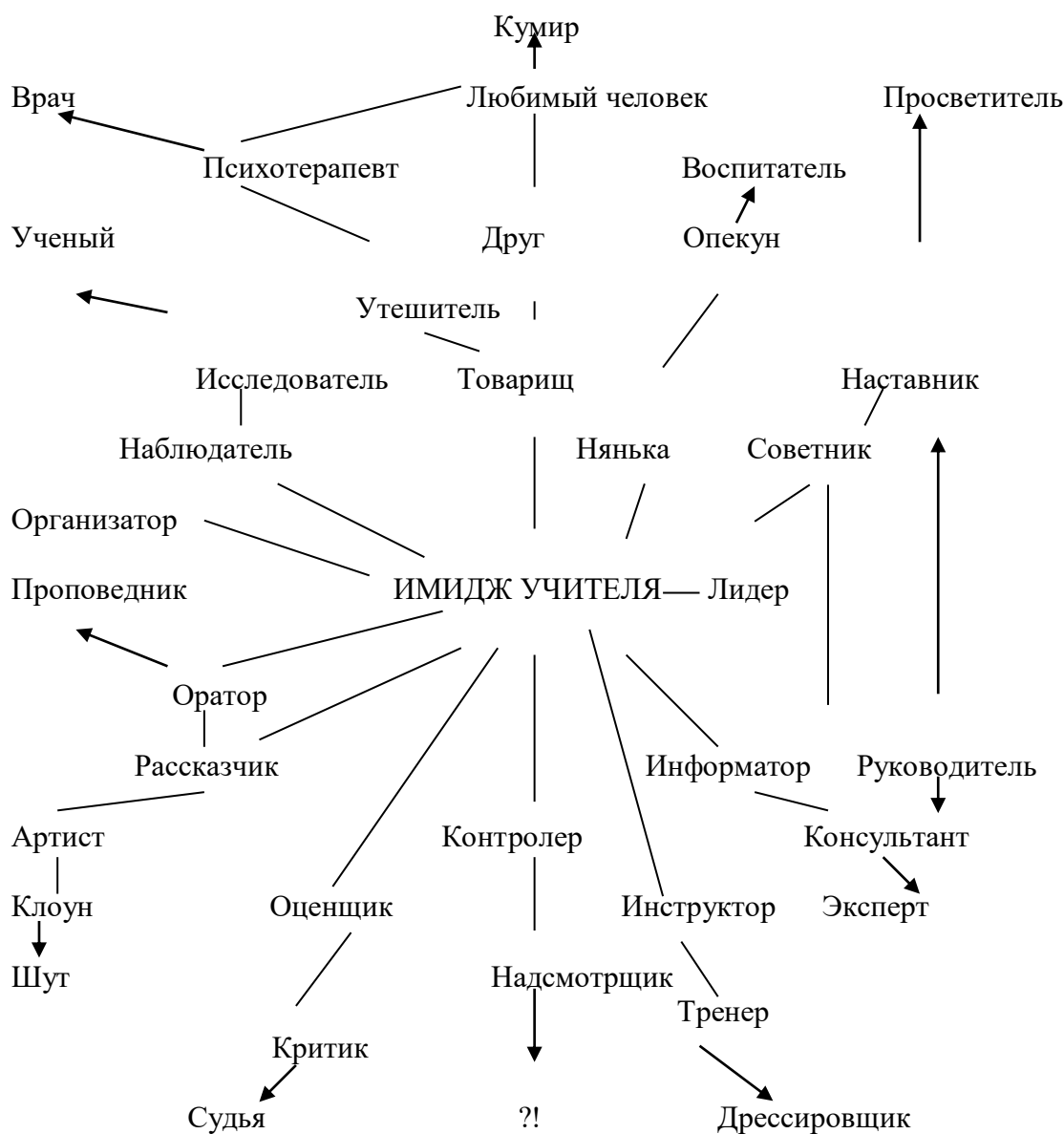


Рис. 7.1. Ролевой репертуар педагога

Исходя из данных этой схемы, можно выделить целый ряд имиджей педагога, соответствующих выполняемой им роли. Каждая из ролевых позиций подразумевает использование педагогом того или иного стиля

деятельности. Всем понятно, что «Дрессировщик», «Надсмотрщик», «Инструктор», «Судья» и некоторые другие работают в авторитарном стиле, «Клоун» и «Шут» - явно либералы, а «Товарищ», «Друг», «Воспитатель» работают в демократическом стиле. Дополняя эту классификацию приведенной выше, можно легко представить не только то, как педагог общается с учащимися, но и как он выглядит, то есть состояние подвижной части его индивидуального имиджа. На основании этого можно сделать вывод об отнесении индивидуального имиджа педагога к позитивному или негативному.

Критерием определения состояния цветового образа педагога стало исследование, посвященное определению цветовых приоритетов у учащихся и студентов в зависимости от их возраста.

Исследования Люшера, Клар, Арнхейма, Гете, Оствальда, Фрилинга, Ауэра и других в области цветопсихологии указывают на огромное влияние, которое цвет оказывает на человека. Взяв за основу результаты исследования, полученные Фрилингом и Ауэром в области возрастной цветопсихологии, было решено проверить, есть ли закономерность в выборе предпочитаемых или отвергаемых цветов для одежды педагога учащимися младшего школьного возраста Тобольской Мариинской женской школы, Тобольской православной мужской гимназии, школы №40 г. Тюмени среди учащихся 1-3 классов (6-10 лет). Учащимся предъявлялся тестовый материал из 64 фотографий, объединенных в 8 серий из 8 фотографий в каждой. В серию входили фотографии 8 разных девушек - студенток Тобольского государственного педагогического института. Каждая девушка была сфотографирована в одеждах 8 цветов: черном, сером, розовом, зеленом, голубом, бирюзовом, коричневом и красном. При предъявлении фотографий проговаривалась следующая инструкция: «Какая учительница тебе больше всех нравится? У какой ты бы хотел учиться?» На основании выбора педагогов составлялась иерархия цветов от самых предпочитаемых до отвергаемых. Параллельно шла диагностика эмоционального состояния детей на момент обследования по методике Люшера, которая показала стабильное позитивное эмоциональное состояние без зависимости и перенесения предпочитаемых и отвергаемых цветов диагностики Люшера на эксперимент. После анализа результатов проведенного исследования оказалось, что выбор педагога осуществлялся по следующим критериям: цвет одежды, внешняя привлекательность, мимика (наличие улыбки), прическа, «конституция».

Для чистоты эксперимента было решено перейти с фотографий на вырезанные из плотной бумаги трафареты. На них была одна и та же фигура в одинаковых по крою платьях 17 цветов: светло-голубом, пурпурном, оливковом, желтом, синем, фиолетовом, розовом, зеленом, сером, красном, коричневом, бирюзовом, темно-зеленом, черном, оранжевом, темно-синем, лиловом. Предпочли зеленый цвет - 20%,

красный - 18%, желтый - 17%, розовый - 10% учащихся. Предпочитаемые цвета дети характеризовали следующим образом - красивый, яркий, светлый, нарядный, любимый, нравится, бросается в глаза. Отвергли черный цвет - 19%, коричневый - 17,8%, серый - 15,6%, оливковый - 15,6%. Отвергаемые цвета дети охарактеризовали так - не нравится, темный, некрасивый, бледный, неприятный, плохо выглядит, простенький, напоминает пасмурное небо, плохое настроение, грязный, неяркий, плохой, грустный, старый, мутный. Небольшие расхождения результатов наших исследований и исследований, проведенных в институте цветопсихологии в Маркварштейне (руководитель - доктор Фрилинг), могут объясняться акселерационными процессами, произошедшими в последние десятилетия. Выбор предпочитаемых и отвергаемых цветов в нашем исследовании соответствует возрасту 11-12 лет в исследованиях Г.Фриллинга и К.Ауэра.

Результаты эксперимента показали, что учащиеся 1-3 классов хотели бы видеть своих учителей в зеленых, красных, желтых, розовых одеждах, улыбающихся, стройных, с аккуратными прическами и доброжелательным, открытым взглядом. Учащимся не нравится, если учительница одета в черное, темно-коричневое или оливковое платье, если у нее хмурое выражение лица, растрепанные волосы или лишний вес. На наш взгляд, исследование имеет прикладной характер и поможет учителю в формировании позитивного имиджа, способствующего повышению эффективности педагогического общения. Особенно важно эти данные учитывать в первый день знакомства с учащимися, в момент самопрезентации. В последующей работе с детьми нужно знать, что красный и желтый цвета вызывают вибрацию зрения и использовать их в одежде следует весьма умеренно. Что касается цветов, которые дети отвергли, то использование их в одежде педагогами начальных классов нецелесообразно. Ребенок в этом возрасте находится в мире сказок, и возможна проекция ассоциации, вызываемой цветом (в сказках в этих цветах решены образы отрицательных героев), на образ педагога (Рис. 7.2., 7.3.).

Исследование, проведенное с учащимися 11-12 лет, позволило определить, что гамма предпочитаемых цветов остается в этом возрасте той же, что и у учащихся начальных классов, но перечень нелюбимых цветов сократился, в нем остался оливковый, все «грязноватые» цвета (охра, хаки) и лиловый цвет.

Учащиеся 13-16 лет не дают каких-либо ограничений в выборе цвета в одежде педагога, но, тем не менее, фиолетовый цвет и лиловый отвергались ими чаще, чем другие. Старшеклассниками не приветствуется розовая и пурпурная одежда педагогов. Исследования, проведенные в вузах, не показали значимой корреляции отношения к преподавателю со стороны студентов от цвета в одежде педагога. Но студентами в еще

большей степени, чем учащимися оценивается стиль одежды преподавателя и гармоничность цветовых сочетаний.

Группа предпочитаемых цветов	Детские ассоциации
Зеленый Красный Желтый Розовый	Нравится, красивый, яркий, светлый, нарядный, любимый, бросается в глаза, добрый.

Рис. 7.2.Цвета, предпочитаемые учащимися 1-3 классов

Группа отвергаемых цветов	Детские ассоциации
Черный Коричневый Серый Оливковый	Не нравится, темный, некрасивый, бледный, неприятный, плохо выглядит, простенький, напоминает пасмурное небо, плохое настроение, грязный, неяркий, плохой, старый, мутный, грустный.

Рис. 7.3.Цвета, отвергаемые учащимися 1-3 классов

Цвета: красный, желтый, оранжевый, сочетания противоположных цветов в мелком орнаменте (по расположению в круге Гете) вызывают вибрацию зрения. Использование перечисленных цветов и указанных цветовых сочетаний считается одним из признаков негативного имиджа педагога. То есть, знания результатов исследований в области цветопсихологии позволяют использовать их как один из критериев определения характера индивидуального имиджа педагога - цветовой образ преподавателя.

Сформировать позитивный индивидуальный имидж – значит, как говорила Н.Г.Осухова: «...создать устойчивое представление и «принять» себя и других, осознав при этом не только свое сходство, общность с другими, но и социально-психологическое отличие своей личности от других, ее уникальность в их среде, отстаивать свое право на творческое самовыражение в деятельности и поведении, найти адекватные средства самовыражения и овладеть ими».

Итак, выбор критериев для оценки состояния индивидуального имиджа педагога определяется динамической моделью формирования индивидуального имиджа педагога. К ним относятся: средства диагностики состояния «Я-концепции», ценностные и профессиональные установки, стиль деятельности и общения, уровень знаний в области имиджологии, то есть все, что определяет состояние ядра имиджа. Состояние внешней подвижной составляющей индивидуального имиджа определяется экспертами (специалистами, студентами, учащимися) и тестированием.

Результаты поэтапного формирования индивидуального имиджа педагога можно охарактеризовать следующим образом:

- первый этап имиджирования приводит к построению привлекательного для обучающихся перцептивного образа педагога, способствующего образованию общности субъектов образования;

- результатом второго этапа имиджирования является формирование индивидуально-личностной профессиональной установки педагога, позитивной коммуникативной установки, которые существенно облегчают организацию со-деятельности, со-творчества;

- третий этап имиджирования, развивающий постконвенциональный уровень нравственности педагога, создает возможность воспитания обучающихся в духе идей гуманизма;

- четвертый этап имиджирования, корректирующий уровень самооценки, состояние Я-концепции, приводит к росту самосознания не только преподавателя, но и обучающихся.

Хотелось бы надеяться, что изложенные в практикуме подходы помогли Вам лучше узнать себя, выявить те качества Вашей личности, развитие которых обеспечит Вам дальнейший профессиональный рост, благополучие и здоровье.

Практическое задание 7.1.

Диагностика состояния индивидуального имиджа

Опираясь на данные тестирования, дайте заключение по состоянию собственного индивидуального имиджа. Определите основные направления развития имиджа в позитивный, если это требуется.

Контрольные вопросы

1. Существует ли на Ваш взгляд проблема отчуждения педагога от природы, социума, культуры и самого себя в настоящее время? Ответ обоснуйте.
2. Подтверждают ли Ваши наблюдения наличие цветовых предпочтений у людей в зависимости от их возраста, темперамента и переживаемых жизненных обстоятельств? Приведите примеры.
3. Можете ли Вы отнести себя к обладательнице одного из типов имиджей по предложенной классификации? Ответ обоснуйте.

Литература

1. Черепанова В.Н. Имидж педагога в реализации гуманистической концепции образования. Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия: Матер. город. научн.-практ.конф.-Изд. ТГУ, 1997.
2. Черепанова В.Н. Имидж педагога в процессе обучения и воспитания учащихся. Инновационные процессы в образовании при решении задач современной школы: Сб. научн. тр./Отв. Ред. В.И. Загвязинский, Н.Н. Суртаева - Тобольск-Тюмень, 1997.
3. Макареня А.А., Черепанова В.Н. Имиджелогия в системе подготовки педагогических кадров. Интеллигенция в современном обществе: национальный и региональный аспекты: Матер. международ. научн. конф. - Москва -Улан-Удэ, 1997.
4. Черепанова В.Н. Вопросы имиджелогии в учреждениях дополнительного образования. Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений: Матер. всеросс. научн.- практ. конф.- Тюмень, 1998.
5. Черепанова В.Н. Имидж педагога-психолога в реализации гуманистической концепции образования. Психолог-профессионал: деятельность, личность, общение. Проблемы профессионального взаимодействия в оказании комплексной психологической помощи детям: Тезисы научн.-практ. конф. - Тюмень, 1998. 64с., С46-48
6. Черепанова В.Н. Роль педагогической имиджелогии в организации деятельности учителя. Культура современного урока: Матер. обл. научн.-практ. конф.-Тюмень, 1998.
7. Черепанова В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической парадигмы образования. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.- ТОГИРРО, Тюмень, 1998.
8. Черепанова В.Н. Имидж педагога как фактор, способствующий реализации задач воспитания гармоничной личности. Педагогические технологии в профессиональном образовании: Матер. межрегион. научн.-практ.конф.-Тюмень, 1999.130с., С33-34
9. Черепанова В.Н. Имиджирование как технология обучения педагогических кадров. Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Матер.межрегион. научн.-практ. конф.- Тюмень, 1999. 82с., С29-33
10. Черепанова В.Н. Технология имиджирования как средство гуманизации образования. Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Матер. межрегион. научн.-практ.конф.- Тюмень, 1999.

11. Черепанова В.Н Теория и практика формирования индивидуального имиджа педагога. Актуальные проблемы образования: Матер. междунар. научн.- практ. конф. «Антропозкология как педагогика жизнедеятельности». Часть 1.- Тюмень, 2000.
12. Черепанова В.Н Педагогика среды. Актуальные проблемы образования: Матер. междунар. научн.- практ. конф. «Антропозкология как педагогика жизнедеятельности». Часть 1.-Тюмень, 2000.
13. Черепанова В.Н Наследие Ушинского в контексте педагогической имиджелогии. Экология детства// К.Д. Ушинский и современное образование, №1.Тюмень, 2000
14. Черепанова В.Н Курс «Педагогическая имиджелогия» как средство повышения эффективности профессионального становления учителя. Проблемы и перспективы развития образования взрослых. Материалы научно-практической конференции (13-15 июня 2001г.) Часть 1. Новокузнецк: ИПК, 2001.
15. Черепанова В.Н Развитие позитивного имиджа учреждения дополнительного профессионального образования как условие его конкурентоспособности. Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 3.-М.: МАПДО, ИПКгосслужбы, 2003
16. Черепанова В.Н Паблик рилешнз в структуре корпоративного имиджа. Современные социальные технологии: теория и практика: Материалы научно-практической конференции. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2004.-181с. С20-26
17. Черепанова В.Н Психология имиджа: функциональный подход. Современные социальные технологии: теория и практика: Материалы научно-практической конференции. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2004.-181с. С38-43
18. Черепанова В.Н Практика формирования профессионального имиджа специалиста. Проблемы инженерного и социально-экономического образования в техническом вузе. Материалы межвузовской научно-методической конференции. ТюмГАСА 2004.
19. Черепанова В.Н ПР-технологии в планировании карьеры специалиста. Связи с общественностью: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции 2005
20. Черепанова В.Н Особенности образования взрослых: феноменологический подход. Материалы конференции ТОГИРРО. 2005
21. Черепанова В.Н Педагогическая имиджелогия. Учебное пособие. ТОГИРРО. -Тюмень, 1998.170 с.
22. Черепанова В.Н Курс лекций по имиджелогии: Учебное пособие. В 2-х ч. Ч 1. Учебное пособие для специалистов по связям с общественностью. - Тюмень: Тюм.ГНГУ, 2002. 187 с.

23. Черепанова В.Н Курс лекций по имиджелогии. Практикум: Учебное пособие. В 2-х ч. Ч 2 Учебное пособие для специалистов по связям с общественностью. - Тюмень: Тюм.ГНГУ, 2002. 203 с.
24. Черепанова В.Н. Роль и место дизайна в учебно-воспитательном процессе ПТУ. Тезисы. Проблемы реформирования профессионального образования: Матер. научн.-практ. конф.- Тюмень, 1994.
25. Черепанова В.Н Дизайн в системе подготовки педагогических кадров. Творческая индивидуальность педагога: Матер. Обл. научн.-практ. конф.-Тюмень, 1997.
26. Черепанова В.Н Интерьер профессионально-технического училища. Методическое пособие для работников учебных заведений системы профтехобразования и школ. - Тюмень, 1995. 38 с.
27. Макареня А.А., Черепанова В.Н Дизайн в реализации гуманистической концепции образования. Экспериментально-инновационная деятельность в современном образовательном пространстве: Тезисы научн.-практ. конф.-Тобольск, 1997.

ГЛАВА 8

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Основные проблемы темы

1. Динамика реализации и трансформации индивидуального имиджа педагога.
2. Условия, факторы и барьеры реализации функций имиджа.
3. Дихотомия потребности-способности в реализации имиджа педагога.
4. Экстериоризация и интериоризация как основные механизмы реализации и трансформации имиджа педагога.

Внешняя, подвижная, воспринимаемая партнерами по общению структурная единица имиджа находится в постоянном взаимодействии со средой, изменяясь под ее воздействием, она влечет за собой более или менее существенные изменения в ядре имиджа. В связи с этим можно утверждать, что индивидуальный имидж педагога в процессе его реализации постоянно «пристраивается», трансформируется, что можно выразить в динамической модели (рис. 8.1).

Трансформация индивидуального имиджа педагога включает три основные фазы: социализация (адаптация), индивидуализация и интеграция. Первая фаза трансформации имиджа предполагает активное восприятие и анализ групповой (индивидуальной) специфики обучающихся, их установок, ценностей, возрастных, интеллектуальных, поведенческих особенностей, эмоционального состояния в данном временном периоде и т.д.

Принеся с собой в ученический (студенческий) коллектив все, что составляет его индивидуальность, преподаватель не может проявить себя как личность раньше, чем освоит действующие в группе нормы нравственные, учебные, трудовые и др. У педагога возникает объективная необходимость максимально адаптироваться в общности, присоединиться к эмоциональному состоянию и настрою на учебную деятельность в группе, как бы раствориться в общей массе. Это достигается (одними более, другими менее успешно) за счет субъективно переживаемых утрат некоторых своих индивидуальных отличий. Субъективно - потому, что фактически педагог зачастую продолжает себя в своих учениках своими деяниями, изменениями мотивационно-смысловой сферы обучающихся, имеющих значение именно для них, а не для него самого. Объективно уже на этом этапе педагог может выступить для обучающихся как личность.

Следует предположить, что часть первой фазы педагог проходит до контакта с обучающимися, он накануне набирает максимально возможное количество информации о своих будущих учениках, продумывает свой

имидж в контексте встречи именно с этой группой. Социализацию здесь можно рассматривать еще и как становление профессионала, мастера.



Рис. 8.1. Динамическая модель реализации и трансформации индивидуального имиджа педагога

Вторая фаза порождается обостряющимся противоречием между достигнутым результатом адаптации и не удовлетворяемой на первом этапе потребностью максимальной индивидуализации. На этой фазе педагог ищет способы и средства для обозначения своей индивидуализации и ее фиксации.

Третья фаза детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением педагога быть идеально представленным в учениках своими особенностями и значимыми отличиями - с одной стороны, и потребностью группы принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые преподавателем индивидуальные особенности, которые ей (группе) импонируют, соответствуют социально-желательному образу, способствуют успеху совместной деятельности. Третья фаза может закончиться для педагога в идеальном случае - приемом его в сообщество, в нежелательном случае - отторжением. В первом случае выявившиеся положительные качества педагога принимаются и поддерживаются - происходит интеграция

личности педагога в общности. Во втором случае, если противоречие между педагогом и обучающимися оказывается не устраненным, возникает дезинтеграция, ее следствием оказывается либо вытеснение педагога из общности, либо его изоляция, что ведет к закреплению характеристик эгоцентрической индивидуализации, либо возврат на более раннюю фазу развития.

В рамках этой фазы педагог вносит значительный «вклад» в жизнь общности и сам развивается, приобретает новообразования. Если педагогу не удастся преодолеть трудности адаптационного периода, иначе говоря, «пристроить» свой имидж к социально-желательному образу и вступить во вторую фазу развития имиджа, у него, скорее всего, будут складываться качества конформности, зависимости, безынициативности. Если, находясь уже в фазе индивидуализации, педагог предьявляет такие качества, которые обучающиеся отвергают, то это способствует формированию у педагога таких качеств, как негативизм, агрессивность, подозрительность, завышенная самооценка. Если педагог успешно проходит фазу интеграции, он тем самым обеспечивает повышение эффективности педагогической деятельности и свой собственный личностный и профессиональный рост за счет персонализации лучших качеств общности.

Характер имиджа педагога, степень его развитости существенно зависит от соотношения «потребности-способности», присущему данному преподавателю. Эвристичную психологическую модель социогенного состояния личности предложил Ю.М.Федоров (Федоров Ю.М. Социальная психология: Курс лекций: В 2х кн. - Кн. 1. - Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1997), основу которой составляет дихотомия понятий «способности - потребности».

Данная модель кажется нам уместной и актуальной при рассмотрении вопроса развития индивидуального имиджа педагога. Определяя для себя понятие потребности, обратимся к высказыванию С.Н.Булгакова: «Культурой и культурностью, в глазах экономической науки, является именно рост потребностей и возможностей их удовлетворения. Один из более решительных в этом смысле экономистов Зомбард однажды прямо назвал этот рост потребностей «Menschenwerden». Столь прямолинейная точка зрения, которая, не различая потребностей духа и тела, обожествляет рост потребностей как таковой, является не только ошибочной, но и противонравственной». Худшее из представлений имиджа - это представление красивой, дорогой «упаковки» для бездушной и безнравственной натуры. Потому потребность педагога формировать и развивать индивидуальный имидж должна быть продиктована отнюдь не меркантильными соображениями (или не только и не столько этими соображениями).

Рассуждения Л.П.Буевой (БуеваЛ.П. Рец.: А.Н.Леонтьев. Деятельность. Сознание. Личность// Вопросы философии. - 1976.- №12),

касающиеся возможностей развития личности: «Принцип деятельности не будет доведен до конца, если в системные характеристики личности в диалектической связи с иерархией мотивов, потребностей не будет «заложена» иерархия способностей личности... Именно в диалектике способностей и потребностей заключены немалые возможности объяснения развития личности», - определяют еще один акцент - способности - в проблеме формирования и развития индивидуального имиджа педагога.

Именно процесс насыщения потребностей, обеспеченных способностями педагога, дает ему возможность активно формировать и развивать индивидуальный имидж.

Обратимся к уже ставшей классической схеме потребностей по А.Маслоу, которая содержит как биогенные, так и социогенные потребности. Биогенные потребности вытекают из индивидуальной сущности человека, они связаны с необходимостью поддерживать жизнеобеспечение человеческого организма. Социогенные потребности, возвышающиеся над витальными потребностями, вытекают из социальной сущности человека. Схема А.Маслоу включает следующие уровни потребностей человека:

1. Физиологические потребности (пища, вода, сон, одежда, секс, выделения и др.). Физиологические потребности, способы их удовлетворения, по мнению О.С.Дейнека (Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-психологический аспект: Учебное пособие. - Спб.: 1995), включены в состав имиджа: «Личная собственность, в том числе одежда, пища, а также дом, дача, одежда, машина и пр. являются важными компонентами имиджа...».

2. Потребность в безопасности, т.е. в окружающей среде, не содержащей угрозы для жизни, здоровья и т.д. Потребность в зависимости и безопасности вырастает также на базе биогенных потребностей.

3. Потребность в принадлежности к определенной социальной группе, в любви и привязанности, т.е. потребность в одобрении другими людьми и в теплых взаимоотношениях с членами своей группы. Потребность в аффилиации (от англ. affiliation - присоединение) проявляется в стремлении быть членом группы, взаимодействовать с окружающими, вступать в контакты, оказывать помощь членам сообщества и принимать помощь других.

4. Потребность в уважении - потребность в авторитете, самоуважении, чувстве собственного достоинства.

5. Потребность в самовыражении - в полном использовании своих возможностей, достижении целей и личном росте.

А.Маслоу утверждает, что любой человек удовлетворяет свои потребности, начиная от первичных и поднимаясь вверх по иерархии. Такая динамика получила название «закона возвышения потребностей».

Иерархия потребностей индивидуальна у каждого человека, так как развитие высших потребностей не зависит от степени насыщенности потребностей низшего порядка. В то же время потребности более высокого порядка становятся актуальными с годами, хотя, по утверждению А.Маслоу, некоторые люди и с возрастом не могут превзойти в своем развитии определенный уровень и выбирают стиль жизни, соответствующий удовлетворению только потребностей низших уровней. С сожалением следует констатировать, что избыточное влияние мира вещей, которое наблюдается в настоящее время, стимулирует рост материальных потребностей и поэтому тормозит развитие высших потребностей. В связи с этим процесс формирования и развития индивидуального имиджа педагога включает в числе прочего и анализ иерархии потребностей, развитие ценностной мотивации к педагогической деятельности.

Потребности, по выражению Ю.М.Федорова, «...всего-навсего «пусковой механизм», приводящий в движение энергетику способностей. ...Если «банк способности индивидов» оказывается весьма скромным, тогда неизбежно «банкротство» жизнедеятельности всего общества». Известный русский социолог В.В.Берви – Флеровский (Берви-Флеровский В.В. Избр. произв: В 2 т. - Т.2 - М.:1959) писал: «Разоренный и вконец опустошенный край с интеллигентным населением через десять или двадцать лет принимает прежний цветущий вид, в то время когда случайный наплыв капитала исчезает бесплодно в невежественном и грубом народе; и такому народу нужны столетия, чтобы достигнуть благосостояния, а иногда тысячелетия. Отсюда ясно, что развитие интеллигентности есть первая основа благосостояния».

Цитата из В.В.Берви-Флеровского явно указывает и на важность формирования индивидуального имиджа интеллигентного учителя, так как именно в руках учителя будущее цивилизации. Способности человека - это инструмент, при помощи которого он преобразует свой внутренний и внешний мир. «Все социальные способности человека, - писал С.Л.Рубинштейн (Рубинштейн М.М. Идея личности как основа мировоззрения. - М., 1909), - в конце концов - различные проявления, стороны его способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению - проявлению к обучению и труду».

Опираясь на данные наших исследований, мы смогли предположить, что имидж человека не является константным, он может трансформироваться в процессе жизни. Причинами трансформации могут стать любые события в жизни, и даже тот неизбежный факт как изменение возраста. Однако, мы полагаем, что динамика и направленность изменений в профессиональном имидже педагога существенно зависит от качества коммуникации между субъектами образования, и особенно от того как выстраивается система отношений педагога с обучающимися. Учитывая

большую степень влияния имиджа педагога на отношение к нему обучающихся, мы выявили возможность развития имиджа по спирали (восходящей к более позитивному или нисходящей к негативному) в зависимости от первоначального состояния имиджа педагога и попытались представить это схематично в модели. Детализируя представленную модель, можно проследить этапы трансформации индивидуального имиджа педагога, взяв за исходный в первом случае негативный индивидуальный имидж и во втором - позитивный индивидуальный имидж (рис. 8.2.).



Рис. 8.2. Трансформация индивидуального имиджа педагога

Трансформация индивидуального имиджа может иметь альтернативную возможность. Трансформация негативного индивидуального имиджа приводит к дезадаптации, деперсонализации, деиндивидуализации, дезинтеграции учителя, что в свою очередь порождает конфликт, противоборство, однонаправленное или контрастное взаимодействие между субъектами образования. Итогом трансформации негативного имиджа педагога становится деструктивное изменение его личности, эмоциональное выгорание, дисквалификация. Преобразование

позитивного индивидуального имиджа приводит к положительным личностным изменениям, росту педагогического мастерства.

Трансформация индивидуального имиджа может иметь альтернативную возможность. Трансформация негативного индивидуального имиджа приводит к дезадаптации, деперсонализации, деиндивидуализации, дезинтеграции учителя, что в свою очередь порождает конфликт, противоборство, однонаправленное или контрастное взаимодействие между субъектами образования. Итогом трансформации негативного имиджа педагога становится деструктивное изменение его личности, эмоциональное выгорание, дисквалификация. Преобразование позитивного индивидуального имиджа приводит к положительным личностным изменениям, росту педагогического мастерства.

Реализация и трансформация имиджа педагога, а также его воздействие на личность обучающегося, группу, зависит от некоторых условий, факторов и барьеров и, кроме того, от потребностей и способностей участников образовательного процесса. Среди условий и факторов, существенно влияющих не только на реализацию, но и на формирование имиджа педагога, можно назвать следующие:

- экологические факторы (влияние природной и предметно-пространственной среды);
- социальные (обусловленные принадлежностью участников образовательного процесса к определенному социуму);
- культурологические (определяемые наличием исторически сложившейся культуры взаимоотношений);
- аутофакторы (связанные с возможностями психологической саморегуляции человека);
- экономические (степень удовлетворенности витальных потребностей);
- идеологические (идеалы, духовность);
- профессиональная компетентность педагога;
- коммуникативная компетентность субъектов образовательного процесса;
- психологические и возрастные особенности обучающихся;
- способность к рефлексии, эмпатии и другие.

Барьерами в реализации педагогического имиджа, следовательно, и его трансформации, могут стать механизмы каузальной атрибуции, идентификации, стереотипизации, эффекты ореола, первичности, новизны. Процесс позитивного воздействия индивидуального имиджа педагога на личность обучающегося существенно затрудняется или становится невозможным при наличии коммуникативных барьеров, к которым относятся:

- смысловой - одно и то же явление (слово, фраза, событие) имеют разный смысл для разных людей. Этот барьер также проявляется в неумении учитывать истинные мотивы одинаковых внешне поступков;
- моральный - различия между людьми в усвоенных ими социальных нормах и ограничениях. Сюда относятся также: приличная «упаковка» для неприличных поступков и тот феномен, что очень хороший человек теряет в привлекательности, если у него нет слабостей;
- мотивационный - когда цели (потребности) взаимодействующих людей не совпадают, а также, когда побуждение не связано с потребностями побуждаемого;
- интеллектуальный - различия в уровне интеллекта, глубине предвидения и понимания ситуаций и потребностей, а также мистичность, мифологичность сознания или доминирующая рефлексивность психики против рациональности;
- ригидный - отсутствие гибкости межличностных установок, затрудненность перестройки восприятия, системы мотивов, эмоциональных откликов в изменяющейся обстановке, инерция, косность привычных схем;
- эмоциональный - различия в эмоциональных состояниях, отсутствие эмпатии, а также недоступность разуму доводов логики в связи с тем, что эмоции всегда отключают мышление (прямо пропорционально их силе);
- эстетический - требования к форме: внешний вид объектов (людей, документов и др.), ритуальность поведения, этикет. Такой эффект, как иррадиация красоты или безобразия: человек, имеющий красивую вещь, иногда и сам кажется достойным.

Процесс формирования позитивного индивидуального имиджа педагога обязательно должен учитывать влияние факторов, условий и барьеров для сведения к минимуму их негативного воздействия и максимального использования позитивных сторон.

Имиджирование способствует выделению лучших качеств личности педагога. В связи с этим крайне необходимо, чтобы качества, которые приписывает себе учитель, были достаточно объективными. Степень объективности зависит от уровня самооценки, она является важнейшим фактором формирования позитивного индивидуального имиджа педагога. Оценивая себя, преподаватель осознает свои сильные и слабые стороны в деятельности, в выраженности профессиональных качеств, стимулирует работу над собой по устранению имеющихся недостатков и выработке необходимых качеств, способствующих самосовершенствованию. Результатом самооценки является наличие или отсутствие чувства собственного достоинства, уважения к себе, удовлетворенность собой.

Как известно, самооценка является важнейшим регулятором поведения и деятельности человека, что определяет направление и характер развития профессионального мастерства педагога. Люди с заниженной самооценкой, как правило, не уверены в себе, робки, подавлены, что приводит к снижению трудовой активности и продуктивности педагогической деятельности.

Люди с завышенной самооценкой имеют очень высокий уровень притязаний, превышающий их реальные возможности, они подчеркнуто независимы, высокомерны, агрессивны, инертны, неуживчивы, это приводит к остановке и регрессии в развитии человека как личности и субъекта деятельности. Замечено, что с увеличением опыта и стажа работы педагогов начинает формироваться завышенная самооценка, которая впоследствии становится тормозом к дальнейшему профессиональному саморазвитию. Все учителя с завышенной самооценкой включают в число факторов, вызывающих у них неудовлетворенность педагогической деятельностью, «работу в неинтересном коллективе».

Адекватная самооценка личностью своих особенностей и возможностей обеспечивает соответствующий уровень притязаний, гибкость в постановке целей, обеспечивает высокую успешность педагогической деятельности.

Несовпадение самооценки педагога с оценками его другими людьми, особенно обучающимися, является признаком и причиной возникновения явных или скрытых внутригрупповых конфликтов.

На основании изложенных фактов можно сделать общий вывод о том, что самооценка является существенным фактором, оказывающим влияние на формирование у преподавателей педагогического мастерства, на развитие у них профессиональной направленности и на создание социально-психологического климата в педагогическом коллективе.

Наши исследования показали, что преподаватели с заниженной самооценкой оперативно откликаются на коррекционное воздействие в отличие от педагогов с завышенной самооценкой, которые проявили высокий уровень ригидности.

О роли самовосприятия педагога в формировании личности обучающегося, о влиянии неадекватной самооценки преподавателя, негативных психических состояний, которые испытывает педагог, имеющий низкую самооценку, на возникновение таких же состояний у обучающегося и на формирование у него негативной самооценки говорится в исследованиях зарубежных специалистов (Р.Бернса, Ла Бенне, Эберн, Лэндри, Шуер). Роберт Бернс (Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.-М.:Прогресс, 1986) пишет: «Если доминантным психологическим состоянием учителя в классе является чувство незащищенности, у него повышается тревожность, он становится подозрительным в отношениях не только с учениками, но и с их

родителями, коллегами. Такой учитель нередко идентифицируется с авторитарными ролями, что влечет за собой как чрезмерную жесткость в поведении, так и желание любой ценой утвердиться в глазах своих подчиненных, то есть учеников».

Таким образом, можно считать, что процесс формирования индивидуального имиджа педагога, направленный на коррекцию неадекватной самооценки, формирование «индивидуально-личностной» профессиональной ценностной установки, позитивной коммуникативной установки, привлекательного визуального, аудиального, ольфакторного, кинестетического образов, повышает профессиональное мастерство педагога, соответствует задачам гуманизации образования.

Литература:

1. Черепанова В.Н. Имидж педагога в реализации гуманистической концепции образования. Культурологические традиции российского образования и перспективы их развития в начале третьего тысячелетия: Матер. город. научн.-практ.конф.-Изд. ТГУ, 1997.
2. Черепанова В.Н. Имидж педагога в процессе обучения и воспитания учащихся. Инновационные процессы в образовании при решении задач современной школы: Сб. научн. тр./Отв. Ред. В.И. Загвязинский, Н.Н. Суртаева - Тобольск-Тюмень, 1997.
3. Макареня А.А., Черепанова В.Н. Имиджелогия в системе подготовки педагогических кадров. Интеллигенция в современном обществе: национальный и региональный аспекты: Матер. междунаро. научн. конф. - Москва -Улан-Удэ, 1997.
4. Черепанова В.Н. Вопросы имиджелогии в учреждениях дополнительного образования. Разработка и реализация проектов и программ развития образовательных учреждений: Матер. всеросс. научн.- практ. конф.- Тюмень, 1998.
5. Черепанова В.Н. Имидж педагога-психолога в реализации гуманистической концепции образования. Психолог-профессионал: деятельность, личность, общение. Проблемы профессионального взаимодействия в оказании комплексной психологической помощи детям: Тезисы научн.-практ. конф. - Тюмень, 1998. 64с., С46-48
6. Черепанова В.Н. Роль педагогической имиджелогии в организации деятельности учителя. Культура современного урока: Матер. обл. научн.-практ. конф.-Тюмень, 1998.
7. Черепанова В.Н. Формирование индивидуального имиджа педагога как средство реализации гуманистической парадигмы образования. Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.- ТОГИРРО, Тюмень, 1998.
8. Черепанова В.Н. Имидж педагога как фактор, способствующий реализации задач воспитания гармоничной личности. Педагогические

- технологии в профессиональном образовании: Матер. межрегион. научн.-практ.конф.-Тюмень, 1999.130с., С33-34
9. Черепанова В.Н Имиджирование как технология обучения педагогических кадров. Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Матер.межрегион. научн.-практ. конф.- Тюмень, 1999. 82с., С29-33
 - 10.Черепанова В.Н Технология имиджирования как средство гуманизации образования. Формирование экологической культуры учащихся: проблемы и перспективы: Матер. межрегион. научн.-практ.конф.- Тюмень, 1999.
 - 11.Черепанова В.Н Теория и практика формирования индивидуального имиджа педагога. Актуальные проблемы образования: Матер. междунар. научн.- практ. конф. «Антропозкология как педагогика жизнедеятельности». Часть 1.- Тюмень, 2000.
 - 12.Черепанова В.Н Курс «Педагогическая имиджелогия» как средство повышения эффективности профессионального становления учителя. Проблемы и перспективы развития образования взрослых. Материалы научно-практической конференции (13-15 июня 2001г.) Часть 1. Новокузнецк: ИПК, 2001.
 - 13.Черепанова В.Н Развитие позитивного имиджа учреждения дополнительного профессионального образования как условие его конкурентоспособности. Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 3.-М.: МАПДО, ИПКГосслужбы, 2003
 - 14.Черепанова В.Н Психология имиджа: функциональный подход. Современные социальные технологии: теория и практика: Материалы научно-практической конференции. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2004.-181с. С38-43
- Черепанова В.Н Педагогическая имиджелогия. Учебное пособие. ТОГИРРО. -Тюмень, 1998.170 с.

ГЛАВА 9 НЕВЕРБАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПЕДАГОГА

Основные проблемы темы:

1. Невербальный образ: сущность, принципы формирования позитивного визуального образа педагога.
2. Взаимосвязь общей самооценки и самооценки собственной внешности. Формирование объективной самооценки внешности.
3. Уровень имиджа.
4. Человеческая деятельность, среда деятельности, окружение человека, их роль при выборе дизайна одежды, стиля.
5. Особенности антропометрических данных человека.
6. Возраст человека и форма одежды. Времена года и форма одежды человека.
7. Определение цветового типа человека. Цвет в одежде. Гармония красок. Ткани, аксессуары, украшения. Стиль.
8. Ольфакторный и кинестетический образ педагога.

9.1. Сущность, содержание и функции визуального образа педагога

Визуальный образ человека представляет собой сложный интегративный феномен, включающий в себя тот образ, который партнер по общению воспринимает при помощи органов зрения – это и антропометрические данные человека, и его одежда, обувь, аксессуары, и мимика, жесты, позы, то есть кинесика.

Известно выражение «По одежке встречают ...». В нем емко охвачена роль одежды в социальном представлении человека. Умение подобрать «под себя» одежду, а еще важнее - носить ее по-хорошему манерно составляет важную часть имиджирования. Хотим мы того или не хотим, но наша одежда является наглядной многомерной информацией. Одежда представляет собой своеобразную визитную карточку. Она оказывает психологическое воздействие на партнеров по общению, нередко предопределяя их отношение друг к другу (Шепель В.М., 1997).

У Ж. Сименона в одном из его рассказов удивительно образно показано, как молодые военные лихо выглядят в своей профессиональной одежде и как они непрезентабельны без нее в зале суда. Как блестящий социальный психолог Ж. Сименон гротескно представил тот информативный потенциал, каким обладает одежда. Она буквально преображает людей. С ее помощью каждому возможно создать тот облик, в коем он заинтересован и чувствует себя комфортно в общении.

Профессиональная деятельность педагога - это, прежде всего, коммуникация, то есть обмен информацией. Для повышения

эффективности коммуникации нужно научиться правильно пользоваться ее средствами, которые делятся на две группы: вербальные (словесные) и невербальные. Как показывают наши наблюдения, большая часть специалистов считают вербальные средства коммуникации наиболее важными. Однако А.Пиз в книге «Язык телодвижений» приводит данные, полученные А.Мейерабианом, согласно которым передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, звуковых средств (включая тон голоса, интонации звука) - на 38%, а за счет невербальных средств - на 55%.

Вербальный канал служит для передачи чистой информации, а по невербальному каналу передается отношение к партнеру по общению. Невербальное поведение человека выражает психическое состояние человека здесь и теперь, кроме того, оно является показателем индивидуально-психологических характеристик личности.

Рассмотрим основные невербальные средства общения.

Поза - это положение человеческого тела, типичное для данной культуры, элементарная единица пространственного поведения человека. Человек может принять около 1000 различных устойчивых положений. Замечено, что чем более высок (в сравнении с окружающими его людьми) статус человека, тем более непринужденные позы он принимает. Главное смысловое содержание позы, как показали исследования В.Шюбца, состоит в размещении индивидом своего тела по отношению к собеседнику. Размещение тела свидетельствует либо о расположенности к общению, либо показывают закрытость собеседника. В связи с этим позы делят на «закрытые» и «открытые». «Закрытые» позы: «наполеоновская» поза стоя - руки, скрещенные на груди, сидя - обе руки упираются в подбородок; любая поза, при которой человек как-то пытается закрыть переднюю часть тела и занять как можно меньше места в пространстве. «Открытые» позы: руки раскрыты ладонями вверх (стоя), руки раскинуты, ноги вытянуты (сидя). «Закрытые» позы воспринимаются как позы недоверия, несогласия, противодействия, критики. «Открытые» позы воспринимаются как позы доверия, согласия, доброжелательности, психологического комфорта.

Есть позы, которые хорошо читают все: позы раздумья (поза Роденовского «Мыслителя»), позы критической оценки (рука под подбородком, указательный палец вытянут к виску), позы заинтересованности в общении (корпус наклонен в сторону собеседника) и т.п.

Также легко, как и с позы, многие люди считывают информацию с жестов разнообразных движений руками и головой. Жесты и речевые сигналы должны быть конгруэнтны, случай же несовпадения жестов и смысла высказывания является признаком неискренности.

Стиль передвижения (походка) тоже весьма информативен. Исследования психологов показали большую согласованность испытуемых в определении эмоционального состояния человека по его походке. Оказалось, что самая тяжелая походка у гневающегося человека, самая легкая - у радующегося, вялая, угнетенная походка - у страдающего человека, а самый широкий шаг - у гордеца.

«Наблюдая за выразительными телодвижениями человека, - отмечает В.В.Бойко в книге «Энергия эмоций в общении», - можно делать весьма обоснованные заключения о жизненной активности, внутренней стабильности, самодисциплине, самосознании, интеллекте, отношениях к партнерам, свойствах характера». В тоже время автор подчеркивает важность того, в рамках какой культуры эти телодвижения рассматриваются. Например, когда партнер не смотрит в глаза, европеец воспринимает это как признак лживости или высокомерия, а также нежелания вступать в контакт. В пуэрториканской культуре, к примеру, отвод взгляда в сторону - демонстрация уважения и покорности.

Каждое телодвижение используется личностью для каких-то целей: для защиты, самовыражения, адаптации. Но необходимо помнить, что ни одна поза сама по себе не имеет точного значения. Невербальные средства общения возможно рассматривать только в контексте поведения человека в целом.

Жесты и позы могут проявлять некоторые состояния человека: агрессивность, уверенность, разочарование. К жестам и позам, выражающим агрессивность, можно отнести: тесно сплетенные пальцы рук, особенно если кисти рук лежат на коленях, сжатый кулак - чем сильнее сжимаются пальцы в кулаке, тем выше степень внутреннего возбуждения, «указующий перст», направленный в сторону партнера.

Жесты и позы, выражающие раздражение: прикосновение к носу или легкое потирание его, откашливание, свист, ерзание на стуле. Жесты и позы, выражающие уверенность: руки соединены кончиками пальцев, ладони не соприкасаются, корпус слегка наклонен вперед, руки - на бедра, подбородок высоко поднят. Жесты разочарования: почесывание затылка, растегивание воротничка рубашки, постукивание ногой по полу.

Кроме того, имеется ряд ситуаций, которые также дают дополнительную информацию либо о самом партнере по общению, либо о его состоянии. Если при споре партнер прислоняется к какому-нибудь предмету, значит ситуация, в которой он находится, сложна и непонятна для него.

Если партнер стоя опирается руками о стол или стул, значит он не уверен, что собеседник его внимательно слушает. Иными словами, он ощущает неполный контакт с ним. Если партнер при споре убирает руки в карманы или скрещивает их на груди, значит, это человек замкнутый. Если

сидящий партнер во время спора начинает покачивать ногой, значит, ему скучно или у него прошел интерес к разговору.

Дополнительной невербальной информацией являются прикосновения, поглаживания, похлопывания, рукопожатия, объятия. Эти данные в наибольшей степени, нежели другие элементы невербального поведения, выполняют функцию показателя степени близости общающихся. Неадекватное использование личностью тактильно-кинестетической структуры невербального поведения может привести к конфликту. Так, нормы приближения общающихся в зависимости от характера их отношения по Е.Холлу для европейской культуры могут быть следующими: интимное (для самых близких) 0 - 45 см, персональное (для знакомых) 45 - 120 см, социальное (при официальном общении) 120 - 400 см, публичное (при выступлении перед аудиторией) 400 - 750 см. Выбор дистанции общения чаще всего осуществляется неосознанно, но человек всегда реагирует, если реальная дистанция не соответствует его норме.

При работе в системе «человек-человек» очень важен язык телодвижений. Если Вы хотите научиться передавать одобряющие сигналы, проделайте несколько упражнений, глядя на себя в зеркало. Сядьте прямо и сделайте оживленный вид. Легким наклоном головы вперед Вы продемонстрируете неподдельный интерес. Устремите взгляд на того человека, который с Вами разговаривает. Когда Вы слушаете, Ваше тело должно быть «открытым»: руки легко лежат на столе или опущены вдоль тела, кисти свободно сложены одна на другой. Используйте открытые жесты: ладони открыты или обращены кверху, словно Вы кому-то предлагаете свою идею. Улыбайтесь, будьте в хорошем настроении, это смягчает напряжение.

Эффективное общение может не состояться, если Вы будете использовать, например, запретительные, угрожающие жесты. Ваши опущенные плечи, согнутая спина, взгляд, направленный в записи, в окно или в потолок, бессмысленное бумагомарание, повернутое в сторону тело, с упорством скрещенные перед собой руки - сигналы, разрушающие коммуникацию. Существенными потерями для имиджа специалиста могут быть хаотичные движения рук, излишняя порывистость, подчеркнутая экспрессия и драматизм жестов.

Особая роль в передаче информации отводится мимике, которую называют зеркалом души. Замечено, что при невыразительной мимике или в случае, когда лектор невидим, теряется 10-15% информации.

Исследования психологов показали, что все люди, независимо от национальности и культуры, достаточно согласованно интерпретируют мимические конфигурации как выражение соответствующих эмоций. Лучше всего опознаются эмоции радости, удивления, гнева, страха, страдания и отвращения. Координацию движения мышц лица хорошо

показала В.А.Лабунская в схеме мимических кодов эмоциональных состояний (рис. 9.1.1.).

Части и элементы лица	Эмоциональные состояния					
	Гнев	Презрение	Страдание	Страх	Удивление	Радость
Положение рта	Рот открыт	Рот закрыт		Рот открыт		Рот обычно закрыт
Губы	Уголки губ опущены			Уголки губ приподняты		
Форма глаз	Глаза раскрыты или сужены	Глаза сужены		Глаза широко раскрыты		Глаза прищурены или раскрыты
Яркость глаз	Глаза блестят	Глаза тусклые		Блеск глаз не выражен		Глаза блестят
Положение бровей	Брови сдвинуты к переносице			Брови подняты вверх		
Уголки бровей	Внешние уголки бровей подняты вверх			Внутренние уголки бровей подняты вверх		
Лоб	Вертикальные складки на лбу и переносице			Горизонтальные складки на лбу		
Подвижность лица и его частей	Лицо динамичное			Лицо застывшее		Лицо динамичное

Рис. 9.1.1. Мимические коды эмоциональных состояний

Визуальный контакт тесно связан с мимикой и также является важной частью общения. Визуальный контакт свидетельствует о расположении к общению и к партнеру. С помощью глаз передается самая точная информация о состоянии человека, так как расширение и сужение зрачков (при постоянном освещении) зависит от настроения человека. Человек сердится - и его зрачки сужаются, веселится - зрачки расширяются в четыре раза больше по сравнению с нормальным состоянием.

Специалисту, работающему в системе «человек-человек» важно уметь контролировать мимическое выражение лица, а для этого необходимо знать свое лицо, уметь управлять лицевыми мышцами. Артистизм - одно из необходимых качеств профессионала, следовательно, педагогу нужно владеть навыками актерского мастерства, в том числе уметь управлять, дифференцировать, корректировать свои невербальные сигналы.

В заключении следует отметить полифункциональность визуального образа человека, он:

- создает образ партнера по общению, являясь составной частью имиджа человека;
- выражает взаимоотношения партнеров по общению, формирует эти отношения;
- является индикатором актуальных психических состояний;
- выступает в роли уточнения, изменения понимания вербального сообщения, усиливает эмоциональную насыщенность сказанного;
- поддерживает оптимальный уровень психологической близости между общающимися;
- выступает в качестве показателя статусно-ролевых отношений.

9.2. Взаимосвязь общей самооценки и самооценки собственной внешности

Опрос 124 педагогов, работающих в учебных заведениях Тюменской области показал, что все они, независимо от пола и возраста уверены, что учащиеся оценивают не только и не столько знание учителем своего предмета, внешний облик педагога и его манеры, умение или неумение одеваться, антропометрические особенности и особенности личностно-психологические. Правда, наше исследование показало, что не все, а 95% обучающихся утверждают, что из десяти случаев по крайней мере в восьми первоначальное мнение о других людях, в том числе и об преподавателях, они складывают по их внешности. Таким образом, внешний вид преподавателя включен в межличностные отношения в педагогической системе, причем существенно на них влияет.

88% педагогов отметили стойкую корреляцию своего настроения (и как следствие - работоспособности, стиля педагогического взаимодействия) от того, во что они в это время одеты. Можно согласиться с утверждением Э.Фромма: «Моя собственность создает меня и мою индивидуальность». (Фромм Э. Душа человека - М.: Республика, 1992.- 430с, С.83).

«...проблема связи материального и духовного в человеке стара, как мир, и опять нова в период кризиса из-за опасности избыточного влияния мира вещей на человека.» - пишет О.С. Дейнека. (Дейнека О.С. Экономическая психология: социально-психологический аспект: Учебное пособие.-Спб:1995. 120с., С.4).

Можно ли избежать «избыточного влияния мира вещей», но в то же время иметь достаточно высокий экономический статус, не утрачивая собственную индивидуальность, создать имидж, помогающий адаптироваться в социальной среде, повысить эффективность педагогической деятельности? Одним из подходов в решении этой непростой задачи может быть овладение знаниями и практическими навыками в области имиджмейкинга.

С сожалением следует отметить, что среди множества работ по вопросам эффективности педагогического труда, слишком мало работ посвящено значению самовосприятия учителя. Остается только догадываться, как чувствует себя убежденный в своей непривлекательности педагог, зная, что его одновременно пристрастно рассматривают несколько десятков обучающихся. 54% педагогов, согласившихся с сентенцией, что «некрасивых людей не бывает», в анкетах утверждают, что они не красивы, еще 17% затруднились ответить (скорее «нет», чем «да»). Кроме того, 58% из числа опрошенных педагогов отметили, что они не смогли адаптироваться в изменившейся экономической ситуации и именно по этой причине они не могут выглядеть так, как им хотелось бы. 43% из их числа отметили, что у них вызывает раздражение, если обучающийся одет лучше (здесь имеется в виду, прежде всего - дороже) преподавателя.

Наиболее часто педагогов беспокоит лишний вес, маленькие (невзрачные) глаза, большой нос, кожа (состояние, чаще - цвет), волосы (редкие, непослушные, «некрасивый» цвет), зубы (кривые, желтые), осанка (сутулость), некоторые особенности антропометрических данных (нестройные ноги, большая грудь, маленькая грудь, выраженная асимметрия). Часто этот список у педагога содержит около 20 позиций.

Анализ анкет и последующие индивидуальные беседы с педагогами, уверенными в своей непривлекательности, приводят к предположению о наличии у них симптомов дисморфофобии (состояние, характерное для подростков), основной признак которой - поглощенность переживаниями, связанными с мнимым физическим недостатком или неадекватное внимание к незначительным дефектам тела (при отсутствии бредовых интерпретаций), некоторых симптомов (в рамках психического здоровья) дисморфомании в стадии дезактуализации (педагогу неважно как он выглядит) или дессимуляции (педагог старательно делает вид, что у него все в порядке с внешностью). Неприятие своей внешности во многом определяет поведение человека.

О роли самовосприятия преподавателя в формировании личности ученика, о влиянии неадекватной оценки педагога, негативных психических состояний, которые испытывает педагог, имеющий низкую самооценку, на возникновение таких же состояний у обучающегося и на формирование у него негативной самооценки говорится в исследованиях зарубежных специалистов (Ла Бенне, Эберн, Лэндри, Шуер). Особенно интересны в рассматриваемом контексте исследования Роберта Бернса, он пишет: «Если доминантным психологическим состоянием учителя в классе является чувство незащищенности, у него появляется тревожность, он становится подозрительным в отношениях не только с учениками, но и с их родителями, коллегами. Такой учитель нередко идентифицируется с авторитарными ролями, что влечет за собой как чрезмерную жестокость и

властность в поведении, так и желание любой ценой утвердиться в глазах своих подчиненных, то есть учеников». (Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. –423с., С.311).

На примере опрошенных педагогов видно, что это правило работает и в случае неприятия своего внешнего облика. «Я всегда проверяю, не является ли одежда главным атрибутом личности учащегося» - написала в анкете одна учительница. Другая заметила: «Я думаю: «А такая ли ты умная, насколько нарядная?» Одна из опрошенных сказала, что ей неприятно общаться с человеком безупречно одетым, если в это время она не может похвалиться тем же. В приведенных цитатах прослеживается и скрытая агрессия, и предвзятость в отношении к «нарядным» ученицам, и желание унижить их, и заниженная самооценка.

Снова цитата из работы Р.Бернса: «Человек, обладающий низкой самооценкой, не без труда вступает в свободное общение с другими людьми. В принципе он склонен принижать значение личности другого человека так же, как и своей». (Там же, С.310).

«Такой человек стремится повысить свою самооценку, доказывая, что другие ниже и хуже, чем он сам. Поэтому нет ничего удивительного в том, что низкая самооценка в большинстве случаев сопровождается установкой на негативное восприятие окружающих». «Именно учителя с низкой самооценкой нередко проявляют неприязнь по отношению к детям, которые отличаются от своих одноклассников способностями, физическими данными или социальной принадлежностью». (Там же, С.311). Можно предположить с большой долей уверенности, что наши педагоги, цитаты из анкет которых были приведены выше, смогут доказать и неверность аксиологической шкалы ученицы, а именно то, что одежда для нее - главное в жизни, и отсутствие способностей и ума у другой «нарядной» ученицы. Наша третья учительница, скорее всего, создаст непреодолимую дистанцию между собой и учениками, которые одеты более безупречно, чем она.

Наши многочисленные исследования в области имиджмейкинга однозначно показали возможность коррекции низкой самооценки в процессе формирования позитивного индивидуального имиджа педагога. Создавая имидж, учитывающий внешние данные, возраст, пол, интересы, ведущие виды деятельности и т.д., педагог формирует благоприятную Я-концепцию, тем самым повышает самооценку и самоуважение, снижает агрессивность и конформизм, формирует сознание собственной неповторимости и ценности. Правильно созданный имидж педагога делает его более привлекательным для обучающихся не только с внешней стороны, но и раскрывает его индивидуальность, повышает авторитет педагога и престиж педагогического труда.

Итак, если Вы не нравитесь (нравиться себе - не значит быть реально красивым) себе и сомневаетесь в симпатиях других, если Вы застенчивы и

не уверены в себе, если у Вас часто плохое настроение, если Вы чувствуете, что не умеете создать о себе в первую же встречу хорошее впечатление - есть смысл начать работу по созданию благоприятного визуального образа.

Важно, изучив как можно объективнее свою фигуру и свой цветовой тип, свой уровень имиджа, принять и позитивно оценить реальность, и, если требуется, внести коррективы.

«Улучшая внешний вид - подчеркивают сестры Сорины в книге «Одежда плюс психология» (156) - мы поднимаем не только настроение и самочувствие, но и такие важные параметры самоотношения, как самоуважение и самопринятие, самопривязанность и самооценку. Положительные изменения в самосознании происходят благодаря тому, что общая самооценка человека и оценка собственной внешности у многих людей весьма тесно связаны между собой».

Насколько ярко проявляется такая зависимость лично у Вас, поможет определить методика Т.В.Дембо и С.Я.Рубинштейна.

Практическое задание 9.2.1

Определение уровня общей самооценки и самооценки внешности

1. Определите уровень общей самооценки и самооценки собственной внешности.
2. Проанализируйте результат.
3. Какие основные идеи для саморазвития вы взяли из результатов тестирования?

Предположим, что уровень развития любого человеческого качества можно условно изобразить в виде вертикальной линии. Нижняя точка этой линии будет символизировать самый низкий уровень развития этого качества, а верхняя - максимально высокий. На рисунке 2 нарисовано семь таких линий для обозначения ряда психологических особенностей человека и семь линий для характеристики Вашей внешности (Рис. 9.2.1).

Ваша задача: на каждой линии отметить знаком (-) уровень развития у себя данного качества, знаком (+) - уровень, которого Вы хотели бы достичь.

<i>Психологические качества</i>	<i>Характеристики внешности</i>
1) Ум	1) красота внешности
2) способности	2) полнота
3) характер	3) пропорциональность телосложения
4) авторитет у людей	4) симметричность тела
5) привлекательность	5) умение одеваться
6) уверенность в себе	6) гармоничность цветового сочетания
7) деловитость стандартной	7) соответствие фигуры

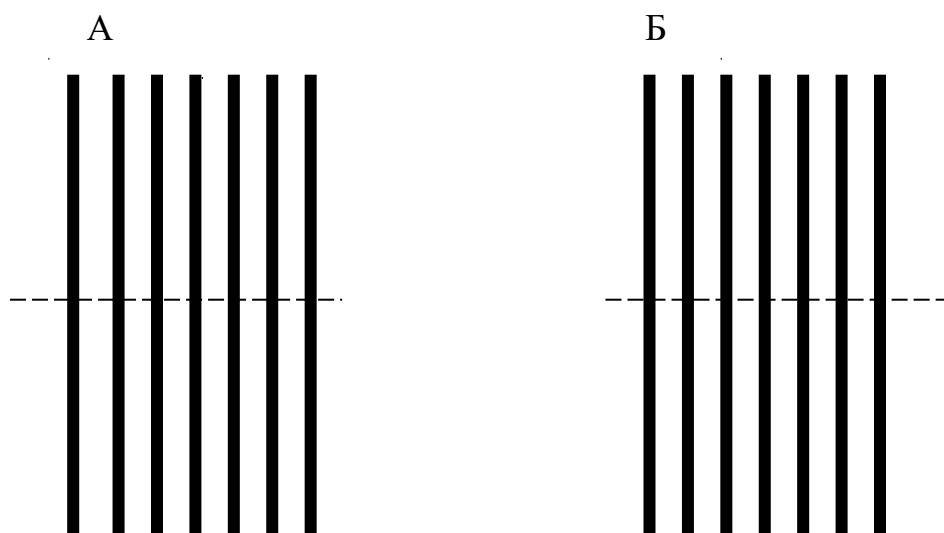


Рис. 9.2.1.

А теперь посмотрим, что у нас получилось. Выразим каждый ответ в баллах. Для этого измерим с помощью линейки расстояние в миллиметрах от низа каждой линии, условно принимая его за 0, до отметки «+» и получим количество баллов по желательному уровню развития качества (или уровню притязания). Измерив расстояние от низа линии до отметки «-» мы получаем балл самооценки качества. Каждая линия у нас как бы шкала для оценки от 0 до 100 баллов, где 1мм равен 1 баллу. Результаты внесем в таблицу (рис.9.2.2.)

Уровень развития качеств	Оцениваемая группа параметров													
	1. Психологические качества							2. Характеристики внешности						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
Желательный уровень «+»														
Реальный уровень «-»														
Расхождение между желаемым и реальным														

Рис. 9.2.2 Данные самооценки психологических качеств и характеристик внешности

Заполнив первую и вторую строки таблицы, посчитаем показатель расхождения между желаемым уровнем (уровнем притязания) и самооценкой. Для этого вычтем из показателя первой строки показатели второй в каждом столбце таблицы.

Если уровень притязания больше уровня самооценки, число будет положительным, если наоборот - отрицательным (не забудьте его записать со знаком «-»).

Теперь определим среднюю арифметическую величину расхождения между уровнем притязания и самооценкой реального уровня отдельно для группы психологических качеств и для группы качеств внешности. Для этого суммируем все семь показателей психологических качеств (не забывая об алгебраических знаках, т.к. прибавить отрицательное число - это значит вычесть его абсолютное значение) и разделим полученный показатель на 7. Аналогичную процедуру выполним для показателей второй группы (качеств внешности).

Теперь обсудим результаты. Вначале прокомментируем значение частных показателей.

Уровень притязаний по отдельным шкалам и средний показатель по уровню притязания может быть у молодых женщин:

- низким - ниже 55 баллов, средним - 55 -74 балла, высоким - 75- 89 баллов, очень высоким - от 90 до 100 баллов.

С возрастом показатели несколько уменьшаются. *Оптимальным* для человека считается показатель от 75 до 89 баллов, более высокое значение говорит о нереалистичном и некритичном отношении к себе, а показатель ниже 55 свидетельствует о заниженном уровне притязания, что в жизни не совсем хорошо. Если мы мало на что претендуем, то не многого и достигаем!

Показатели самооценки колеблются: низкий показатель - ниже 45 баллов, средний - от 45 до 59 баллов, высокий - от 60 до 74 баллов, очень высокий - 75 - 100 баллов.

Реалистичный человек имеет показатели в диапазоне от 45 до 74 баллов. Показатели ниже 45 баллов говорят об очень низкой самооценке, что обычно связано с излишней критичностью, наличием психологических проблем.

Сопоставив аналогичные средние показатели психологических качеств и характеристик внешности, Вы получите наглядную картину связи Вашей общей самооценки и самооценки вашей внешности в настоящее время и на перспективу (сравнивая уровни притязания). Чаще всего эти показатели одной высоты, либо попадают в соседние интервалы. Очень высокую самооценку личности часто имеют люди с высокой самооценкой внешности, а низкая самооценка сочетается с критичным отношением к своей внешности. Бывают, конечно, люди, имеющие низкую самооценку внешности и высоко оценивающие свою личность в целом. Но низкая общая самооценка очень тесно связана с неудовлетворенностью своим внешним видом. А его улучшение поднимает общую самооценку человека.

Нам осталось понять, о чем говорят *показатели расхождения между уровнем притязания и уровнем самооценки*.

Если частные и средние показатели *положительные*, то это свидетельствует о наличии перспектив развития того или иного качества в сторону его увеличения.

Нулевой показатель может быть понят либо как полная удовлетворенность положением вещей, либо как абсолютная непритязательность и безразличие к возможностям перемен.

Полученный *отрицательный* показатель говорит о необходимости изменений в сторону уменьшения либо общей самооценки личности, либо самооценки внешности.

Человек без особых психологических проблем имеет обычно положительный показатель расхождения между уровнем желаемого, который не превышает 15-20 баллов. Большее расхождение указывает на определенные внутренние проблемы, либо на глубокую неудовлетворенность своей внешностью.

Определив уровень самооценки своей внешности, попробуем разобраться, насколько он соответствует объективной реальности?

Объективная картина необходима не только в случаях очень низкой самооценки, но и людям со средней и даже высокой самооценкой внешности. Она поможет лучше управлять формированием своего имиджа, стать уверенней в себе, больше уважать себя, быть более успешным в педагогической деятельности и в личной жизни.

Классик американской и мировой психологии Уильям Джемс еще в начале века предложил формулу самоуважения человека, которое определяется соотношением наших жизненных достижений (успехов) с желаемыми (притязания).

$$\text{САМОУВАЖЕНИЕ} = \frac{\text{УСПЕХ}}{\text{ПРИТЯЗАНИЯ}}$$

Значение любой дроби возрастает при увеличении числителя или уменьшении знаменателя. Согласно формуле Джемса отказ от нереальных притязаний и максимальная успешность в реально достигаемых задачах - путь к самоуважению и счастью!

9.3. Формирование объективной самооценки внешности

Программа по педагогической имиджологии содержит целый ряд практических заданий, выполнение которых записывается на видеопленку. Как правило, первый просмотр видеозаписи вызывает целую бурю негодования и несогласия с увиденным. Многие слушатели курсов говорят о том, что они разочарованы в своей внешности, или совсем не так себя

представляли. Это говорит о том, что наше изображение в зеркале, которое мы видим ежедневно, не дает возможности увидеть себя с разных сторон и в динамике. Для того, чтобы приблизиться к объективному восприятию себя, увидеть себя как бы со стороны, необходимо провести серию видеосъемок себя в разных ракурсах и обязательно в динамике.

На особенности восприятия своей внешности очень влияет та оценка, которую мы слышим со стороны с раннего детства. Она не всегда является объективной, со временем устаревает. Получается, что мы пользуемся информацией вчерашнего дня, не успевая за реальностью, или учитываем мнение необъективных (некомпетентных) людей. Представление о собственной внешности эмоционально окрашено. Если мы нравимся себе, то мы, как правило, переоцениваем собственную привлекательность, если не нравимся, то недооцениваем. Таким образом, путь к реальной самооценке своей внешности должен опираться на результаты объективного самоизучения.

Для этого, прежде всего, нужно посмотреть, на каком уровне Ваш имидж сегодня.

Практическое задание 9.3.1.

Определение уровня имиджа

4. Определите уровень собственного имиджа
5. Проанализируйте результат.
6. Какие основные идеи для развития собственного имиджа вы взяли из результатов тестирования?

Тест для мужчин

Ответьте на следующие вопросы:

1. Какой галстук Вы бы выбрали на собеседовании при устройстве на работу: а) синий; б) красный; в) броский; г) сдержанных тонов.
2. Придают ли Вам волосы на переносице более мужественный вид?
3. Какие носки Вы предпочитаете носить: а) невысокие; б) средне-высокие; в) высокие.
4. Ваша мама (любимая женщина) подарила вам галстук, который Вам не нравится. Носите ли Вы его?
5. Вы покупаете себе новый костюм или рубашку лишь тогда, когда износите старую?
6. Покупаете ли Вы рубашку и галстук в общей упаковке?
7. Сегодня у вас серьезная встреча. Оденетесь ли Вы так же, как обычно, или иначе?
8. Носите ли Вы летом, в жару, под пиджак рубашку с короткими рукавами?
9. В течение последних десяти лет Вы носите одну и ту же прическу?

10. Как часто Вы чистите туфли: а) каждый день; б) через три дня; в) когда она приобретает заношенный вид.
11. Пользуетесь ли Вы одноразовыми ручками?
12. Делаете ли Вы маникюр каждую неделю?
13. Вешаете ли Вы костюм на проволочную вешалку?
14. Имеют ли некоторые из Ваших сорочек простые манжеты с пуговицами, а сверх того и петли для запонок, чтобы была возможность выбора?
15. Есть ли на Ваших часах какой-то рисунок из пластика или разноцветные мотивы?
16. Если вес Вашего тела колеблется, носите ли Вы тесные костюмы, напоминающие о потребляемых калориях?
17. Меняете ли Вы рубашку каждый день?
18. Принимаете ли Вы душ каждое утро?
19. Предпочитаете ли Вы носить цветные, «веселые» носки, как выражение своей индивидуальности?
20. Знаете ли Вы свой цветовой тип?
21. Ходите ли Вы в парикмахерскую по крайней мере один раз в месяц?
22. Соответствует ли качество Вашей обуви, портфеля (кейса, папки) и часов Вашему социальному статусу и успеху.
23. Пользуетесь ли Вы одеколонами с сильными мужскими запахами?
24. Любите ли Вы носить на работу мягкие, пушистые свитера?
25. Предпочитаете ли Вы носить обтягивающие плавки?

Сравните ваши ответы с ответами, приведенными ниже, за каждый правильный ответ засчитайте себе одно очко.

1. а), г). Для собеседования при устройстве на работу требуется сдержанный, модернизированный классический внешний облик. Поэтому не пытайтесь произвести впечатление Вашим развеселым галстуком или агрессивным цветом, каким является красный. Выберите качественный шелковый галстук с мягким рисунком сдержанных цветов, например, синий. Профессор Том Портер из Оксфордского Политехникума провел в 1991 году опрос, согласно которому большинство руководителей отделов личного состава считают синие галстуки самыми удачными на приемном собеседовании.
2. Нет. Волоски на переносице и самому ухоженному мужчине придадут неряшливый вид. Непривлекательные волоски удалите пинцетом или горячим воском, и вид у Вас станет более аккуратным.
3. Нет. Только итальянцы, французы и японцы считают место от щиколотки до колена наименее эрогенной зоной. Лучше закрыть его средне-высокими или высокими носками. Англичане и немцы еще не усвоили этого, и им удается «взбодрить» женщин и себя всякий раз, когда они кладут ногу на ногу.

4. Нет. Ваш галстук - самое красноречивое выражение Вашей индивидуальности, положения и компетенции. Сохраните мамин «горе-галстук» для семейных праздников.
5. Нет. Ваш гардероб должен предоставлять Вам достаточный выбор, чтобы два-три дня костюм мог «отдохнуть». К новому костюму неплохо купить две-три рубашки.
6. Нет. Научитесь сочетать цвета, ткани и рисунок так, чтобы они соответствовали Вам. Заранее выбранным комбинациям недостает творческого подхода.
7. Да и нет. Перед серьезной встречей Вам необходимо взвесить, что, прежде всего, Вы хотите выразить и убедиться, соответствует ли этим целям Ваш костюм, рубашка и галстук. Кстати, преуспевающий мужчина следит за тем, чтобы каждый день быть хорошо одетым. Так что идет ли речь о запланированной встрече или нет - он всегда выглядит респектабельно.
8. Нет. Если Вы работаете в тропиках и без кондиционера, имейте в виду: рубашка с короткими рукавами годится для счетовода на пенсии. Летом необходимый комфорт создадут качественные легкие шерстяные костюмы и рубашки с длинными рукавами из воздушного хлопка.
9. Нет. Линии и структура Ваших волос, несомненно, изменились за последние десять лет. Если Вы носите одну и ту же прическу постоянно, то выглядите старше своих лет. Как раз время посетить хорошего парикмахера и освежить себя.
- 10.б). Обрекая свою обувь на произвол погодных явлений, Вы сокращаете срок ее службы. После каждых трех носок почистите ее, как только снимите с ноги - теплая кожа лучше адсорбирует крем для обуви.
- 11.Нет. Рекламные ручки годятся для учеников и подсобных секретарей. Ручка - важное дополнение, подчеркивающее Ваш успех и стиль.
- 12.Да. Мужчины обращают большое внимание на руки других. Если Вы страстный садовод или любите мастерить что-то дома, постарайтесь раз в две недели сделать маникюр или научитесь делать его сами.
- 13.Нет. Проволочная вешалка портит форму костюма. Потратьтесь на качественные деревянные или пластмассовые вешалки, имеющие специальную форму для мужских костюмов.
- 14.Нет. Избегайте любого дизайна, стремящегося достичь слишком многого сразу. Простые манжеты с пуговицами и двойными петлями для запонок не элегантны. Запонки носите только на сорочках с плотными двойными манжетами.
- 15.Нет. Веселые пластиковые часы подходят для уик-энда или для юношей переходного возраста. Водонепроницаемые модели или часы с

миникалькулятором никого уже не поразят, а лишь испортят профессиональный элегантный имидж.

- 16.Нет. Если Вы носите костюмы «обнадеживающего» размера, вид у Вас неаккуратный и чувствуете Вы себя в нем неуютно. Если у Вас проблемы с весом, но Вам не хотелось бы менять стиль жизни и худеть, покупайте костюмы тогда, когда Вы прибавляете в весе.
17. Да. Личная гигиена - основа основ каждого профессионала, а когда Вы регулярно общаетесь с людьми, она для Вас тем более неизбежна. Каждый день надевайте чистую рубашку.
- 18.Да. Каждое утро принимайте душ и чистите зубы не только днем и вечером, но и после обеда.
- 19.Нет. Носки с «забавными» мотивами или иными новшествами - выражение дерзости и незрелости. К костюмам, которые Вы носите на работу, купите однотонные носки в цветовой гамме брюк или туфель.
- 20.Да. Знание своего цветового типа поможет Вам выбрать те цвета в одежде, в которых Вы будете выглядеть наиболее выигрышно.
- 21.Нет. Линии и структура Ваших волос, несомненно, изменились за последние 10 лет. Если Вы носите одну и ту же прическу постоянно, Вы выглядите старше своих лет. Как раз время посетить хорошего парикмахера и оживить себя.
- 22.Да. Имеет ли смысл тратить уйму денег на костюм, но экономить на туфлях? Примите к сведению, что свой имидж Вам следует «венчать» такими высококачественными дополнениями, какие Вы только можете себе позволить..
- 23.Нет. Имидж человека, как мозаика, складывается из многочисленных составляющих, и часто такие «мелочи», как запах пота, неприятный запах изо рта, резкий парфюмерный запах разрушают позитивный образ партнера по общению. Ольфакторный сигнал, исходящий от педагога, является показателем его общего культурного уровня.
- 24.Нет. В наше время существует некоторая знаковая система внешних атрибутов человека, его одежды, кодирующая его принадлежность к той или иной сфере. Исследования показывают, что кроме цены на статус указывает выбор силуэта одежды. На высокий статус указывает строгая, официальная одежда, силуэт которой приближается к вытянутому прямоугольнику, на низкий – силуэт, приближающийся к шару, именно такой силуэт имеет мягкий свитер или пуловер.
- 25.Да. Мужчины в обтягивающих плавках подвергаются опасности обнаружить такие же непривлекательные «врезающиеся» линии, как и женщины в тесных юбках. Следите за тем, чтобы нижнее белье хорошо «сидело».

Интерпретация результатов:

- Если вы получили от 20 до 25 очков, ваш имидж в полном порядке. Вероятно, вы каждый день задумываетесь над своим видом и

прилагаете надлежащие усилия, чтобы производить хорошее впечатление.

- Если вы получили от 15 до 20 очков, ваш имидж «устарел». Вы не уделяете достаточного внимания тем вещам, которые помогли бы вам в полную меру использовать свои способности. Пришло время пересмотреть деловой имидж и привести его в порядок.
- Если вы получили менее 15 очков, ваш имидж мешает вашим деловым перспективам. Вы даже не сознаете своей несобранности и тех отрицательных «сигналов», которые исходят от вас.

Тест составлен автором на основе книги Мэри Спиллейн «Имидж мужчины. Пособие для преуспевающего мужчины».

Тест для женщин

Ответьте на следующие вопросы:

1. Тратите ли Вы утром, собираясь на работу, менее 15 минут (без учета душа)?
2. Носите ли Вы серьги (клипсы) каждый день?
3. Подстригаетесь ли Вы каждые шесть - восемь недель?
4. Требуют ли Ваши волосы более 10 - минутного ухода по утрам?
5. Пользуетесь ли Вы цветными лаками для ногтей, гармонирующими с Вашей внешностью и помадой?
6. Делаете ли Вы маникюр каждую неделю?
7. Употребляете ли Вы косметику каждый день, когда идете на работу или лишь когда Вам предстоит важный разговор или совещание?
8. Поднимается ли у Вас на несколько сантиметров юбка, когда Вы садитесь?
9. Подправляете ли Вы макияж в течение дня?
10. Можете ли Вы определить разницу между 5 и 20 денье (единица веса шелковой и нейлоновой пряжи)?
11. Составляют ли Ваш гардероб одежда преимущественно темно-синего, серого или иных нейтральных цветов?
12. Носите ли Вы ремни (хотя на юбке нет шлевок)?
13. Знаете ли Вы, какая длина рабочей юбки для Вас самая подходящая?
14. Знаете ли Вы, какой стиль одежды Вам более всего к лицу? Можете ли Вы назвать себя стильной женщиной?
15. Носите ли Вы летом (на работу) платья и блузки без рукавов, чтобы было прохладнее?
16. Носите ли Вы высокие каблуки, чтобы казаться выше?
17. Вставляете ли Вы натяжные колодки в туфли, когда снимаете их после работы?
18. В тот день, когда Вам предстоит важная встреча, Вы одеваетесь иначе, чем обычно?

19. Есть ли в Вашем гардеробе специальный костюм (платье) и дополнения для деловых ужинов?
20. Соответствует ли качество Ваших туфель, сумки или портфельчика и часов Вашему положению и достигнутому успеху?
21. Знаете ли Вы свой цветовой тип?

Интерпретация результатов

Сравните ваши ответы с ответами, приведенными ниже, за каждый правильный ответ засчитайте себе одно очко.

1. Нет. Wash & Go (умыться и идти), хотя и прекрасное название для шампуня, но это катастрофа, если выражает те усилия, которые Вы ежедневно тратите на свою внешность. Ваш макияж и волосы требуют ежедневно 15-20 минут, одежда и дополнения к ней еще 10 минут. Таким образом, максимальное время - полчаса.
2. Да. Серьги для женщины так же важны, как галстук для мужчины.
3. Да. Если Вы не стрижете волос дольше восьми недель, они теряют форму.
4. Нет. Прически, требующие ежедневно более 10 минут, рассчитаны лишь на незамужних женщин - ранних пташек. Вы облегчите себе жизнь, если потратитесь на прическу, требующую минимальных усилий при желаемой форме.
5. Нет. Цветной лак для ногтей годится для женщин, работающих в области моды или косметики. В иных случаях он мешает и не создает образа занятой своей работой женщины. Лучше обработайте ногти пилочкой и покройте их прозрачным или светлым нейтральным лаком.
6. Да. Руки, ногти - неотъемлемые элементы в Вашем повседневном общении. Уделяйте им хотя бы минимальное внимание.
7. Да. Женщины, употребляющие макияж, больше ценятся и быстрее продвигаются по службе. Научитесь использовать для работы цвета, которые выглядят естественнее и мягче.
8. Нет. Когда Вы садитесь и юбка поднимается вверх, значит, она слишком коротка или узка. Подберите более элегантный и свободный стиль юбки и брюк, которые хорошо сидят, не обтягивают фигуру и всегда остаются на нужном месте.
9. Да. Если утром Вы наложите хороший макияж (по проверенному Вами методу), достаточно к обеду оживить лицо пудрой и раз-другой обвести помадой рот - в зависимости от того, как часто Вы оказываетесь в этот день на людях.
10. Да. Если Вы не знаете разницы между чулками, разными по степени плотности, Вы можете снизить общее впечатление от Вашего вида. Сочетайте толщину, плотность и текстуру чулок с зимним и летним гардеробом.

11. Нет. Нейтральные цвета - основная опора любого рабочего гардероба, но убедите себя, что Вы не настолько сдержаны, чтобы Ваша внешность казалась такой скучной.
12. Да. Пояс завершает юбку и брюки. Качественный пояс, гармонирующий с большинством Ваших туфель, можно надевать ко многим Вашим туалетам.
13. Да. Забудьте о том, что Вы видите на демонстрации мод. Из предложенной шкалы выберите то, что больше всего Вам идет. Если не знаете, какая длина юбки Вам больше всего подходит, присмотритесь к себе: вероятно в каких-то юбках Вы смотрите более коренастой, в каких-то - явно неказистой.
14. Да. Для жакетов, платьев, юбок и брюк весьма важны покрой, материал, текстура и рисунок. Подумайте над недочетами своего гардероба. В некоторых платьях Вы, возможно, выглядите полнее, чем в действительности. Почему? Попробуйте догадаться.
15. Нет. Платье без рукавов не вызывает большого доверия к Вашему авторитету. Руки всегда должны быть закрыты хотя бы до локтя, а на каждую важную встречу наденьте жакет, невзирая на жару.
16. Нет. На высоких каблуках большинство женщин - и небольших и высоких, двигается неуверенно. Если Вы невысокого роста, обувь без каблуков не удлинит Вас, но в туфлях на среднем каблуке, скажем 4-5 см., Вы будете выглядеть хорошо и элегантно, в них будет удобно ходить.
17. Да. Если Ваши туфли валяются под кроватью или разбросаны по всей квартире, затраты на обувь будут напрасны. Колодки продлевают ее жизнь на годы. В ящике она не пылится и не обесцвечивается так, как на дневном свете.
18. Да и Нет. Естественно, что на особенно важной встрече Вам хочется выглядеть как можно лучше, однако если допустить, что Вы всегда хорошо одеты, то Вас не должна пугать никакая импровизированная встреча с любым высокопоставленным лицом.
19. Да. Многие деловые женщины недооценивают важность рабочих общественных мероприятий, таких, как приглашение на рюмочку вина или на ужин после рабочего дня. Оденьтесь и приведите себя в такой вид, чтобы элегантно выглядеть и днем и вечером. Оживите макияж и чуть подушитесь - это приподнимет Ваш имидж.
20. Да. Имеет ли смысл тратить уйму денег на костюм, но экономить на туфлях? Примите к сведению, что свой имидж Вам следует «венчать» такими высококачественными дополнениями, какие Вы только можете себе позволить.
21. Да. Знание своего цветового типа поможет Вам выбирать те цвета в одежде, в которых Вы будете выглядеть наиболее выигрышно.

Интерпретация результатов:

- Если Вы получили от 16 до 21 очка, Ваш имидж в полном порядке. Поймите, что Вы ежедневно должны стремиться к тому, чтобы производить хорошее впечатление. Следите за этим.
- Если Вы заработали от 11 до 16 очков, Ваш имидж, вероятно, устарел. Не соответствуя Вашим потенциальным возможностям, он не способствует Вашему успеху. Пришло время пересмотреть свой рабочий имидж и несколько его модернизировать.
- Если Вы получили менее 11 очков, Ваш имидж мешает вам жить. Вы не осознаете, что производите неблагоприятное впечатление на окружающих Вас людей, посылая им неверные сигналы.

Тест адаптирован автором на основе книги Мэри Спиллейн «Имидж женщины. Пособие для преуспевающей женщины».

Практическое задание 9.3.2.

Изучение особенностей антропометрических данных

1. Определите основные параметры своей фигуры: рост, пропорции, обхваты груди, бедер, талии.
2. Определите соответствие фигуры принятой стандартной типологии.
3. Сравните фигуру с наиболее часто встречающимися нестандартными вариантами.
4. Выявите реальность кажущихся недостатков фигуры.
5. Определите свой цветовой тип внешности.

Тестовый материал для женщин.

Познакомимся с классификацией женских нестандартных фигур, наиболее часто встречающихся в России, по классификации Л.Я.Красниковой-Аксеновой.

Постарайтесь определить, к какому типу фигур из классификации относится Ваша фигура.

1 тип - нормальная, пропорциональная фигура. Талия - горизонталь.

Данный тип пропорционально сложенной женщины с нормальной фигурой. У таких женщин нет обильных жировых отложений, сильно развитых мышц. Линия талии пропорционально разделяет фигуру и является горизонтальной. Нормальная осанка и небольшая, пропорциональная грудь. С такой пропорционально сложенной фигурой меньше всего проблем с одеждой.

2 тип - тип фигуры с жировым отложением на бедрах. Данный тип фигур характеризуется большим жировым отложением на бедрах, более покатыми, чем у предыдущего типа, плечами, выраженной горизонтальной линией

талии. Линия талии может быть высокой (при длинном туловище), обычной и низкой (по пропорциям к туловищу). Данный тип фигур является весьма женственным, и если Вы относитесь к данному типу, то Вам будет легко превратить недостатки своей фигуры в достоинства.

3 тип - тип фигуры с жиротложением на животе, бедрах. Данный тип фигур характеризуется обильным жиротложением в области живота, верхней части бедер. Линия талии выражена, однако живот достаточно большой. Плечи маленькие, покатые. Длинная верхняя часть ноги до колена и укороченная голень. Ярко выражены изгибы позвоночного столба, шея короткая. Из-за жиротложений на животе линия талии не горизонтальна и может быть асимметричной по уровням с правой и левой сторон.

4 тип – тип мужеподобной женщины. Данный тип характеризуется почти отсутствием выраженной линии талии, что придает всей фигуре мужеобразный вид. Плечи у такого типа больше бедер, бедра узкие, торс немного укорочен, ноги без ярко выраженных изгибов равномерной толщины внизу и вверху. Линия талии может быть дугообразной, негоризонтальной (приподнятой или, наоборот, опущенной спереди). Ягодицы не выступают, живот небольшой. Жиротложение умеренное. На наш взгляд, данный тип создает впечатление сильно развитой мускулатуры, но на самом деле ее может и не быть. Эта ассоциация возникает потому, что такая фигура содержит определенное сходство с мужской. По бокам, на бедрах возможна некоторая асимметричность жировых отложений.

5 тип - тип худой сутулой женщины. Фигура данного типа характеризуется небольшими объемами, с жиротложениями на отдельных частях туловища (на бедрах), сутулой спиной. Из-за неправильного положения позвоночного столба, как правило, у таких фигур разноуровневая, выраженная, тонкая талия, короткая голень. Плечи спрямленные, умеренной ширины.

6 тип - плечистая, мужеподобная женщина. Данный тип отличается от предыдущего хорошо развитым плечевым поясом, более тонкими ногами, большими жиротложениями на талии, сглаженным позвоночником без ярко выраженных изгибов вверху и внизу. У данного типа фигур короткая, толстая шея. Уровень талии - горизонтальный.

7 тип - фигуры с крутыми бедрами. У данного типа выпрямленные, широкие плечи, тонкая, выраженная талия, узкая диафрагма, большие, округлые бедра с резким изгибом от талии к бедрам, тонкими ногами (иногда худыми, П-образными с зазором посередине). Уровень талии горизонтальный. Позвоночный столб прямой, без больших изгибов, лопатки хорошо различимы. Руки тонкие.

8 тип - массивная женщина. Массивные женщины характеризуются большими жиротложениями на руках и ногах, округлой линией плеч,

жировыми складками на спине, большими жировыми отложениями в области живота, ягодиц, бедер.

При относительно тонкой талии бедра смотрятся очень массивными даже при небольших обхватных размерах. Талия у данного типа женщин из-за больших жировых отложений внизу живота негоризонтальна, спереди ее уровень выше, чем сзади.

9 тип - худой плечистой женщины. У данного типа хорошо развит плечевой пояс, отсутствуют жировые отложения, узкие талия и бедра, худые ноги. Живот слегка впалый, маленькая грудь, линия талии проходит горизонтально.

Данная классификация не охватывает всего многообразия фигур, но если Вы находите в ней хотя бы элементы своей фигуры - чтение данного раздела, безусловно, пригодится.

В отличие от женщин, у которых очень развито чувство формы женского тела, мужчины чаще оперируют такими категориями: «низкий», «высокий», «средний», «выше среднего», «большой», «маленький».

Тестовый материал для мужчин

Определим три основных аспекта строения *мужского тела*: форма тела, пропорции и относительный рост.

Форма тела:

1. *Перевернутый треугольник.* Широкие плечи и узкие бедра, мускулистые, как Сильвестр Сталлоне, или стройные, как Джереми Айронс.
2. *Четырехгранная форма.* Если бедра и плечи у Вас примерно на одной линии, так что Ваш силуэт или контуры тела прямоугольные, Вы относитесь именно к этому типу, как и Билл Клинтон или Борис Ельцин.
3. *Грушевидная форма.* Если у Вас узкие плечи, но при этом Вы не выглядите худым, то Вы имеете именно такую форму тела.
4. *Яблокообразная форма.* Если у Вас наметился живот, Вы относитесь к этому типу. Эта форма может быть как у физически крепких мужчин, так и физически запустивших себя. У тучных, не занимающихся гимнастикой, мужчин, избыточный вес которых концентрируется в области живота, также наблюдается данная форма тела.

Пропорции тела:

1. Длинный торс, но короткие ноги.
2. Короткий торс, но длинные руки и ноги.

Определение цветового типа

Практика показывает, что педагоги, отвечая на вопрос: «Знаете ли Вы свой цветовой тип?», чаще всего отвечают: «Нет». Известно, что максимального эффекта можно достичь именно благодаря правильному подбору цветовой гаммы в одежде. Наверняка Вы обращали внимание на то, что в некоторых цветах Вы выглядите превосходно, а в других - уныло, бескровно, убого. Классификация, предложенная Кэрролл Джексон в настоящее время очень популярна, она основана на определении природных красок человека и отнесении его, на основании этого, к одному из четырех цветовых типов: весеннему, летнему, осеннему или зимнему. Естественные цвета кожи, волос и глаз принадлежат к одной цветовой шкале, так как подкрашены одним и тем же пигментом, их цвет и служит критерием отнесения человека к тому или иному цветовому типу.

Самое важное, но и самое трудное решение: идут Вам теплые или холодные тона? Прочтите описание каждого цветового типа, постарайтесь найти в себе что-то общее с какими-то из них.

Весенний тип.

- Кожа: а) светлая, почти прозрачная с желтовато-золотистой подсветкой изнутри;
 - б) цвет лица слоновой кости;
 - в) кожа покрыта легким румянцем;
 - г) щеки с розово-персиковым отливом.
- Веснушки золотистые.
- Быстро загорают (красноватый пигмент).
- Волосы: льняно-светлые, соломенно-светлые (нюансы достигают медового оттенка).
- В детстве - светловолосы.
- Глаза: голубые, бирюзовые, зеленые, золотисто-карие, редко бывают темными.

Летний тип.

- Кожа: а) нежный, светлый почти молочный цвет кожи с голубоватой подкожной подсветкой;
 - б) румяные;
 - в) оливковый цвет кожи.
- Веснушки: серо-коричневые.
- Легко загорают (ореховый оттенок).
- Волосы: пепельные, мышино - серые, может быть медный отлив на солнце, черные волосы отливают синевой.
- В детстве если были светлоголовые, то скорее платинового цвета.

- Глаза: серо-голубые, светло-голубые, серо-керосиновые, серо-зеленые, орехово-карие, часто затуманены, белки лишены прозрачного блеска, скорее молочные и не контрастируют с радужной оболочкой.

Осенний тип.

- Кожа: имеет желтовато-золотистую подсветку теплых тонов:
 - а) прозрачно-бледная;
 - б) нежный оттенок шампанского;
 - в) густой золотой беж;
 - г) персиковый интенсивный.
- Как правило, нет румянца.
- Веснушки рыжеватые.
- Быстро получают солнечные ожоги.
- Волосы: рыжие - от морковно-рыжего и медно-рыжего до каштанового; русые блондинки, но с рыжеватым отливом.
- Глаза: яркие, иногда прозрачно-бездонные, иногда пылающие; от лучистого светло-голубого, стального серого, керосинового и янтарного до тростникового-зеленого и насыщенного оливкового, от золотисто-карего до темно-карего. Типичны золотые крапинки.

Зимний тип.

- Кожа: оттенок прозрачно-голубоватый:
 - а) белая как снег;
 - б) оливковый оттенок.
- Загорает плохо (светлая).
- Румянец встречается редко.
- Волосы: темные с синевой, темно-каштановые с холодным пепельным оттенком (рыжинка на концах).
- Глаза: ясные, льдисто-голубые, синие, отчетливо серые, прозрачно-зеленые и темно-карие до черных.. Редко серо-зеленые, но не приглушенные, как у летнего.

Если описание не позволило Вам наверняка определить свой цветовой тип, Вам поможет приведенный ниже тест. На перечисленные вопросы теста нужно ответить «да» или «нет» только в том случае, если вопрос имеет к Вам отношение. Например, вопрос о цвете веснушек должен остаться без ответа, если у Вас никогда их не было.

Тест

Определение цветового типа человека

Весенний тип

1. Ваша кожа нежная и почти прозрачная?
2. Есть ли у Вашего цвета лица нежный светло-золотистый или теплый персиковый отсвет?
3. Легко ли кровь бросается Вам в лицо? Когда вы волнуетесь или раздражены, быстро ли на Ваших щеках выступают красные пятна?

4. Имеет ли Ваше лицо природный тепло-розовый румянец, нарушающий равномерную белизну слоновой кости?
5. Ваши волосы желтовато-светлые, льняные, золотистые или слегка рыжеватые - но в любом случае все же желтоватые, а не пепельно-светлые.
6. Цвет Ваших волос теплый светло-каштановый или золотисто-русый.
7. Были ли Вы в детстве, до школы, золотистой блондинкой (золотистым блондином)?
8. Если Вы заметили в своих волосах рыжеватые отсветы, то эти искры присутствуют у вас всегда, а не только под прямыми солнечными лучами?
9. Загораете ли Вы относительно быстро?
10. Ваш загар имеет скорее золотистый или слегка красноватый оттенок (но только не серый и не ореховый)?
11. Если у Вас есть веснушки, то они золотисто-коричневые (не пепельно-коричневые)?

Летний тип

1. Не кажется ли Вам, что Ваша кожа плохо питается кровью, что она холодновата и кажется почти серой?
2. Ваш цвет лица в сравнении с другими скорее голубоватый, чем золотистый?
3. Если у Вас не очень светлая кожа, то не кажется ли Вам, что она розоватая или красноватая?
4. Может быть, у Вас есть чувство, что ни один из предыдущих вопросов к Вам не относится. В таком случае поставим вопрос так: не переходит ли цвет Вашей кожа в оливковый?
5. Имеют ли Ваши волосы отчетливо пепельный тон, по крайней мере, без желтизны?
6. Не думаете ли Вы, что Вам пошли бы серебристо-светлые пряди?
7. Часто ли у Вас возникает чувство, что цвет Ваших волос имеет мышинный оттенок и это надо как-то изменить?
8. Были ли Вы в дошкольном возрасте светловолосой (светловолосым), а то и вовсе белоголовой (белоголовым)?
9. Если Вы проводите отпуск в солнечном краю, то Вы все равно не становитесь такой загорелой (загорелым), как другие?
10. Ваш загар не золотисто-коричневый, а по сравнению с другими серо-коричневый или ореховый?
11. Если у Вас на солнце проступают веснушки, то они скорее серо-коричневые или серо-розовые (но не золотисто-коричневые)?

Осенний тип

1. Если у Вас светлый цвет лица, ваша кожа равномерно светлая, как слоновая кость, или светлая с веснушками?
2. У Вас бесцветные ресницы и брови?

3. Вопрос для женщин: не выглядят ли края Ваших век, если их подкрасить определенным цветом, воспаленными?
4. Если у Вас темный цвет лица, то Ваша кожа окрашена в интенсивный золотисто-рыжий цвет, как темный персик или абрикос?
5. Волосы у Вас рыжие или еще точнее: они медно-рыжие или теплые каштаново-рыжие (но ни в коем случае не голубоватые)?
6. Если Вы оцениваете себя как каштаново-коричневую (каштаново-коричневого), Ваши волосы имеют медовый оттенок, светлый или темный, но в любом случае теплый и золотисто окрашенный?
7. Вы ни в коем случае не находите в своих волосах пепельного оттенка?
8. В детстве у Вас был такой же цвет волос, что и теперь, и течении жизни Вы потемнели незначительно?
9. Если у Вас очень светлая кожа, то на солнце она вообще не загорает? Легко ли Вы получаете солнечные ожоги?
10. Если у Вас более темный цвет лица, то на солнце Ваша кожа без особой угрозы солнечных ожогов краснеет, как у индейцев?
11. Если у Вас веснушки, то они интенсивно рыжие, рыжевато-золотистые или рыжевато-коричневые?

Зимний тип

1. Если у Вас светлая кожа, то она кажется голубоватой или фарфоровой?
2. Если у Вас темный цвет лица, то Ваша кожа окрашена не золотисто-коричневым, но имеет, скорее всего, холодный, переходящий в оливковый тон?
3. Вопрос для женщин: Вам нравится подводить Ваши глаза синим?
4. Ощущаете ли Вы отчетливый контраст между цветом Ваших волос, глаз и кожи?
5. Ваши волосы черные и даже с синеватым отливом?
6. Будь Ваши волосы хоть темно-коричневые, хоть посветлее, но все же они всегда имеют пепельный оттенок (голубоватый с серебряным блеском, но никогда не с золотым)?
7. Если Вы блондинка (блондин): ни одно из этих описаний не подходит к Вашим волосам. Однако все, что было относительно кожи, верно и сильный контраст имеется?
8. Вы относительно рано обнаружили у себя седину?
9. Если у Вас очень светлый цвет лица, на солнце Вы вообще не загораете или у Вас остается лишь легкий намек на загар?
10. Если у Вас темный цвет лица, загар у Вас очень глубокий?
11. Если есть веснушки, то они очень серые?

Интерпретация результатов

Сосчитайте количество «да» и «нет» в каждом разделе теста. Вы относитесь, скорее всего, к тому цветовому типу, где получили большее число «да» и меньшее число «нет».

Гармонизация фигуры с помощью
эффектов зрительного восприятия

Для коррекции визуального образа вернемся к тесту, при помощи которого определялся уровень Вашего имиджа. Проанализируйте содержание вопросов, ответы на которые не совпали с ответами имиджмейкера. Продумайте план действий, необходимый для устранения этого несовпадения и сразу приступайте к его реализации.

Практические рекомендации для женщин

Предлагаем Вашему вниманию дайджест второй главы книги сестер Сориных «Одежда плюс психология. Кн.1. Презентация внешности» (156), которую они посвятили исправлению комплексов физической непривлекательности у женщин и гармонизации женской фигуры с помощью эффектов и иллюзий зрительного восприятия.

Отклонения параметров фигуры от среднетипового телосложения большинством взрослых людей воспринимается как данность. При этом некоторые женщины не задумываются над возможностью исправления своих недостатков, констатируя: «Да, я такая и себе нравлюсь». Другие стараются их исправить с помощью одежды, через занятия спортом, диетой или даже пластическими операциями. Оба указанных отношения распространены и говорят о верной самооценке и нормальной социальной адаптации человека.

Однако у части женщин переживания по поводу недостатков собственной внешности могут занимать более значительное место. Речь не идет о состоянии дисморфофобии, которая относится к компетенции психотерапевта, а о переживаниях, называемых «комплексами физической непривлекательности». В основе таких комплексов могут лежать либо действительные, либо кажущиеся недостатки фигуры или лица.

При этом человек переживает отрицательные эмоции, начинает преувеличивать свои недостатки, это влияет на его сознание и жизнь.

Существует столько типов комплексов физической непривлекательности, сколько существует частей тела человека. Наиболее часто женщины комплексуют по поводу формы ног, размера груди и полноты.

Комплексы физической непривлекательности могут преодолеваться с помощью двух взаимосвязанных тактик. Первая - это тактика психологической коррекции, вторая - зрительной коррекции внешности.

Психологическая коррекция комплексов физической непривлекательности при кажущихся недостатках должна осуществляться по индивидуальной программе с помощью психолога, который поможет выяснить как их происхождение, так и степень влияния их на личность в целом.

Однако при умеренной степени переживаний и реальных основаниях для них необходима и собственная работа над комплексом непривлекательности.

В поведении людей с комплексами физической непривлекательности наблюдаются две тенденции: активная и пассивная. При активной позиции человек ищет средства исправления и маскировки физического недостатка. Все советы по улучшению внешности воспринимаются с благодарностью и прикладываются усилия для их реализации. Усилия приводят действительно к положительным переменам и избавляют человека от отрицательных эмоций и комплексов.

Данный пример показывает, что пассивно-избегательное поведение при наличии комплекса физического недостатка нельзя признать удачным. Надо внимательно анализировать свои переживания по поводу имеющихся физических недостатков, чтобы не допускать их влияния на Вашу судьбу и жизнь. От отрицательных эмоций, связанных с комплексом физического недостатка надо избавляться в любом случае!

Активная позиция человека в отношении своих комплексов является наиболее предпочтительной. Энергично улучшайте свою внешность, не опуская руки при неудачах, и Вы обязательно добьетесь результата! Мы живем в такое время, когда можно исправить очень серьезные последствия травм и болезней, вплоть до пересадки оторванных конечностей! У большинства людей переживания связаны с такими недостатками, которые корректируются одеждой и макияжем. Лишь в редких случаях, когда изменить внешний дефект действительно нельзя, необходимо просто игнорировать его существование и жить максимально интересной для себя жизнью.

Не следует позволять недостатку довлеть над сознанием и поведением. Вполне реально при соответствующем самоанализе и самоконтроле не допустить формирования любого комплекса непривлекательности. Мы предлагаем познакомиться с некоторыми приемами коррекции, которые помогут побороть свой комплекс неполноценности, превратить физический недостаток своей фигуры в индивидуальную особенность - иногда очень эффектную!

Вы научитесь с помощью одежды менять свою внешность в сторону более гармоничной, корректировать ее так, чтобы усиливать параметр женственности. Если в Вашей фигуре есть недостатки, то будем декомпенсировать недостаток определенными приемами, усиливающими женственность и привлекательность.

Мы разберем те особенности фигур, которые встречаются на практике, поговорим о критериях отличия дефектов реальных от мнимых, существующих лишь в нашем восприятии, освоим приемы исправления дефектов фигуры с помощью эффектов и иллюзий зрительного

восприятия. Исправление недостатков фигуры необходимо не только ради красоты, но и во имя душевного здоровья, счастья, долголетия.

Как бы ни смеялись юмористы над кривыми ножками, советуя женщинам с такими ногами носить глубокое декольте, самим женщинам обычно не весело. Однако в каждой шутке есть доля истины, и если отнестись к ней серьезно, то легко понять, что в ней - золотой ключик для решения вопроса. Всемирно известный кутюрье Жирар Пипар писал: «Не надо тяготиться каким-нибудь физическим недостатком, стараясь любой ценой скрыть его и по этой причине с упрямством отрицая моду. Вы достигаете обратного результата - привлекаете к нему внимание. Но, если у Вас красивая шея и не очень красивые ноги, постарайтесь оттенить выгодно шею и забудьте о ногах».

Переключая внимание на сильные стороны Вашей фигуры, Вы используете механизм «фигуры и фона». Сделайте акцент на сильной стороне Вашей внешности, а остальное станет нюансом, фоном. Недостатки фигуры всегда должны уходить при восприятии фигуры на задний план и восприниматься как фон, кроме случаев правильной маскировки с помощью эффектов и иллюзий зрительного восприятия.

Мы рассмотрели особенности фигуры и определили сильные стороны своей внешности. Всегда выигрышно преподнесите их в одежде и обязательно подчеркивайте. А любой недостаток из приведенных выше легко корректируется одеждой, необходимо лишь изучение своих особенностей и время на усвоение приемов коррекции.

Нижеследующее описание вооружит Вас необходимой информацией для правильного подбора одежды и сделает более уверенной в себе. Пусть Вашим девизом станет: «Не бойтесь эксперимента, пробуйте в одежде то, что Вы еще никогда не делали». От этого Вы можете значительно выиграть как внешне, так и внутренне. Помните, что неисправимых недостатков нет, есть негибкие в психологическом отношении женщины.

Помните лишь то, что наличие индивидуальных особенностей требует особо тщательного подбора конструкции и фасона носимых швейных изделий. Считайте, что даже если Ваша фигура нестандартна, Вы можете выглядеть складно и хорошо. Ваши отличия по размерным признакам от промышленных стандартов не являются поводом для несчастья!

Гармонизация фигуры с помощью эффектов зрительного восприятия.

При исправлении любого из недостатков необходимо помнить, что в одежде работают два основных принципа: *подобия и контраста*. Применение принципа подобия в одежде приводит к подчеркиванию какого-либо элемента внешности (как достоинства, так и недостатка). Так, вырез, повторяя овал, может подчеркнуть широкое лицо. Следовательно, нельзя применять принцип подобия относительно тех особенностей

внешности, которые Вам не нравятся. Не следует подчеркивать, обтягивать одеждой ту часть тела, которая вызывает Ваше недовольство. Не делайте также в таких местах большие припуски на свободу облегания. Не допускайте зрительного акцента на этой части фигуры. Не используйте декольте на этих частях фигуры. И, наоборот, следует помнить о том, что в своей фигуре Вы хотели бы подчеркнуть. Например, цвет платья в тон Ваших глаз выделит их.

Принцип контраста может помочь Вам в ситуациях коррекции Вашей внешности. Поэтому при широком лице лучше сделать удлиненный вырез, а прямоугольный вырез подойдет для женщины с удлиненным овалом лица. Подобранный по контрасту цвет одежды может подчеркнуть белизну Вашей кожи, либо оттенить ее. Если Вы хотите зрительно что-то уменьшить, то необходимо увеличить остальное и т.д.

Если в фигуре ряд отклонений, если Вы нашли себя среди рассмотренных наиболее часто встречающихся фигур с рядом особенностей - для Вас следующие рекомендации:

Для 1 типа.

Вам подойдут плотно облегающие вещи. Линия талии в одежде может быть завышена на естественном месте, слегка занижена. У Вас большой выбор в предпочтительной длине изделий. Плечевые накладки могут использоваться Вами не всегда, а лишь только тогда, когда это согласуется с модным направлением.

Вам подойдут самые различные стилистические решения, и в зависимости от желаемого имиджа Вы можете смело экспериментировать и применять новые стилевые решения Вашего костюма. Ваши силуэты - от прилегающего до трапеции.

Для 2 типа.

Не забывайте, что Ваши бедра будут смотреться пропорциональнее при небольших подплечиках. Главное, что независимо от моды небольшие плечевые накладки Вам не повредят. Ну, а если в моде спрямленная линия плеч - тем более! Используйте значительную плечевую накладку высотой в 1-1,5 см.

Вам не подойдут зауженные книзу юбки, так как эти модели делают зрительный акцент на бедрах, облегают и подчеркивают их форму и размер.

Для Вас подойдет прямая юбка специальной конструкции, включающей небольшие модельерские хитрости с использованием боковой вытачки и расклешения внизу.

Вам очень подойдут расклешенные юбки, но не забывайте: если у Вас тонкая талия и очень большие бедра (с разницей в обхвате более 30 см) расклешка юбки должна быть с умеренным прилеганием в области бедер. Большая прибавка по линии бедер Вам тоже не подойдет, так как

данное расклевшение зрительно добавит объема к Вашим бедрам. Вам, скорее всего, не подойдут облегающие брюки и лосины.

Ваш девиз - не подчеркивать объем бедер! В стилистических решениях одежды следует предпочитать романтический, фантазийный, спортивный (из спортивного - юбки в складку различного покроя). Применение романтического стиля позволит сделать правильный акцент в костюме (выше талии, на плечах, груди, руках). Поэтому носите оборки, рюшки, искусственные цветы, бусы, рукава «фонарик» и другие пышные рукава.

В выборе длины юбки необходимо быть особенно аккуратными. Удлиненные юбки, несомненно, более предпочтительны. При широких бедрах узкая короткая юбка смотрится квадратом и усиливает впечатление больших бедер, и, наоборот, удлиненная юбка скроет большой поперечный диаметр бедер. Вам придется тщательно поэкспериментировать с длиной и фасоном юбок.

Если у Вас завышенная линия талии - не носите платьев, отрезных по линии талии. Линия отреза на платье должна находиться на линии бедер. Хорошо, если отрезная линия не горизонтальна, а овальна или с углом вниз. Юбки на фигурных кокетках тоже Ваши, особенно расклевшенные внизу. Они скрадывают Ваши бедра.

Будьте внимательны при выборе светлых, крупных рисунков ткани для юбок. Такие расцветки лучше не использовать при больших бедрах или, все же используя, очень думать о фасоне.

Ваши силуэты - прилегающий (расклевшенный), полуприлегающий, прямой (особой конструкции и обязательно удлиненный), трапеция.

Для 3 типа.

Необходимо подбирать такие фасоны, которые прежде всего зрительно расширяют Ваши плечи. Плечевая накладка должна использоваться в обязательном плане и ежедневно. Пусть она будет совсем небольшая, лишь для балансировки верхней и нижней частей фигуры. При асимметричной линии талии лучше ее не подчеркивать и не носить поясов, которые при движении будут занимать асимметричное положение. Вам подойдут полуприлегающий, прямой, трапециевидный силуэты.

Откажитесь от плотно облегающих изделий на туловище - они подчеркивают живот и положение линии талии. Прямая юбка подойдет Вам только в том случае, если она хитрой конструкции и обязательно ниже колена. При длинном бедре лучше не открывать колени, так как это вскроет Ваш дефект, особенно в полуприлегающем силуэте. Если же Вам хочется изделие покороче, попробуйте приоткрыть лишь часть колена, поэкспериментируйте перед зеркалом с куском ткани. Однако будьте осторожны: длина, заканчивающаяся на колене, обязывает, надо иметь красивый коленный сустав. Экспериментируйте с длиной, но однозначно: Ваша длина - любая ниже колена.

Из стилей предпочтительнее - классический, спортивный, фантазийный. Вам подойдут крупные детали в верхней части туловища, крупные, контрастные воротники, рукава с пышным вырезом под горло. Удлинят Вашу шею У-образные, фигурные вырезы. При недостаточной длине шеи избегайте водолазок, овальных вырезов. Не носите воротников-стоек и отложных воротников с отрезными стойками.

Если все-таки Вам хочется избрать длину чуть выше колена - обязателен высокий каблук. Он удлинит Вашу голень.

Для 4 типа.

Если Вы женщина с фигурой такого типа - не пугайтесь, в Вашей фигуре есть большие плюсы.

Первый плюс - это развитые плечи, следовательно, плечевые накладки Вы можете почти полностью исключить из своего гардероба. Не носите плечевых накладок даже тогда, когда этого требует мода - природа Вас обеспечила хорошей линией плечевого пояса и Вы должны пользоваться этим. Вам подойдет любая длина изделия. Открывайте ноги, если они у Вас стройные. Ноги в Вашей внешности могут быть большим козырем или плюсом. Вы смело можете одевать лосины, джинсы, легинсы и другие облегающие нижнюю часть фигуры брюки.

Отсутствие талии постарайтесь скрыть за счет полуприлегающего или прямого силуэта. Лучшее для Вас - это брюки со свободным блузоном, свитером. Ваш стиль, безусловно, спортивный.

В деловом стиле используйте брюки. А вот пиджаков классического покроя лучше избегать, чтобы меньше было ассоциаций с мужской фигурой. Вместо пиджака предпочтите блузоны, они более женственны, но обязательно свободного покроя.

Ваша юбка - это юбка, зауженная книзу и обязательно с разрезами любой, подходящей для Вас длины.

Если у Вас небольшой обхват талии, то попробуйте юбки-солнце и полусолнце любой подходящей длины. Они зрительно хорошо сбалансируют Ваши маленькие бедра, и Вы будете смотреться весьма женственно, опять таки Вам лучше носить блузку навыпуск, а не подбирать ее вниз от линии талии.

И еще один совет: используйте мудрость наших бабушек - линию талии можно затянуть!

И не забывайте, что главный козырь Вашей фигуры - это ноги, поэтому не стоит их закрывать.

Для 5 типа.

Если Вы женщина такого типа, то, несмотря на спрямленную линию плеч, Вам необходимы плечевые накладки. В данном случае при сутулой спине они будут необычной конфигурации с прибавкой от плечевого шва назад. Это должны быть индивидуально изготовленные плечевые накладки по форме под втачной рукав с большим количеством ваты (синтепона,

ватина) к спине. Цель ношения таких плечевых накладок - это зрительное уменьшение изгиба позвоночника в верхней его части и спрямление спины.

Вам могут подойти приталенный, полуприлегающий, прямой и трапециевидные силуэты. В приталенном силуэте избегайте вещей, отрезных по линии талии. Лучше, если это будут блузки, пиджаки до бедер с рельефными линиями спереди и сзади. Для Вас обязателен шов посередине спинки, так как при этом можно конструктивно лучше посадить изделие на Вашу фигуру.

Носите одежду с рельефами по спинке и вытачками на талию, это позволит Вам хорошо приталить вещь и скрыть сутулость верхней части фигуры. Как правило, большой изгиб позвоночника по линии талии в женской фигуре смотрится весьма женственно и не надо бояться его подчеркнуть.

Сутулую спину легко замаскировать большим воротником, что позволит Вам не комплексовать по этому поводу.

Вам подойдут классический, романтический, фантазийный, реже - спортивный стили.

Следует придерживаться длины изделия чуть ниже колена и длиннее.

Не стоит сильно обтягивать массивную верхнюю часть бедер. К выбору юбок-клевш «солнце» и «полусолнце» следует относиться осторожно. Из расклевшенных предпочтительнее юбки с расклевшением книзу, со вставками. При массивных ногах в верхней их части лучше не носить облегающих юбок. Прямые юбки скорее не для Вас. Предпочитайте юбки, расклевшенные от линии бедер. Не открывайте колена: при длинном и массивном бедре - это не Ваше. Из-за короткой голени Вам подойдут высокие каблуки, но при этом следует следить за осанкой. Как правило, высокий каблук изменяет положение центра тяжести фигуры и увеличивает наклон вперед, что не очень желательно при сутулости. Подберите обувь с каблуком такой высоты, при котором изменение Вашей осанки в худшую сторону не происходило бы (до 5-6 см).

Для 6 типа.

При короткой шее выбирайте вырезы, описанные нами для 4 типа.

Ваши плечи слишком большие и требуют корректировки своего размера конструкцией. Откажитесь от плечевых накладок, носите втачной рукав с сокращенной шириной плеча, а также фасон полуреглан, реглан и цельнокроеный рукав. В изделиях без рукавов уменьшайте ширину плечевого ската. Фасоны изделий без рукавов со спущенным плечевым скатом не Ваши - они зрительно удлиняют плечо.

Можно попробовать носить приталенный силуэт, но ограниченно, только с тщательно продуманной конструкцией, включая контрастные сочетания тканей и грамотно применяя знания о действии зрительных

иллюзий в одежде. Приталенный силуэт для Вас должен быть продуман таким образом, чтобы он зрительно уменьшал обхват талии. Носите на талии под одеждой плотную широкую резинку. Вам подходят полуприлегающий, прямой и трапецевидный силуэты.

Избегайте классического стиля. Из классических попробуйте стиль Шанель, в нем больше женственных аксессуаров, это увеличит Вашу привлекательность.

Ваши стили, безусловно, деловой и спортивный. В деловом стиле не носите пиджаков, пусть это будут блузоны с жилетами, в которых заужена ширина плеч.

Если Ваши ноги чуть худоваты, но при этом стройные и приятной формы, то смело одевайте светлые, толстые и утепленные лосины или легинсы из трикотажных полотен подходящих расцветок (можно из ангоры с небольшим ворсом).

Для 7 типа.

Главное для Вас - с помощью фасонов замаскировать крутизну бедер, а также выступание лопаток. Плечевые накладки носите только в верхней одежде с учетом веяний моды.

Носите водолазки и прилегающие джемперы, толстые колготки, чулки, лосины.

При небольшом обхвате бедер желательны юбки в сборку от талии, расклешенные книзу, скрывающие крутые бедра и подчеркивающие тонкую талию.

Не носите зауженных прямых юбок. Прямую юбку Вам можно использовать с прямым либо объемным верхом до бедер.

Ваши стили - деловой, классический (обязательно с элементами женственности), спортивный, а также можно искать себя в романтическом, авангардистском и диффузном стилях.

При П-образных ногах этот дефект можно замаскировать расклешенными от бедер брюками либо юбкой. Избегайте юбок, расклешенных от линии талии - это усугубит восприятие величины Ваших бедер.

Поварьируйте с длиной изделия. Поэкспериментируйте с куском ткани перед зеркалом, прикрывая им часть ног, найдите длину, при которой Ваши ноги смотрелись бы наиболее выигрышно.

Вам очень подойдут приталенные жакеты с отрезной линией талии, с отрезными басками. Баски могут быть в складку, сборку, расширенные книзу, выкроенные по форме полусолнца, а также из двух, трех слоев. Лучше, если длина жакета доходит до самой широкой части бедер и отвлекает внимание от их размера.

Вам подойдет обувь на невысоком каблуке, так как при не очень стройных ногах высокий каблук привлекает к ним внимание.

Пробуйте различные силуэты, от прилегающего до трапециевидного (но обязательно с учетом Ваших бедер). Главное - скрыть округлые бедра и подчеркнуть тонкую талию. Вам требуется тщательный отбор своих моделей.

Для 8 типа..

Если Вы женщина такого типа, не отчаивайтесь, у Вашей фигуры весьма женственные очертания. Учитывайте специфику своей фигуры, всегда носите плечевые накладки вне зависимости от тенденций моды. Форма плечевых накладок - как под покрой реглан.

Вам следует избегать носить прямые юбки. Лучше - слегка расклешенные от бедер, типа юбок «колокол», высокого годе. Подойдут гофрированные юбки и юбки в складку (желательно на кокетке со складкой от бедер).

Вам необязательно закрывать колени. При выборе Длины поэкспериментируйте, но избегайте острого мини - оно подчеркнет массивность бедер.

Ваши силуэты - приталенный (с расклешением), полуприлегающий. В прямом силуэте Вы будете казаться слишком массивной, если у Вас выраженная линия талии - не скрывайте ее. Если талия неярко выражена, то предпочтите прямой силуэт, но лучше с отрезной линией талии и небольшим расклешением книзу, не меняющим силуэт.

Вам подойдет классический, романтический, фантазийный стили с расширенной линией плеч. Спортивный стиль не для Вас, за исключением юбок в складку, в целом он Вас будет грубить, как, впрочем, и деловой.

Для 9 типа.

Вы не нуждаетесь в ношении плечевых накладок. Используйте плечевые накладки лишь в авангардистском стиле при определенном веянии моды для крайнего акцента плечевого пояса. Если Вы хотите зрительно уменьшить плечи, воспользуйтесь нашими рекомендациями.

Если Вас беспокоит комплекс маленькой груди, то в разделе «Дефекты фигуры» Вы найдете рекомендации к исправлению данного дефекта. Все фасоны юбок Ваши: от прямых (для Вас обязательно зауженных книзу) до юбок «солнце».

Носите толстые колготки, легинсы, лосины. Вам подойдут крои брюк различной конфигурации, юбки-брюки, бермуды, совсем короткие шорты. Длина изделия может быть выбрана любой.

Однако, если все-таки Вы чувствуете, что голень коротковата, применяйте каблук и выбирайте желаемую длину. Вам можно одеть самое короткое мини.

Все силуэты для Вас. Вы можете широко варьировать стилями от классического, авангардистского, романтического (со множеством оборок, желательнее ниже талии) до диффузного, стиля Шанель и т.д.

Практические рекомендации для мужчин

Некоторые пути гармонизации мужской фигуры с помощью эффектов и иллюзий зрительного восприятия предлагает Мэри Спиллейн в книге «Имидж мужчины».

У мужчин, имеющих форму тела в виде перевернутого треугольника, сравнительно большая возможность выбора, но поскольку конструкция их тела резкая и выразительная, они лучше смотрятся в костюмах европейского покроя, подчеркивающего их естественный силуэт. Если у Вас именно эта форма тела, старайтесь избегать покроев с излишне подчеркнутыми плечами, то есть более широкими, чем естественная линия Ваших плеч - в противном случае вы будете выглядеть довольно дерзко и вызывающе. Для уик-эндов подходят бесформенные, свободные пиджаки, но в течение рабочей недели избегайте таких моделей.

Ваши брюки могут быть элегантными – узкий покрой с небольшими складками на поясе, можете позволить себе надеть и более модные, более пышно собранные, но это лишь в том случае, если у Вас узкие бедра и плоский таз.

Ваши резкие контуры мешают Вам носить костюмы из легких тканей - плотно-тканые материалы выглядят на Вас интереснее, так как хорошо сохраняют силуэт. Свою угловатую фигуру постарайтесь смягчить рубашками плотного хлопка с классическим или отложным воротником. Рубашки из мягкого полотна и воротники с пуговицами в уголках испортили бы Ваш облик. Это относится и к выбору галстука - отдайте предпочтение плотно-тканому шелку, например, атласному переплетению перед более мягкими материалами (такими, как шерсть или смесь хлопка с шелком).

Если у Вас четырехгранная форма тела и Вы высокого роста, Вам подойдет костюм классического европейского кроя, он создаст иллюзию более широких плеч и мягко подчеркнет общий облик. Если Вы среднего или даже маленького роста, Вам больше пойдет костюм модифицированного европейского покроя или английского покроя.

Что касается брюк, у Вас столько же возможностей, как и у мужчин с треугольной формой тела, то есть для Вас годятся брюки с незначительными или богатыми складками на поясе. Брюки примеривайте без пиджака, чтобы определить в деталях, какой стиль более всего удачен для Вас. Если у Вас довольно объемистые ягодицы, лучше предпочесть брюки с более широкими складками, в которых Вам будет удобнее сидеть.

Рубашки и воротники рекомендуются те же, что и для мужчин с треугольной формой тела: Вы будете хорошо выглядеть в традиционной «чиновничьей» рубашке из поплина с классическим воротником. Если у Вас короткая или полная шея (или то и другое), не носите мягких тканей или воротников с пуговицами в уголках.

Если у Вас грушевидная форма тела, то есть смысл начать с посещения тренажерного зала, так как укреплением определенных мышечных групп можно увеличить объем плечевого пояса. А пока следует помнить, что в приталенном костюме Вы будете выглядеть непривлекательно. Английский покрой не годится для Вас, поскольку подчеркивает линии тела. Подберите лучше модифицированный европейский покрой, оптически расширяющий плечи и несколько уравновешивающий разницу между плечами и бедрами, что производит впечатление силы. Иллюзию более широких плеч создают и острые отвороты.

Невзирая на то, короткая ли у Вас или полная шея, а, возможно, и то и другое, подберите для себя рубашки с отложным воротником, не привлекающим внимание. Галстуки должны быть достаточно широкими, но модными, и, разумеется, уравновешенными с шириной фасона. Узкий галстук подчеркнул бы слишком короткую верхнюю половину тела. Мужчины с полной и короткой шеей должны избегать высоких воротников. Более узкие воротники с длинными заостренными углами создают вертикальный «излом» и делают шею более стройной.

Мужчины с яблоковидной фигурой чувствуют себя более комфортно в костюме американского свободного (покрой «мешок») стиля и во многих его европейских модных бесформенных вариантах, однако эти крои костюмов не производят достаточно элегантного впечатления в рабочей обстановке. Вместо них можно рекомендовать модифицированный европейский или английский стиль. Часто приходится видеть мужчин этого типа в огромных, непомерного размера, европейских костюмах, которые делают их еще более массивными, чем они есть на самом деле. Ищите простоту в стиле, что означает: однобортные или двубортные пиджаки. Но особенно массивные мужчины с трудно различимой талией скорее могут замаскировать свой живот двубортным расстегнутым пиджаком. Если они носят жилет (то есть «тройку»), они оптически сужают силуэт в средних частях тела, и даже, иной раз, снимая в учреждении пиджак, выглядят вполне элегантно. Однако помните, что без пиджака у Вас гораздо менее респектабельный вид. Поэтому на встречи, в том числе и для неформального общения с представителями администрации, лучше надевайте пиджак.

Не выбирайте галстуки со слишком выразительным рисунком. Отдайте предпочтение элегантности, не привлекающей внимание к Вашей диафрагме. На полной шее, какая обычно бывает у этих мужчин, совершенно недопустимы тугие воротнички поплиновых рубашек. Мягкие ткани и материалы, в которых цветное волокно, например - розовое, смешано с белым, носятся превосходно, а мягкий воротник с пуговицами в уголках гораздо удобнее.

Если у Вас короткие ноги, Вам нельзя носить слишком длинные пиджаки, в которых Вы бы тонули. Пиджак должен доходить только до нижнего края ягодиц. Ваши ноги в таком случае казались бы на несколько сантиметров длиннее. Выбирайте пиджаки, застегивающиеся выше талии, а никак не ниже - чуть ли не на бедрах. Низко помещенная застежка удлиняет торс, так что ноги выглядят еще короче. Еще один совет для тех, у кого короткие ноги - никогда не носите брюк с манжетами, которые создают горизонтальную линию, сокращающую ноги.

Если у Вас короткий торс и длинные руки и ноги, то Вам не стоит носить приталенные, прилегающие крои, как, например, британский, поскольку эти пиджаки недостаточно длинны для того, чтобы уравновесить пропорции. Вам лучше выбрать европейский стиль костюмов, который может уравновесить Ваш торс, сократив длину ног.

В то время, как невысокие мужчины в рубашке с двойными манжетами выглядели бы несуразно, вам они подходят как нельзя лучше - за счет ширины и деталей манжет Ваши руки не будут казаться такими длинными.

При Ваших длинных ногах избегайте носить узкие брюки. Отдайте предпочтение более широкому крою. Удачная деталь для Вас - манжеты на брюках, которые оптически укорачивают ноги.

Крупный мужчина (высокий или крепко сложенный), надевающий галстук с узором в мелкую крапинку, выглядит неприглядно. Ему нужен галстук с выразительным узором, который гармонировал бы с его телом. Хрупкие или невысокие мужчины, или при сочетании того и другого, должны избегать броских или больших узоров. Ради равновесия они должны отдавать предпочтение средним или даже мелким рисункам. При выборе аксессуаров Вы также не должны забывать о своих размерах. Сравните часы, запонки со своим запястьем.

Чтобы хорошо выглядеть, следует принимать во внимание строение Вашего тела, если природа не отпустила Вам много от своих щедрот, воспользуйтесь приведенными выше советами.

Практические рекомендации 9.3.5

Цвет в одежде педагога

После того как Вы определили свой цветовой тип, следует взять на заметку, что Вам более всего подойдут те цвета в одежде, которые наиболее подходят к Вашему цветовому типу.

Если Вы определили свою принадлежность к *весеннему цветовому типу*, то Вам больше подойдут следующие цвета:

- светлые и ясные: майская зелень, яблочно-зеленое, желто-зеленое, любое светящееся зеленое;
- теплые цвета, полные желтизны;

- розовый, персиковый, красный, абрикосовый, цвет лосося, кораллово-красный;
- цвет белой шерсти, золотистые оттенки верблюжьего цвета, мягкий цвет молочного шоколада;
- сливочная кремовая белизна, цвет яичной скорлупы;
- подчеркнуть загар можно при помощи теплого коричневого, золотисто-бежевого, ясной аквамариновой голубизной, светлой бирюзой;
- самые темные цвета для весеннего типа: светло-синий, нежно-фиолетовый, шоколадно-коричневый, серебристо-серый.

Не следует носить размытые тона, в них Вы будете выглядеть «пресно», сильные и темные убивают нежный цвет лица, ярко-белый – старит, черный можно использовать только в мелких аксессуарах.

Предлагаем Вам цветовые сочетания в одежде, в которых Вы будете выглядеть наиболее гармонично (см. рис. 9.3.1):

Основной цвет	Дополнительные цвета
1.Серо - голубой	<ul style="list-style-type: none"> • охра, белый, коричневый • коричневый, беж • фиолетовые нюансы • фиолетовый, розовое дерево • омарово-красный, бирюзовый, белый • серебристо-серый, королевский синий, желтый • майская зелень, белый
2.Абрикосовый	<ul style="list-style-type: none"> • верблюжий, коричневый • светло-коричневый, беж, розовое дерево • светло-фиолетовый, темно-фиолетовый • серо-голубой, королевский синий, охра • небесно-голубой • белый, серебристо-серый, зеленый • красный, белый
3.Верблюжий	<ul style="list-style-type: none"> • серо-голубой, фиолетовый • королевский синий, бежево-коричневый, сиреневый • коричневый и охра • желтый, красный и белый • белый и зеленый • майский зеленый и омарово-красный • омарово-красный, небесно-голубой и красный

Рис. 9.3.1 Цветосочетания для весеннего типа

Если Вы определили свою принадлежность к *летнему цветовому типу*, то лучшие для Вас:

- нежные аристократические тона, цвета выглядят так, как будто в них добавили немного серого, будто они припудрены розоватым или в них подмешана линия голубизна.
- Вам идут почти все пастельные тона, если они содержат в себе нежные голубоватые или серые нюансы.
- Ваш цвет - едко-розовый, малиновый, цвет арбузной мякоти, спелая вишня, цвет красного вина.
- Вам идет любой дымчато-голубой (застиранная джинсовая голубизна - это ваш цвет), равно как и голубоватая зелень светлой бирюзы до самых темных ее оттенков.
- очень светлый, холодный лимонно-желтый цвет - Ваш.
- беспримесный белый и черный можно принять лишь в виде исключения - куда гармоничнее холодный розоватый или нежный серовато-белый, а в качестве темных - дымчатый темно-синий или коричневый с розоватым или сероватым оттенком.
- неоновозеленый, пронзительно-голубой или помидорно-красный цвета придадут Вашему лицу старящий лиловый оттенок.
- табу: цвет лосося, абрикоса или персика, сторонитесь морковного, осторожно используйте желтый.

Наиболее гармоничные цветовые сочетания в одежде для летнего типа приведены в таблице (см. рис. 9.3.2):

Основной цвет	Дополнительные цвета
1. Темно - синий	<ul style="list-style-type: none"> • цвет летней зари • зеленый, белый, красный • серый, светло-розовый, коричневый • розовый, зеленый, голубой • джинсово-голубой, красный, белый • ванильно-желтый, светло-голубой • темно-коричневый, лиловый, ванильно-желтый
2. Коричневый.	<ul style="list-style-type: none"> • джинсово-голубой • дымчато-синий, светло-зеленый, белый • серый с белым и красным • кротовый с розовым • лиловый с блеклой розой • желто с фиолетовым
3. Сиренево - розовый.	<ul style="list-style-type: none"> • лавандовый • темно-синий с едко-розовым • цвет зари с темно-коричневым • коричневый со светло-коричневым и вкраплениями темно-синего • средне-коричневый с цветом белой шерсти

	<ul style="list-style-type: none"> • серебристо-серый с желтым и джинсово-голубым • темный и светлый смарагд с дымчато-синим
--	--

Рис. 9.3.2 Цветосочетания для летнего типа

Если Вы - *осеннего цветового типа*, то Вам подходят:

- цвета теплые, земляные будто позолоченные (если кожа светлая);
- ясные и насыщенные (персиковая кожа);
- для Вас идеальны теплые коричневые от светлого шампанского и золотисто-бежевого до теплой ржавчины и темного шоколадного цвета;
- золотистые и теплые красноватые оттенки коричневого придают Вашей коже свечение;
- солнечный гороховый через оливковый и хаки до керосинового и темного хвойного - тоже Ваши;
- темная бирюза, все красноватые оттенки синего (от сливового до фиолетового);
- яркий оранжевый, цвет лосося, абрикосовый морковно-красный, помидорно-красный, медно-красный;
- горчично-желтый и переходящий в рыже-кукурузный;
- темно-шоколадный и разбавленный белый.

Не стоит носить серо-коричневый, сине-зеленый, следует избегать черного и пронзительно белого цветов.

Наиболее гармоничные цветовые сочетания в одежде для осеннего типа приведены в таблице (см. рис. 9.3.3):

Основной цвет	Дополнительный цвета
1. Керосиновый	<ul style="list-style-type: none"> • оранжевый • коричневый и персиковый • ржаво-красный и тростниково-зеленый • хаки и латунный • цвет белой шерсти, ежевичный и коричневый • светло-коричневый и помидорно-красный • латунный и сливовый
2. Хаки.	<ul style="list-style-type: none"> • помидорно-красный и латунный • омарово-красный и цвет белой шерсти • ежевично-красный, сливово-синий, желто-золотой • желто-золотой и керосиновый, ржавый • тростниково-зеленый и персиковый • персиковый, сине-фиолетовый и красный • красный, коричневый и цвет белой шерсти
3. Ржаво - коричневый	<ul style="list-style-type: none"> • сливово-синий с коричневым • сине-фиолетовый с оранжевым и цветом белой шерсти

	<ul style="list-style-type: none"> • верблюжий с тростниково-зеленым • темно- и светло- керосиновый с персиковым • хвойно-зеленый с мшисто-изумрудным • красный с желтым и цветом белой шерсти • коричневый с ежевично-красным.
--	--

Рис. 9.3.3 Цветосочетания для осеннего типа

Если Вы определили себя как *зимний цветовой тип*, то для Вас подходят холодные, насыщенные, контрастные цвета:

- снежно-белый и ярко-черный;
- интенсивный рубиново-красный и багряный, едко-розовый, холодный лиловый и темно-фиолетовый;
- из коричневых - только горький шоколад;
- сильный синий.

Осенние краски придают Вашей коже болезненную желтизну, поэтому не следует использовать эти цвета в своей одежде.

Наиболее гармоничные цветовые сочетания в одежде для зимнего типа приведены в таблице (см. рис. 9. 3.4):

Основной цвет	Дополнительные цвета
1. Черный.	<ul style="list-style-type: none"> • едко-розовый • желтый с серым и красным • льдисто-желтый с розовым • лиловый с льдисто-лиловым и льдисто-желтым • индиго и оранжевым и серым • бутылочно-зеленый с лазурью • льдисто-зеленое с зеленым
2. Ночная синева.	<ul style="list-style-type: none"> • красно-бело-зеленое • едко-розовое с хвойно-зеленым • красно-белое • темное светло-лиловое с желтым • льдисто-розовое с темно-коричневым и серебристо-серым • свежий майский зеленый со смарагдовым • серебряно-серый с сильным желтым и вкраплением льдисто-розового
3. Красный.	<ul style="list-style-type: none"> • зеленый • серый, черный и льдисто-голубой • лиловый и розовый • белый, желтый и лиловый • черный и серебристо-серый • лазурный, темно-синий и льдисто-желтый • черно-коричневый и песочный

--	--

Рис. 9.3.4.. Цветосочетания для зимнего типа

Стильную женщину трудно представить без макияжа и украшений, которые придают женскому образу завершенный вид. Информация, размещенная в таблицах «макияж» (рис. 9.3.5.) и «украшения» (рис 9 3.6.), поможет Вам в создании гармоничный визуальный образа.

Весенний тип	Летний тип	Осенний тип	Зимний тип
Лишь подчеркнуть природные цвета; жидкий тональный крем; светлые румяна абрикосового или персикового цвета; помада: кораллово-красная, омарово-красная; можно одинаково сильно подчеркнуть глаза и губы; цветная тушь для ресниц (цвета глаз - превосходно).	Холодные краски, более интенсивные; светящаяся помада; поблескивающая косметика; румяна не должны перекрывать цвет помады; помада - розовая, увядшей розы, едко-розовая, цвет-фукси, азалии, фиолетовые оттенки, арбузно-красный, цвет мальвы.	Умеренно и тонко (изысканно); базовый крем - светлый и жидкий; теплые цвета, переходящие в золотистые; помада: томатно-красная, золотисто-оранжевая, ежевичная, баклажановая; избегать светло-перламутровых, льдисто-лилового или едко-розового; тени: мед, тростниково-зеленый, теплый лиловый; можно подвести глаза, но тогда сдержаться в помаде и наоборот.	Самые ясные, отчетливые и холодные цвета; немного, но яркие краски; легкий налет румянца; яркая помада, к ней сдержанная прозрачная косметика для глаз со светло-темными контрастами;

Рис. 9.3.5. Макияж

Весенний тип	Летний тип	Осенний тип	Зимний тип
Нежные и тонкие; бирюза, желтый топаз, яркий янтарь, кораллы, слоновая кость, жемчуг кремово-белый или желтоватый; золото желтое	Старинные украшения (благородная тусклость); холодные, нежные цвета: рубин, гранат чуть светящиеся, голубоватый опал, нежный голубой аквамарин, серо-голубой или серо-зеленый агат, алмазы жемчуг серый или	Украшения с большой поверхностью (если они сверкают) из дерева, рога, под слоновую кость, из янтаря, кожи, перьев; красные кораллы, желто-золотистый топаз, теплый агат, желтоватый жемчуг;	Сверкающие, блестящие: бриллианты, горный хрусталь с большой поверхностью; черный оникс, голубовато-красный рубин, жемчуг белый, черный, серый- сразу несколько ниток; платина, белое

и теплое красное.	розовый; белое и холодное красное золото, серебро.	золото, кроме белого, медь, бронза.	золото, серебро.
-------------------	--	-------------------------------------	------------------

Рис. 9.3.6 Украшения

Перечисленные рекомендации не нужно воспринимать как догму. Если Вам не нравятся некоторые цвета Вашей палитры - проявите свою индивидуальность, подойдите к формированию своего цветового имиджа творчески. Но, если Вам все-таки удастся остаться в пределах своей цветовой палитры - это сэкономит Ваши деньги, время и силы.

Если Вы желаете кардинально изменить свою внешность, то помните, что изменения должны происходить в сторону осветления цветового типа, но не в сторону его затемнения. Не стоит «Весне» делать из себя «Осень», а из «Лета» - «Зиму». Обратное же возможно. Так, тип «Зима» может быть смягчен почти до типа «Лета» (в холодных тонах), тип «Осень» до типа «Весна» (в теплых тонах).

Практика показывает, что такие изменения необходимо осуществлять с внесением изменений в оттенок кожи (пудра, оттеночная крем-пудра, загар). Можно человека весеннего типа превратить в тип «Лето», «Зиму» в «Осень» (но никогда, кроме как для выступлений на сцене, не следует «Лето» превращать в «Зиму»). Гардероб не в Вашем цветовом типе потребует постоянного макияжа желаемого типа. Следует здраво оценить, стоит ли менять или подстраивать свой цветовой тип, удобно ли делать это постоянно, или лучше использовать эти приемы лишь периодически для обновления своего настроения.

Пожалуй, все-таки полностью переходить в новый цветовой тип нецелесообразно, однако использовать понравившиеся цвета в своем гардеробе из другого цветового типа Вы сможете. С возрастом женщине вообще следует переходить к краскам менее интенсивной насыщенности и из типа «Осени» стремиться к палитре «Весны», а от «Зимы» стремиться к «Лету» (если хотите достичь освежающего и омолаживающего эффекта). Можно назвать и универсальные рекомендации по цветовой палитре для достижения эффекта омоложения внешности. С возрастом в выборе цвета женщина должна руководствоваться, как советуют сестры Сорины, двумя правилами:

- избегайте черного, темных оттенков холодных цветов, коричневого, темно-зеленого и цвета загара, которые подчеркивают возраст. В крайнем случае, используйте эти цвета в сочетании, где к лицу идет светлый и оживляющий лицо тон;
- избегайте ярких кричащих тонов, так как они по контрасту подчеркивают увядание.

Замечена определенная связь цветовых типов со стилевым решением одежды (хотя в принципе одежда любого стиля может быть решена в

палитре подходящей Вам цветовой шкалы). Так, «Зима» хорошо сочетается с авангардистским и деловым стилем, «Осень» - с авангардистским, фольклорным и деловым, «Весна» гармонична в романтическом, а «Лето» - в деловом и спортивном стилях.

Конечный эффект Вашего образа зависит от сочетания цветового типа со стилистическим решением одежды и аксессуаров, что определяется тенденциями современной моды. Но есть еще нюансы, о которых женщины часто забывают. Например, о сочетании запахов и цветового типа. Однако их необходимо учитывать. Выбирая духи, следует помнить о том, что есть холодные и теплые оттенки запахов, которые лучше сочетаются с соответствующими палитрами. Не следует сочетать приторно сладкие цветочные ароматы с зимней палитрой красок, а весенние ароматы накладывать на краски увядающей природы.

Каждый цветовой тип вносит значительный вклад в формирование имиджа. Это влияние можно измерить по нескольким параметрам. Так, тип «Зима» - это имидж яркой, эффектной, холодно-недоступной, при определенных сочетаниях - роковой женщины, знающей себе цену. Тип «Осень» - роскошная, яркая, энергичная, коварная и хитрая женщина. Тип «Весна» - нежная, женственная, слабая. Тип «Лето» - деловая, уверенная, подтянутая, аристократичная.

Специфика педагогической деятельности накладывает свой отпечаток на выбор цвета одежды педагогом. Прежде всего, преподавателю необходимо учитывать, что некоторые цвета, если на них смотреть продолжительное время начинают вызывать «вибрацию» зрения. К этим цветам относятся: красный, оранжевый и желтый. Кроме того, подобный эффект вызывают и контрастные цветовые сочетания: белый и черный, зеленый и красный, синий и оранжевый и т.п., особенно если сочетания выполнены в узорах: рябая клетка, горох, полоска.

Выбирая цвет костюма, преподавателю необходимо учитывать и цветовые приоритеты учащихся. Взяв за основу результаты исследования, полученные Фриллингом и Ауэром в области возрастной цветопсихологии, мы решили проверить, есть ли закономерность в выборе предпочитаемых или отвергаемых цветов для одежды педагога учащимися младшего школьного возраста. Результаты исследования Фрилинга и Ауэра показывают, что дети в возрасте от четырех до десяти лет предпочитают красный, пурпурный, розовый и бирюзовый цвета, отрицают - черный, темно-коричневый и серый, в одиннадцать-двенадцать лет - предпочитают красный, желтый, зеленый и отрицают – пастельно-зеленый, оливковый и лиловый. Нашей задачей было определить наличие или отсутствие корреляции между абстрактно предпочитаемыми детьми цветами и желанием видеть педагога в одежде такого же цвета. Исследование проводилось в Верхне-Аремзянской средней школе Тобольского района, школе-гимназии №10 г.Тобольска, Тобольской

Мариинской женской школе, Тобольской православной мужской гимназии, школе №40 г.Тюмени среди учащихся 1-2 классов. Учащимся предъявлялся тестовый материал из 64 фотографий, объединенных в 8 серий из 8 фотографий в каждой. В серию входили фотографии 8 разных девушек - студенток Тобольского государственного педагогического института. Каждая девушка была сфотографирована в одеждах 8 цветов: черном, сером, розовом, зеленом, голубом, бирюзовом, коричневом и красном. При предъявлении фотографий задавались следующие вопросы: «Какая учительница тебе больше всех нравится? У какой ты бы хотел учиться?» На основании выбора педагогов составлялась иерархия цветов от самых предпочитаемых до отвергаемых. Параллельно шла диагностика эмоционального состояния детей на момент обследования по методике Люшера, которая показала стабильное позитивное эмоциональное состояние без зависимости и перенесения предпочитаемых и отвергаемых цветов диагностики Люшера на эксперимент.

На основе анализа результатов проведенного нами исследования видно, что выбор педагога осуществлялся по следующим критериям: цвет одежды, внешняя привлекательность, мимика (наличие улыбки), прическа.

Для чистоты эксперимента было решено перейти с фотографий на вырезанные из плотной бумаги трафареты. На них была одна и та же фигура в одинаковых по крою платьях 17 цветов: светло-голубом, пурпурном, оливковом, желтом, синем, фиолетовом, розовом, зеленом, сером, красном, коричневом, бирюзовом, темно-зеленом, черном, оранжевом, темно-синем, лиловом. Предпочли зеленый цвет - 20%, красный - 18%, желтый - 17%, розовый 10% учащихся. Предпочитаемые цвета дети характеризовали следующим образом - красивый, яркий, светлый, нарядный, любимый, нравится, бросается в глаза. Отвергли черный цвет - 19%, коричневый - 17,8%, серый - 15,6%, оливковый - 15,6%. Отвергаемые цвета дети охарактеризовали так - не нравится, темный, некрасивый, бледный, неприятный, плохо выглядит, простенький, напоминает пасмурное небо, плохое настроение, грязный, неяркий, плохой, грустный, старый, мутный. Небольшие расхождения результатов наших исследований и исследований, проведенных в институте цветопсихологии в Маркварштейне (руководитель доктор Г.Фрилинг) легко объясняются акселерационными процессами, произошедшими в последние десятилетия. Выбор предпочитаемых и отвергаемых цветов в нашем исследовании соответствует возрасту 11-12 лет в исследованиях Г.Фриллинга и К.Ауэра.

Результаты эксперимента показали, что учащиеся 1-2 классов хотели бы видеть своих учителей в зеленых, красных, желтых, розовых одеждах, улыбающихся, стройных, с аккуратными прическами, и доброжелательным открытым взглядом. Учащимся не нравится, если учительница одета в черное, темно-коричневое или оливковое платье, если

у нее хмурое выражение лица, растрепанные волосы или лишний вес. На наш взгляд, исследование имеет прикладной характер и поможет учителю в формировании позитивного имиджа, способствующего повышению эффективности педагогического общения. Особенно важно эти данные учитывать в первый день знакомства с учащимися, в момент самопрезентации. В последующей работе с детьми нужно знать, что красный и желтый цвета вызывают вибрацию зрения, и использовать их в одежде нужно весьма умеренно. Что касается цветов, которые дети отвергли, то использование их в одежде педагога начальных классов нецелесообразно. Ребенок в этом возрасте находится в мире сказок и возможна проекция цвета (а в сказках в этих цветах решены образы отрицательных героев) на образ педагога.

Учащиеся 3-5 классов предпочитают красный, желтый и чистый зеленые цвета. В этом возрасте уже нет тех ярких проекций, которые наблюдаются у маленьких детей, но, тем не менее, мы рекомендуем при первой встрече со своими подопечными постараться понравиться им в цвете, естественно, подбирая те оттенки цветов, которые гармонируют с Вашим цветовым типом. В этом возрасте вызывают раздражение лиловый и оливковый цвета и их, пожалуй, следует исключить из своей палитры учителям, работающим с детьми.

Студенты более толерантны в выборе цвета, но фиолетовый и лиловый у большинства из них вызывает раздражение. Многим студентам не нравится, когда педагоги одеты в одежду розового и пурпурного цвета. Следует помнить, что контрастные сочетания вызывают вибрацию зрения. Кроме того, например, сочетание желтого и черного, воспринимаются как опасность, а оранжевый с фиолетовым опьяняет, оглушает. Негативное отношение со стороны обучающихся в адрес педагога может быть вызвано не наличием у преподавателя негативных личностных или профессиональных качеств, а тем, что педагог носит одежду раздражающего их цвета. На основании всего выше сказанного, сам собою напрашивается вывод, что в имидже педагога нет мелочей – все одинаково важно.

9.4.Ольфакторный и кинестетический образы

Такесические средства общения: рукопожатия, похлопывания, поцелуи - биологически необходимые средства стимуляции человеческого общения, они являются как бы индикаторами статусно-ролевых отношений, символом степени близости общающихся.

Такой такесический элемент, как похлопывание по плечу, возможен только при общении очень близких людей, имеющих равное социальное положение. Статус партнеров, пол, возраст и степень знакомства могут определить тип рукопожатия. Рукопожатие, кода рука сверху, ладонь развернута вниз, демонстрирует доминантность, рука снизу, ладонь

развернута вверх - покорность. Рукопожатие приветствующих друг друга партнеров может быть и равноправным.

О значении прикосновений в жизни человека в зависимости от его возраста и правилах прикосновений писали Дерябо С.Д. и Ясвин В.А. (Дерябо С.Д. и Ясвин В.А. Гроссмейстер общения: Иллюстрированный самоучитель психологического мастерства, - 2-е изд., испр., - М.: Смысл; Раритет, 1998.-192с. С 141-143).

Эксперименты с детенышами обезьян, специально лишенными контакта с матерью, показали необходимость телесных прикосновений для нормального развития.

Одной группе обезьянок был оставлен плюшевый мишка, к которому они могли прижиматься как к матери, и эти малыши выросли вполне здоровыми. А те детеныши, которые не имели даже такой возможности, оказались психически неполноценными.

Прикоснувшись к ребенку, мы подтверждаем ему свою любовь (а это для него главная ценность). Поэтому особенно важно ласково прикоснуться к малышу после того, как он получил от нас “выговор”. Пусть он убедится, что наше расположение потеряно не навсегда, и мы на него больше не сердимся. Эту особенность восприятия прикосновений детьми дошкольного и младшего школьного возраста необходимо учитывать педагогам, работающим с данной возрастной группой

Подростков же особенно раздражают прикосновения взрослых. Ведь они обостренно стремятся к независимости, стараются избавиться от “телячьих нежностей” как символа детства и очень ревностно охраняют границы своего личного пространства. Это, кстати, очень часто является источником обид и даже слез для многих матерей, которые стремятся их по-прежнему приласкать. Не уместны публичные прикосновения фамильярного характера к подросткам и со стороны педагогов.

В мире взрослых прикосновения близких снова становятся желанными. И особую цену они приобретают для стариков, которые через такое подчеркивание близости и внимания лучше ощущают свою необходимость, значимость, частично утраченные с выходом на пенсию. Не будем скупиться на эти знаки внимания к своим постаревшим родителям, ведь на нас смотрят наши дети!

Практические рекомендации 9.4.1.

Правила прикосновений

1. Не стоит прикасаться к собеседнику, если он в плохом настроении или обсуждается неприятный для него вопрос.
2. Прикосновения также связаны с проникновением в чужое жизненное пространство. Особенно болезненно люди реагируют на высокомерно-фамильярные движения: похлопывания по плечу, щеке,

потрепывание по голове и т.п. Такие действия взрослыми людьми воспринимаются как крайняя бестактность.

3. Зафиксировав положительные эмоции собеседника, когда он находится в хорошем настроении или вспоминает о чем-то приятном, своим прикосновением (строго к одному и тому же месту — например, к руке), и повторив прикосновение в конце разговора, можно закрепить расположение партнера к нам после беседы.

Незаслуженно мало внимания в литературе, посвященной культуре и общению, уделяется ольфакторной системе невербальных сигналов. Некоторые авторы утверждают, что система запахов не обладает такой дифференцирующей силой, как невербальные коды, отражаемые тактильно-кинестетической, зрительной и слуховой системами. Обоняние в процессе общения и взаимодействия людей имеет несколько пониженное значение в сравнении с вышеназванными невербальными сигналами.

Имидж человека, как мозаика, складывается из многочисленных составляющих, и часто такие «мелочи», как запах пота, неприятный запах изо рта, резкий парфюмерный запах разрушают позитивный образ партнера по общению. Ольфакторный сигнал, исходящий от человека, может являться показателем его общего культурного уровня.

Каждый человек выделяет пот, тем больше, чем больше он двигается, чем больше согревается его тело, или чем больше он нервничает, испытывает какое-либо напряжение. Деятельность педагога достаточно динамична и подвержена этим факторам, он часто попадает в стрессовые ситуации, кроме того, не в каждой организации кондиционируется воздух, в связи с чем увеличивается вероятность подачи отрицательного ольфакторного сигнала, снижающего эффективность общения. В этом случае каждому может помочь употребление дезодорантов, выпускаемых в различных видах. Приятный парфюмерный запах может оказать неоценимую услугу Вашему имиджу, но если Ваш выбор окажется не совсем удачным, Вы рискуете надолго оставить неприятное воспоминание о себе у тех, с кем Вы общались. Мэри Спиллейн советует вовсе не использовать духов, готовясь к собеседованию по поводу приема на работу, если Вы не уверены в том, как это будет воспринято работодателем.

В настоящее время предлагается достаточное количество неароматизированных дезодорантов. Ваша туалетная вода или дезодорант, которыми Вы пользуетесь, должны обладать тонким, легким и свежим запахом, но если Вы не уверены в положительном восприятии Вашего окружения применяемого Вами средства, лучше не употреблять никакого. Ничто не сравнится со свежим запахом чистого тела после душа, если Вы используете качественное дезодорированное мыло.

Контрольные вопросы:

1. В чем заключается специфичность системы невербальных сигналов.
2. Какие требования предъявляет педагогическая деятельность к одежде преподавателя?
3. Можно ли сказать, что ольфакторный сигнал является показателем уровня общей культуры человека. Ответ обоснуйте.
4. В чем заключается роль кинестетического образа, позы, мимики и жестов в формировании отношения к другому.

Литература

1. Алехина И. Имидж и этикет делового человека. - М.:Изд-во «ЭНН», 1996. - 126 с.
2. Балабанов С.С., Воронин Г.Л, Французова Л.Я. Имидж предпринимателя у педагогов и учащихся// Социс. – 1993. -№2, С. 8-2
3. Берд П. Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / Пер. с англ. Т.А. Сиваковой - Мн.: Амалфея, 1997. - 208с.
4. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 224 с.
5. Блэк Сэм. Паблик рилейшнз. Что это такое? - М.: Новости, 1990. - 240 с.
6. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 200 с.
7. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
8. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. - 472 с.
9. Бондс Л. Магия цвета. - СПб.: Питер Паблишинг, 1997. - 384 с.
- 10.Вентцель К.Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании// Вестник воспитания. -1986. - №3. – С.44
- 11.Власова Н. ...И проснешься боссом: Справочник по психологии управления. - Новосибирск: Фирма «Экор», 1993. - 214 с.
- 12.Все об этикете. Книга о нормах поведения в любых жизненных ситуациях. - Ростов-на -Дону: Изд-во «Феникс», 1996. - 512 с.
- 13.Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя
- 14.Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 144 с.
- 15.Гришунина Е.В. Психологические технологии как средство формирования имиджа организации: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1996. - 21 с.
- 16.Гуревич П.С. Приключение имиджа: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. -М.: Искусство, 1991. - 221 с.
- 17.Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер.с англ. – М.: Педагогика, 1991. – 208 с.

- 18.Имидж власти и политиков // Диалог. - №15 – 18, 1992. – С. 69-74.
- 19.Имидж лидера / Отв. ред. Е.В. Егорова-Гантман. – М.: Общ-во «Знание» России, 1994. – 265 с.
- 20.Как делать имидж политика: Психология политического консультирования / Под ред. Е. В. Егоровой – Гантман и И. Минтусова. – М., 1995. – 159 с.
- 21.Карцева Е. Три лица имиджа, или кое-что об искусстве внушения // Иностранная литература. – 1971. -№9. – С 229-237.
- 22.Красникова-Аксенова Л.Я. Учитесь красиво одеваться. – М.: Московский рабочий, 1992. – 127с.
- 23.Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. - М.: «Дело ЛТД», 1993. – 192 с.
- 24.Курбатов В.И. Стратегия делового успеха: Учебное пособие для студентов вузов. – Ростов - на - Дону: Изд-во «Феникс», 1995. – 416 с.
- 25.Ладанов И.Д. Практический менеджмент: Психотехника и самотренировки. – М., 1995. – 492 с.
- 26.Ливайн С., Кром М. Лидер в тебе / Пер. с англ. – М.: Изд. Группа «Прогресс» – «Литера». Изд-во Агенства «Яхтемен», 1995. – 240 с.
- 27.Лобарева Л.А. Уроки привлекательности. – М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. – 96 с.
- 28.Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 176 с.
- 29.Магия цвета. – Харьков: АО «Сфера», «Сварог», 1996. – 432 с.
- 30.Морозова О.В. Этикет педагога: Учебное пособие для студентов педвузов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996. – 84 с.
- 31.Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии. – Л., 1970. - 120с.
- 32.Начала новой этики/Составитель Шеланков В.А.– Каменск-Уральский, 1995.–76 с.
- 33.Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж. - М.: Яуза, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 1997. – 208с.
- 34.Ночевник М.Н. Психология общения и бизнес. – М.: Профиздат, 1995. – 188 с.
- 35.Паркинсон Дж.Р. Люди сделают так, как захотите вы / Пер. с англ. С. Мурина. –М.: Изд-во «Новости», 1993. – 160 с.
- 36.Почепцов Г.Г. Имидж-мейкер: Паблик рилейшнз для политиков и бизнесменов. – Киев: Рекламное агентство Губерникова, 1995. - 236с.
- 37.Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. – М.: ТЦ «Сфера», 1997. – 192 с.
- 38.Ребрик С.Б. Примерьте «пиджачок» Вернера Эрхарда: прорыв в новое мышление или новое видение себя // Психол. журнал. – 1992. – Т.13. - №4. – С.105 - 110

- 39.Русская Е. Имидж современного педагога//Мир образования. – 1995. - №0. – С.90-91
- 40.Сестры Сорины. Одежда плюс психология: Презентация внешности.- М.: Московское городское педагогическое общество, 1997. – 186 с.
- 41.Собчик Л. Кроме «ноу хау» нужен талант обаяния // Деловая жизнь. – 1993. - №3. С. 17-23.
- 42.Создание имиджа Центра занятости // Проблемы теории и практики управления. –1992.- №3. – С. 121-126.
- 43.Спиллейн М. «Имидж мужчины: Пособие для преуспевающего мужчины. – Словакия: Лик пресс. ,1996, - 168 с.
- 44.Спиллейн М. Имидж женщины: Пособие для преуспевающей женщины. – Словакия: Лик пресс. ,1996. - 158с.
- 45.Тард Ж. Законы подражания / Пер. с фр. – СПб, 1892. – 370 с.
- 46.Фаст Дж. Язык тела. Холл Э. Как понять иностранца без слов/ Пер. с англ. – М.: Вече, АСТ, 1997. – 432 с.
- 47.Феофанов О.А. Стереотип и имидж в буржуазной пропаганде // Вопросы философии. - №6. – 1980. – С. 98 -100
- 48.Феофанов О.А. США: реклама и общество.– М.: Мысль,1974. – 262 с.
- 49.Фриллинг Г., Ауэр К. Человек - цвет - пространство/Пер. с нем. - М., 1973. – 141 с.
- 50.Худяков С. «Паблик рилейшнз» новый шанс в бизнесе // Российский экономический журнал. – 1993. - №1. – С. 69-72
- 51.Черепанова В.Н Имидж учителя в контексте перцептивной стороны общения. Творческая индивидуальность педагога: Матер. Обл. научн.-практ. конф.- Тюмень, 1997.
- 52.Черепанова В.Н, Киреев А.А. Визуальная составляющая имиджа педагога начальных классов. Творческая индивидуальность педагога: Матер. обл. научн.-практ. конф.- Тюмень, 1997.
- 53.Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.-168 с.
- 54.Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера: Управленческая гуманитарология. – М.: Финансы и статистика, 1992. – 240 с.
- 55.Шепель В.М. Ортобиотика: Слагаемые оптимизма. – М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1996. – 295 с.
- 56.Шепель В.М. Управленческая психология. - М.: Экономика,1984.– 246с.
- 57.Шепель В.М. Управленческая этика. – М.: Экономика, 1989. – 288 с.
- 58.Школа этикета: Поучения на всякий случай/Авт.-сост. Л.С. Лихачева. – Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1997. – 448 с.

ГЛАВА 10 ВЕРБАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ПЕДАГОГА

1. Вербальный образ: сущность, принципы формирования позитивного аудиального образа специалиста.
2. Слушание: виды, условия, приемы.
3. Барьеры непонимания: фонетический, семантический, стилистический, логический. Преодоление барьеров.
4. Контакт с аудиторией.
5. Вербальный интеллект как фактор позитивного аудиального образа педагога

10.1. Акустическая система вербального компонента имиджа педагога

Вербальный (аудиальный) образ педагога в контексте нашего методического пособия следует понимать, как компонент внешней составляющей имиджа, который воспринимается партнерами по общению при помощи органов слуха, то есть голос, речь, молчание и т.п.

К акустической системе относится качество голоса коммуникатора (тембр, высота, громкость, интонация, темп речи, фразовые и логические ударения, предпочитаемые им). Не меньшее значение имеют и разнообразные вкрапления в речь - пауза, покашливания, смех, вздохи и т.д. Становление позитивного имиджа педагога существенно зависит от того, насколько преподаватель владеет своим голосом. Наше исследование, проведенное среди учащихся общеобразовательных школ и студентов вузов Тюмени и Тюменской области, показало, что одной из самых частых причин неудовлетворительной педагогической коммуникации они считают крик преподавателя. Громкость речи является, как отмечают С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (Дерябо С.Д. и Ясвин В.А. «Гроссмейстер общения: Иллюстрированный самоучитель психологического мастерства, - 2-е изд., испр., - М.: Сысл; РаритетЮ 1998.-192с. С 162) показателем жизненной энергии и происходящей от нее уверенности. Но всегда ли педагог говорит громко от избытка жизненной энергии и уверенности в себе. Как показывает педагогическая практика, громкий голос чаще всего используют преподаватели как защиту в случаях, когда они осознают слабость собственной позиции. То есть скорее это крик от страха, чем от уверенности в себе. Кроме того, большая громкость голоса – это проявление недостаточной критичности в себе, неумения управлять своими эмоциями, гневливости. Наши респонденты (учащиеся и студенты) считают, что громкий голос преподавателя – это проявление агрессии и неуважения к ним, такого преподаватели они называю злым. Психологические защиты, которые включаются

неосознанно, работают не только против педагога, но и против той информации, которую он излагает, что делает процесс обучения неэффективным. Если в речи педагога наблюдаются сильные изменения громкости, то это может говорить о повышенной эмоциональности, о волнении, сопереживании. Тихий голос может говорить о неуверенности в себе, но может служить «маскировкой» для достижения скрытых целей. Замечено, что снижение громкости заставляет прислушиваться, и может помочь успокоить расшумевшуюся аудиторию. Нерегулярные колебания слабой громкости голоса могут говорить о нехватке стойкости, склонности к быстрой сдаче позиций при первых же трудностях. (Там же С163)

Высокий, пронзительный голос, напоминающий визг так же не уместен в педагогической интеракции, обладатель такого голоса, скорее всего либо сильно волнуется, либо боится чего-либо. Напротив, низкий тон голоса в рамках естественного диапазона характеризуют его обладателя как человека спокойного и достойного.

Окраска звучания голоса могут многое рассказать о преподавателе его ученикам. Например, голос с металлическим звучанием принадлежит педагогу энергичному, с твердым характером. Певучая речь говорит о чувственности и характерна для педагогов – добряков. Для волевых, рассудочных людей характерна речь, в которой гласные отступают на второй план перед остро подчеркиваемыми согласными. Педагог с монотонным голосом, как правило, скрытен, зажат, робок. Студенты отмечают, что легко воспринимается информация, если высота и мелодичность голоса преподавателя во время лекции меняется в широком диапазоне. Такими возможностями обладают, по утверждению психологов, люди открытые, имеющие многообразные интересы и внутреннюю свободу. (там же С.165) в связи с этим следует отметить некоторые нюансы: если наблюдается падение тона к концу фразы, то это говорит скорее всего, о слабой воле и мягкости, а если повышение и падение тонов неритмично – о неуравновешенности и отсутствии свободы.

Практические рекомендации 10.1.1.

Развитие аудиальной составляющей имиджа педагога

Речь и голос в педагогической практике являются основными средствами профессиональной деятельности, и от того, как «звучит» педагог во многом зависит эффективность процесса обучения. Следует оговориться, что многие люди смешивают понятия голоса и речи. Большинство педагогов постоянно работают над собственным красноречием, расширяют словарный запас, стремятся говорить «правильно». Но, как показывают наши наблюдения, мало обращают внимания на природу своего голоса, полагая, что улучшить свой голос

невозможно, так как его качество задано от рождения. В то же время многие речевые проблемы невозможно решить, не улучшая постановку голоса, так как речь - это продукт работы органов речи на основе звука голоса. В связи с этим, мы полагаем, что работа с речью и голосом нераздельны и развитие естественного голоса, усиление его положительных характеристик, увеличение диапазона поможет сделать речь внятной, эмоционально окрашенной, что, безусловно, делает ее более доступной для понимания.

Педагоги, имеющие большую часовую нагрузку в образовательном учреждении, жалуются на то, что голос «садится», становится «тусклым», невыразительным. Молодые педагоги часто говорят, что волнение, которое они испытывают, выходя в аудиторию, сказывается на звучании их голоса, который становится тихим или дрожащим, что негативно сказывается на формировании отношения к преподавателю со стороны обучающихся, снижает самооценку, развивает неуверенность в себе. Звучание голоса имеет физическую природу, но и зависит от психологического состояния человека. Филиппа Дейвис в книге для политиков и бизнесменов, мужчин и женщин «Ваш абсолютный имидж», пишет о том, что «голос и организм функционируют совместно и поддерживают друг друга. Посмотрите на человека, говорящего спокойным голосом, и вы увидите, что у него неглубокое дыхание, что он не открывает рот широко и не заставляет полностью работать мускулатуру лица.

Застенчивый человек может опускать глаза и избегать контактов взглядом. Чем больше убеждаешься в физической природе голоса, тем больше возможность усилить контроль над голосом, сделать его более мощным и универсальным.» (Дейвис Ф. Ваш абсолютный имидж. Книга для политиков и бизнесменов, мужчин и женщин. М.: Внешсигма., 1996. 320с., 164)

Наши рекомендации для улучшения речи и голоса преподавателя основаны на тех упражнениях, которые приведены в книге Филиппы Дейвис с некоторыми поправками, которые были продиктованы спецификой педагогической деятельности и продолжительной практикой использования этих упражнений в тренингах по повышению профессионального мастерства преподавателей.

Важное значение для голосообразования имеет эффективное дыхание, которое во многом зависит от осанки. Неправильная осанка может вызвать сдавливание грудной клетки и легких, уменьшая объем, нужный для дыхания. Кроме того, недостатки в осанке часто обусловлены наличием точек напряженности на теле, которая быстро передается далее и может вызывать «окаменение» челюстных мышц, а это уже мешает звукоизвлечению. Напряжение плеч или задней части шеи передается мускулам глотки, которые «схватывают» голосовые связки и гортань. Такая напряженность может значительно «посадить» голос.

Все упражнения, предлагаемые в практических рекомендациях должны выполняться после того, как вы убедитесь, что ваша осанка работает на вас. Проверьте, имеется ли напряженность, слегка двигая головой вверх-вниз, из стороны в сторону и двигая плечами взад-вперед для ослабления затекших мускулов.

Для педагогов, испытывающих волнение перед аудиторией, есть смысл, понять, как стресс влияет на дыхание, которое, как мы знаем, связано со звукоизвлечением. При стрессе изменяется характер дыхания, оно становится частым, быстрым и отрывистым. В связи с чем нарушается химический баланс крови, который зависит от заданного количества кислорода и углекислого газа. В некоторых случаях такой дисбаланс вызывает тахикардию и головокружение. Возникает ощущение переживаемого страха (иногда паники) и круг замыкается, человек теряет контроль над дыханием, хватая ртом воздух. Мозг из-за химического дисбаланса крови получает сигнал от организма о физическом смятении, что подтверждает опасения. Посылаются обратные сигналы организму, и это сохраняет ощущение страха.

Большинство из нас вдыхает грудью. При таком дыхании, с использованием только верхней части грудной клетки, расходуется громадное количество энергии и дыхательных возможностей легких. И мужчины, и женщины производят ненужные движения грудной клеткой, что легко входит в привычку.

Так большую часть времени дышат гипертоники, нагоняя на себя страх и легко утомляясь. Исследователи из Лондона пришли к выводу, что гипервентиляция способствует возникновению и даже, вероятно, вызывает изнуряющий поствирусный синдром, от которого человек может страдать в течение нескольких лет. Врачи устраивают для своих пациентов занятия с целью отучить их от гипервентиляции.

Одна из ложных концепций, касающаяся дыхания, заключается в том, что людям, попавшим в затруднительное положение, рекомендуется глубоко вздохнуть. Для контроля дыхания и ответной реакции на стресс требуется произвести контрольный выдох. Это касается как физического, так и умственного напряжения, и является одним из методов управления дыханием. В состоянии безотчетного страха, если ничего больше не идет в голову, надо думать о контроле над выдохом, который осуществляется осознанно, и дыхание восстанавливается, регулируя тем самым уровень кислорода и углекислого газа, что способствует подавлению страха. (Старое средство при приступах страха и истерии - надеть пострадавшему на голову бумажный пакет для восстановления уровня углекислого газа, т. е. для восстановления баланса.)

Недостаточный контроль за дыханием характеризуется тем, что слышатся короткие вздохи и заметны чрезмерные и ненужные движения плеч и груди при вдохе. Этот вид дыхания влияет на речь. Люди с таким

видом дыхания при общении с другими не могут чувствовать себя независимо. Хотя их собеседники редко воспринимают такие сигналы осознанно, они замечают явное физическое усилие при движении груди и плеч и слышат, что поток речи нарушается «хватанием» воздуха. Это симптомы истерии в миниатюре. Такое дыхание очень утомительно и может вызывать у обучающихся ощущение, что вы нервничаете, напряжены и делаете все через силу, вам не интересен ваш предмет, и вы с трудом переносите ситуацию занятия.

Упражнения для управления стрессом

Если вы часто испытываете страх, задыхаетесь при стрессе, теряете свое самообладание или чувство контроля, когда вас ставят в затруднительное положение, то вам помогут дыхательные упражнения для управления стрессом.

Если у вас нет возможности посещать специальные тренинги не беда - данные упражнения легко выполнять самостоятельно.

1. Посмотрите на себя в зеркало и вдохните, Поднимаются ли у вас плечи и грудь? Вы слышите звук своего вдоха? Вы когда-то уже испытывали такое чувство? Лягте на пол, растянувшись во всю длину, прижмите шею и плечи к полу. Поднимите согнутые в коленях ноги, поставив ступни на пол на некотором расстоянии от ягодиц, но так чтобы поясница не прижималась к полу. Подложите под голову подушку или книжку для сохранения естественного прогиба позвоночника, Следите за тем, чтобы шея и плечи были не напряжены.

Положите руку на живот в районе пупка, сделайте глубокий вздох и затем зевните. (Вздохи и зевота — инстинктивная реакция организма на снятие напряжения путем прерывания и замедления дыхания. Курение в меру дает такой же результат, т. к, замедляет вдох.)

Следите за тем, чтобы вздохи и зевки шли на брюшной полости, а живот втягивался бы при произнесении звука.

2. Оставаясь в положении лежа подышите, не снимая руки с живота; вы должны почувствовать движение диафрагмы. Не занимайтесь этим слишком долго, только до ощущения движения диафрагмы, так как это очень утомительно.

3. Продолжая лежать, посмейтесь как следует животом, держа руку на диафрагме; вы должны ощутить какое-то движение в животе.

4. В том же самом положении вдохните, ощущая, как поднимается живот, и дайте ему опуститься с одновременным спокойным выдохом. Почувствуйте, что после выдоха вам не хочется сразу сделать вдох. Не исключено, что вы ощутите, как ваши ребра раскроются после выдоха, образуя проход для выдоха внутри организма. Эта моментальная пауза между вздохами может реально понизить темп дыхания и дать

возможность расслабиться. Даже если вы сделали полный выдох, в легких еще остается достаточное количество воздуха.

5. Дышите легко (не пытайтесь повысить вдыхание кислорода во время этих упражнений); не переставайте следить за движением живота и выдыхайте, произнося слова типа «расслабься», «отдохни» или «дай себе волю» - что вам больше подойдет.

6. Поменяйте положение на сидячее и контролируйте свое дыхание. Если грудная клетка начнет подниматься, положите на нее одну руку, чтобы она утихла. Повторите упражнение, которое вам покажется наиболее полезным, 1-5 раз в положении сидя.

7. Встаньте перед зеркалом и выполните упражнение 5. Следите за тем, чтобы не напрягаться физически, чтобы плечи были опущены и чтобы грудная клетка не поднималась. Посмотрите на свое лицо - не напрягаетесь ли вы, не нахмурены ли брови от сосредоточенности. И помните: это дыхательные упражнения, а вы дышите всю свою жизнь.

Если при выполнении этих упражнений вы почувствуете головокружение или легкость в голове, остановитесь. Скорее всего, вы превысили вдыхание кислорода, что было неожиданно для вашего мозга. Переключитесь на нормальное дыхание и сосредоточьтесь на выдохе. Если вы заметите зоны физического напряжения при выполнении этих упражнений, то вам необходимо расслабиться.

Следующие упражнения выполняются с партнером (эти упражнения помогают купировать реакцию на страх):

8. Игра в допрос, во время которой партнер А засыпает вопросами партнера Б. Вопросы могут быть личного и изучающего характера по усмотрению А; Б не обязан давать правдивые ответы. При получении вопроса Б (держа руку на животе, если это помогает) делает осознанный вдох, затем начинает отвечать с одновременным выдохом. Будет неестественно длительный промежуток между тем, как Б получит вопрос и ответит на него, в течение которого А будет искать признаки ключичного дыхания и любого намека на реакцию «бегство или борьба». Затем партнеры меняются местами. Цель упражнения для Б - осознанно использовать дыхание для контроля реакции страха. Очень полезно накануне собеседования.

9. Это упражнение - эпилог ситуации, когда человек находится на «линии разговорного огня». А засыпает Б различными темами; последний должен немедленно начать разговор (после того, как сделает осмысленный вдох и выдох для управления реакцией на страх и убедится, что пользуется брюшным дыханием). Б не должен тянуть время и ни в коем случае не использовать такие слова, как, например, хм, да, интересная тема, ей-Богу, ну что вам рассказать о каникулах. По желанию А можно перейти к другой теме, чем неожиданнее — тем лучше. Не давайте Б войти в заданный ритм, когда он знает, что получит примерно два предложения прежде, чем вы

перейдете к новой теме. Не давайте ему опомниться. Затем поменяйтесь местами. Важно не думать о содержании, а лишь следить за нарушением дыхания и реакцией на страх.

Когда дыхание поставлено хорошо, организм и сознание работают вместе, мы делаем вдох там, где имеются естественные паузы в контексте, то есть там, где должны стоять знаки препинания, если бы этот текст был написан. В этом случае речь становится выразительной, речевой поток имеет продолжительные, но не частые паузы, которые дают возможность педагогу не останавливаться долгое время, сокращая возможность слушателям отвлечься. При волнении дыхание характеризуется короткими, частыми вдохами (его называют ключичным), понятно, что такой темп дыхания рубит речевой поток на короткие фразы. Такой ритм речи трудно воспринимается на слух, большое количество коротких пауз дают возможность собеседнику перебить говорящего или вовсе потерять нить рассуждений, отвлечься, в связи с чем усилия преподавателя становятся мало эффективными. Кроме того, обучающиеся могут приписать лектору такие качества как неуверенность в себе и низкий профессионализм.

Педагоги, испытывающие страх перед аудиторией говорят о том, что во время занятий у них начинает дрожать голос. Это происходит из-за того, что дыхание становится поверхностным и прерывистым, а не льется ровным потоком. Если дыхание не осуществляется в виде устоявшегося, управляемого потока, тогда стиль речи можно охарактеризовать как теряющий энергетический уровень в конце предложений. Он не произведет впечатления законченности и уверенности в том, что говорит педагог, и будет звучать неуверенно и просительно.

Голос с придыханием иногда считают сексуальным, вероятно из-за того, что он напоминает о любовной игре, и не исключено, что такая ассоциация помогла Мэрилин Монро создать свой имидж. Голос с придыханием звучит почти неуправляемо и может создавать впечатление слабости, незащищенности, а женщину превратит в «маленькую девочку», что совсем неплохо, когда вы ужинаете с кем-то при свечах, но не уместно в педагогическом общении.

Получить хорошее звучание голоса, когда дыхание работает недостаточно, все равно, что пытаться поддерживать огонь без доступа кислорода. Люди, не использующие свое дыхание для поддержки голоса, часто прибегают к помощи других средств для обеспечения хорошего звука. Можно напрягать горло, ошибочно полагая, что таким образом можно добиться громкого звука, но голос будет звучать резко и приводит к перенапряжению голосовых связок, что в свою очередь может привести к временной потере голоса. Можно повисить голос, считая, что это придаст властности. Можно даже прибегнуть к помощи неестественного движения головой и яростной жестикуляции, ошибочно считая, что это повысит

эффективность педагогического взаимодействия. Многие провалы в речи возникают потому, что педагоги не верят в то, что дыхание придает силу.

Упражнения на развитие контроля над выдохом для поддержания звучания

Следующий блок упражнений отличается от предыдущего тем, что он направлен на развитие контроля над выдохом для поддержки звучания. Важно сначала выполнить вышеприведенные упражнения, чтобы заставить работать дыхание и избежать вредных привычек, вызванных реакцией на стресс.

Выполняйте эти упражнения, если:

- вы хотите иметь более твердый, а не дрожащий голос;
- голос с придыханием делает вас моложе, чем вам хотелось бы;
- вы хотите сделать свой голос более властным;
- вам кажется, что вы «выталкиваете» свой голос из горла или повышаете высоту;
- вы возбудимый оратор и сбиваетесь с дыхания при разговоре;
- вы теряетесь при разговоре и забываете, что нужно сказать дальше;
- вы чувствуете, что людям нелегко вас слушать.

1. Когда вы чувствуете, что дышите естественно - животом, выполняйте эти упражнения сидя или стоя. Положив руку на живот, дайте дыханию уйти внутрь и затем выдохните на счет «раз», легко вдохните и выдохните на счет «два» и продолжайте считать при выдохе до десяти, если не будете испытывать чувства дискомфорта, Считайте вслух. Положите руки на грудную клетку и почувствуйте, как она поднимается и опускается при дыхании. Следите, чтобы плечи не поднимались и не были напряженными. Грудная клетка и брюшная полость создают мощный «пояс» для поддержки дыхания. Делайте вдох свободно и считайте на выдохе от 1 до 10, ощущая, как грудная клетка управляет потоком дыхания, опускаясь и поднимаясь. Положите руки на грудную клетку сзади (не забудьте следить за осанкой) и старайтесь уловить движение. Удивительно, какое большое пространство для дыхания защищено ребрами сзади. Профессионалы, которые выполняют упражнения годами, разрабатывают мускулатуру таким образом, что сзади ребра расходятся для использования этого пространства.

2. Сделайте выдох, одновременно произнося звук, вздохните и зевайте, дайте голосу опуститься на конце фразы, но поддерживайте интенсивность звука. Вот он затихает, тогда сделайте жест, как бы отталкивая руку от тела, и помогите силе не иссякнуть. Произнесите предложение «Дыхание помогает поддержать звук на должной высоте до конца фразы» и именно так действуйте. Следите, чтобы осанка была легкой и дыхание глубоко проникало внутрь.

3. Это упражнение потребует от вас комментариев при использовании пауз при дыхании. Оказывается, некоторым людям при вздохе очень полезно узнать свой индивидуальный стиль дыхания, чтобы научиться управлять дыханием, говорить бегло, но не слишком быстро:

а) выберите произвольную тему, например, что вы делали в такой-то день;

б) говорите на эту тему и каждый раз перед тем, как вам понадобится сделать паузу для вдоха, вставьте фразу «Пауза, вдох-выдох», произнесите ее вслух;

в) не задумывайтесь о смысле того, что говорите - это не имеет значения, достаточно убедиться, что каждый раз, когда вам потребуется пауза для вдоха, ей будет предшествовать фраза «Пауза, вдох-выдох», перед этим вам придется немного задуматься, когда вам понадобятся эти паузы, затем повремените, пока вдох не дойдет до самого низа легких;

г) если нужно, держите руку на животе - это будет напоминать, что дышать надо глубоко;

д) повторите упражнение, но теперь думайте «Пауза, вдох-выдох», а не произносите вслух;

е) выполняйте это упражнение с партнером или магнитофоном.

В ходе этого упражнения может произойти следующее: если вы склонны зажимать дыхание, тогда вам захочется глотнуть воздуха, перед тем как сказать «Пауза, вдох-выдох», а не после. Поскольку вы вдруг осознаете, как вы дышите, вы обнаружите, что вам надо дышать очень часто. Продолжайте выполнять упражнения, пока не появится ощущение комфорта от того, что вам достаточно вдоха в паузах для произнесения нескольких фраз. Запомните, что дыхание и перерывы по смыслу должны совпадать. Цель этого упражнения - дать вам понять, как вы говорите и какова природа вашего дыхания при этом. Пусть упражнение идет своим чередом, не старайтесь делать его «правильно», нагнетая тем самым напряжение.

Очень важно в речи педагога гармонизация темпа речи и продолжительности паузы. Быстрый темп речи без продолжительных пауз не дает возможности слушателям осмыслить сказанное преподавателем, возникает ощущение, что преподаватель подавляет своим многословием. Медленная без пауз речь звучит монотонно и может вызывать сонливость, даже если тема сообщения представляется интересной. Пауза в речи педагога важна не только для слушателей, но и для него самого, для того, что бы сформулировать мысль прежде, чем начнется речь, для того чтобы обеспечить «мини-отдых» для ума и тела.

Упражнения для гармонизации темпа речи и продолжительности паузы

Следующий блок упражнений для тех, кого часто просят повторить только что сказанное, если их речь воспринимается как сумбурная и полна «сорняков» таких как «хм», «э-э», «как бы» и т. п.

1. Упражнение «Пауза, вдох-выдох» из предыдущего блока поможет вам. Очень трудно следить за темпом своей речи, потому что она вам так знакома, но можно поспорить, что если вы двигаетесь быстро, быстро едите, то и говорить вы будете быстро. Используйте такую возможность, как чтение вслух для того, чтобы задуматься о паузах и дыхании.

2. Говорите на какую-то тему и попросите родственника или знакомого, который является хорошим слушателем, озвучить ваши паузы для вашего удобства. Там, где будут остановки в вашей речи, он будет говорить «пауза», а вы будете выдерживать паузу, пока звучит это слово. Попросите их говорить «пауза» в самый неожиданный момент, меняя продолжительность времени между паузами. Можно также менять продолжительность звучания слова «пауза», так что одни паузы будут короткие, а другие - продолжительные. По мере возможности надо пытаться заполнять паузы там, где остановки предусматриваются смыслом.

3. Когда вы приводите факты, статистические данные, информацию, делайте перед этим небольшую паузу. Например, представляя себя, мы говорим: «Я (пауза) Вера Никандровна». Мы считаем, что факты - утомительная вещь, поэтому стараемся поскорее с ними покончить. Перед тем как назвать свое имя или номер телефона, сделайте небольшую паузу, чтобы сообщение прозвучало более эффективно.

4. Предупреждение удерживает от употребления слов-сорняков. Если вы пользуетесь словами, проявляющими неуверенность («хм», «э-э», и т. п.), попросите своего партнера обращать ваше внимание на это каждый раз, когда это случается. Например, поднимая палец или произнося что-то вроде «стоп» или подавая иной знак.

5. Запишите себя на магнитофон и слушайте свои рассуждения на произвольную тему, например, чем вы занимались днем. Воспроизведите и считайте свои слова, вроде «хм», «э-э». Затем повторите, стараясь избежать ненужных слов.

6. Замечайте, как часто люди используют паузы, как их заполняют и как это влияет на формирование имиджа.

Упражнения на ритм и ударение

На ритм речи влияет произношение и постановка ударения, т. е. те места, которые выделяются. Специфический ритмический рисунок может отразиться на том, как слушатели воспринимают педагога, и, следовательно, на всем его имидже.

- Некоторые преподаватели говорят в стиле стаккато, что напоминает пулеметную очередь из коротких фраз, Их воспринимают резкими, агрессивными и скрытными,

- Люди с самомнением часто преувеличивают все, что говорят. Прочитайте следующую строчку, делая ударение на все слова, набранные заглавными буквами, Все это должно производить впечатление чрезвычайной важности и звучать педантично и поучающе (некоторые преподаватели с большим педагогическим стажем демонстрируют именно такую тенденцию).

Упражнения 1. Для того, чтобы поток речи стал плавным и легким, призовите на помощь свое тело. Рука будет дирижировать при изменении ритма. Медленно, легко и плавно заставьте свою руку выполнять роль дирижерской палочки, размахивая ею из стороны в сторону. И вся рука и кисть не должны быть напряжены, держите ее ближе к телу, чтобы не утомиться. Размахивайте ее перед собой взад-вперед. Затем начинайте говорить, придерживаясь ритма движения руки. Говорить в стиле стаккато будет невозможно, поскольку рука движется легко и плавно. Это упражнение легче выполнять, если кто-то будет следить за рукой и проверять, чтобы в начале высказывания не изменялся темп. Некоторые, убрав руку под стол, выполняют это упражнение на совещаниях, и, несомненно, во время телефонного разговора всегда имеется возможность сделать это.

2. Если вы перенапряжены, вас скоро перестанут слушать, Займитесь одним предложением, делая ударными различные слова, и вы увидите, как мало требуется для того, чтобы заставить других вникать в смысл сказанного. Здесь может помочь магнитофон,

Упражнения на управление высотой голоса

Многим нравится низкий голос, потому что высокий тон ассоциируется с напряженностью. Некоторые привыкают говорить более низким голосом по сравнению с естественным. Они полагают, что такой голос звучит спокойно и непринужденно. Замечено, что низкий голос плохо слушается при большом количестве слушателей, в больших аудиториях при наличии звукового фон. Именно высокие ноты помогают звуку достигать цели. Естественный легкий голос может быть весьма приятным. Более высокий голос у женщин обусловлен тем, что у них голосовые связки короче, чем у мужчин. Состояния, которые вызывают напряжение мускул горла (страх, психологическое напряжение и т.д.) могут вызвать неконтрольный подъем высоты звучания что сделает голос пронзительным. Педагогу, у которого голос часто «срывается» и звучит слишком высоко и пронзительно приписывают неумение управлять собственными эмоциями, неуравновешенность характера, истеричность.

Следующий блок упражнений для тех, у кого проблемы с управлением высотой тона и есть желание увеличить диапазон звучания голоса, а также для тех, кто использует доминирующий и ограниченный рисунок высоты тона и не различает высоту тона и громкости.

1. Маловероятно, что вы увидите, что высота голоса вырвалась из-под контроля, если горло будет расслаблено. Осторожно нагните голову, чтобы расслабить переднюю часть горла, одновременно говоря о чем-то. (Это упражнение надо выполнять наедине дома и вспоминать о нем на работе или в такой ситуации, когда ваш голос вот-вот взлетит.)

Расслабьте и раскройте горло, зевая и вздыхая. Откашляйтесь и убедитесь, что звук произносится губами. Учитесь п-р-о-и-з-н-о-с-и-т-ь г-л-а-с-н-ы-е з-е-в-а-я с ш-и-р-о-к-о р-а-с-к-р-ы-т-ы-м г-о-р-л-о-м. Ощущение будет странное, но вы поймете, как за счет утрирования можно держать горло раскрытым и расслабленным,

2. Для того, чтобы отделить высоту звука от громкости, считайте от 1 до 10, поднимая голос, а затем увеличивая громкость, Следите, чтобы эти два качества голоса не смешивались. Затем считайте от 1 до 10 и повышайте голос, но одновременно уменьшайте громкость и наоборот. Можно найти сколько угодно вариантов, и они эффективно настроят ваше ухо и помогут различать высоту и громкость.

3. Очень полезно петь, чтобы раскрыть диапазон звучания. Это поможет оценить музыкальность голоса.

4. Попробуйте читать вслух, поднимая руку в начале каждого нового абзаца, Это поможет осознанно изменять высоту голоса. Говорите и изменяйте высоту голоса, начиная новый отрывок. Попробуйте разные варианты и определите полный диапазон своего голоса.

5. Магнитофон поможет вам идентифицировать пределы звучания по высоте, Используйте руку в качестве дирижерской палочки. Опускайте ее при завершении высказывания, когда вам хотелось бы инстинктивно повысить голос, и поднимайте руку, если окончания слишком уходят вниз, Произнесите одно и то же предложение по-разному и попробуйте разные варианты окончаний, поднимая интонацию на разных словах.

Упражнения на развитие устойчивости резонанса

На тональность вашего голоса влияет устойчивость резонанса, т. е. внутренний объем, по которому проходят звуковые волны, особенно в груди, горле и во рту. Объем этих пустот и степень их использования влияют на качество звучания, подобно тому, как извлекаются различные тона при игре на виолончели и скрипке из-за разницы в их величине. Отклонение в устойчивом резонансе может повлечь изменения высоты звука.

Часто качество голоса изменяется, когда вы простужены. Поскольку нос забит, звук не может проходить через него. Многие из жителей

больших городов и районов с плохой экологией сталкиваются с другой проблемой, когда слишком большой звук идет через нос, придавая голосу скрипучий, носовой оттенок. Существует простой способ определения, не говорите ли вы чересчур в нос. Возьмите какое-то слово с носовым звуком и гласными, например «мука» или «манка», и произнесите его нормально, затем зажмите нос и произнесите снова. Если появится заметная разница в звучании гласного при зажатом носе, тогда очевидно, что вы пропускаете этот звук через нос, а не через рот. Произносите слова медленно, чтобы сознательно делать «м» и «н» носовыми, а гласные произносить ртом. Тренируйте мягкое нёбо, которое находится в верхней задней части ротовой полости - это поможет мягкому нёбу произносить звуки в нос. Повторите несколько раз слова «ка-а-р», «га-а-р» так вы сможете почувствовать, как работает мягкое нёбо при изменении звуков.

Вы почувствуете, как действует резонанс, заставляя грудь выдавать звуки в стиле Тарзана. Или положите руки на лицо в области синуситных пазух и почувствуйте, как они вибрируют. Оперные певцы разрабатывают свой резонанс так, что он действует весьма эффективно и придает голосу «несущую» силу. Многим из педагогов не надо делать этого, но если есть желание произвести «косметический ремонт» тональности своего голоса, придется прибегнуть к помощи учителя пения.

Отчетливость речи педагога – одно из важнейших условий эффективной передачи информации в педагогическом пространстве. Организм формирует из голоса речь с помощью органов речи: челюсти, языка, рта, зубов и губ, они придают голосу объем и энергию. Для того чтобы речь была отчетливой и объемной, мускулы этих органов должны быть раскованы.

Замечено, что отчетливость речи существенно зависит от того, насколько выразительна мимика преподавателя. «Застывшая» мимика, маскообразное лицо при злоупотреблении утвердительными интонациями в речи создает впечатление отдаленности, недоступности, отчужденности. При недостаточном зрительном контакте и малоподвижном лице педагог может показаться уклончивым или напуганным.

Наиболее частой проблемой приводящей к невнятности речи в педагогическом сообществе называется речь сквозь сжатые зубы. Основной причиной напряженности челюсти и далее верхней губы, что и заставляет говорить сквозь сжатые зубы, является подавленная эмоция. Такая мимическая контрактура придает педагогу недовольный вид.

Если:

- вы желаете довести свою речь до совершенства,
- вас постоянно просят повторить то, что вы сказали,
- вам кажется, что ваша речь и ваш вид производят тягостное впечатление;
- вы начинаете спотыкаться на отдельных словах, когда утомитесь;

- ваше лицо начинает дергаться, если вы нервничаете, то вам следует выполнять блок упражнений для развития ясности речи.

Упражнения для развития отчетливости речи

Почти всем будут полезны упражнения на артикуляцию, они доводят речь до совершенства. Обычные упражнения на отработку дикции, вроде «Клара у Карла украла кораллы», могут помочь, но на их выполнение расходуется масса энергии и внимания. Прежде чем начать говорить, необходимо расслабить челюсть. При открывании рта поглаживайте челюсть. При этом помните, что при открывании рта нижняя челюсть опускается и отходит назад, У некоторых развивается привычка вытягивать нижнюю челюсть вперед во время речи (что придает агрессивный вид). Расслабить челюсть помогает зевание, а также следующее упражнение по методу Александра:

1. Вдохните, пусть глаза горят, а щеки улыбаются; открывайте рот без напряжения, при этом язык должен находиться за нижними зубами, и легко выдохните «а-а-а-х-х-х». Повторите это несколько раз, пока вы не почувствуете, что начинаете расслабление, а затем произнесите предложение после слегка сокращенного «а-а-х-х», Это упражнение поможет вам ассоциировать речь с выдохом и расслаблением челюсти.

Вытяните губы вперед, затем верните их в нейтральное положение, повторяя «у-и, у-и».

2. Помассируйте лицо, особенно виски и кожу около губ, для согревания мускулов. Вытяните лицо, растяните его в стороны и вытяните вперед, Вытяните губы вперед и затем верните их в нейтральное положение, повторяя «у-и, у-и, у-и». Особое внимание обратите на вытягивание губ вперед.

3. Выдуйте губы со звуком «б-рр», как это делают лошади. Это интересное движение, которое мы часто производим инстинктивно, когда нас окликают. Мы легко выдыхаем при этом и расслабляем губы, которые были крепко и решительно сжаты, Это также тест на напряженность верхней губы. Если вы не можете сделать этого, верхняя губа у вас напряжена.

4. Быстрый способ заставить все мускулы двигаться - это представить себе, что вы говорите с кем-то, кто читает только по губам. Не надо пользоваться голосом, энергично артикулируйте и сосредоточьтесь на том, чтобы больше открывать рот. Когда это проделывают люди с «деревянным» лицом, они становятся гораздо оживленнее. Им кажется, что они ужасно преувеличивают движения, но большинству из нас кажется, что они просто говорят с большим энтузиазмом. Это полезная предречевая разминка. Если вам кажется, что надо больше постоянно работать с лицом, то неплохо иметь партнера. Вам не захочется закончить эту искусственную артикуляцию, которая производит в высшей степени

покровительствующее впечатление. Это можно наблюдать у некоторых людей, которые слишком много занимались постановкой произношения.

Если ваш голос чистый и громкий от рождения, вы можете несколько снизить громкость, чтобы произвести благоприятное впечатление. Когда вам нужно выделить какую-то по-настоящему важную мысль, или вы говорите о предмете, к которому испытываете очень сильные чувства, временное, сознательно контролируемое уменьшение громкости, привлекает внимание ваших слушателей на какое-то время.

В заключении рекомендаций несколько советов, которые позволят вам сохранить красоту вашего голоса:

- чтобы ваш голос не уставал, сосредоточьтесь на дыхании и артикуляции - это аспекты, которые усиливают вашу речь;
- если у вас имеется какая-то постоянная хрипота и вам больно говорить или у вас часто садится голос, обратитесь к врачу-ларингологу;
- профессиональные певцы часто воздерживаются от молочных продуктов накануне выступления, поскольку они стимулируют выработку слизи, которая обволакивает голосовые связки и голос становится не таким ясным;
- ваш голос, подобно другим органам и мускулам вашего тела, требует почтительного обращения и нуждается в отдыхе. Если профессиональный актер готовится к ответственному выступлению, он заблаговременно разогревает голос и охлаждает его до прежнего состояния с помощью специальных упражнений. Разогрейте голос перед занятиями.
- на голос влияет чрезмерное потребление алкоголя, курение же - главная причина рака гортани;
- если вы любите плотно поесть на ночь, кислота, отрыгиваемая из желудка, может попасть на голосовые связки и вызвать утром хрипоту;
- сухой воздух, центральное отопление и кондиционированный воздух плохо влияют на голос. Не исключено, что может понадобиться увлажнитель воздуха. Наиболее неблагоприятная атмосфера для голоса - сухость, задымленность и значительный шумовой фон.

10.2. Слушание: виды, условия, приемы

Следует обратить внимание на такие коммуникативные навыки, как нерефлексивное и рефлексивное слушание. Нерефлексивное слушание - или внимательное молчание - применяется на этапах постановки проблемы, когда она формируется говорящим, а также, когда цель общения со стороны говорящего - выговориться, эмоционально разрядиться. Рефлексивное слушание используется в ситуациях, когда говорящий нуждается в помощи при решении проблемы. Обратная связь дается слушающим в речевой форме через активное слушание, задавание открытых и закрытых вопросов по теме, изложение промежуточных выводов по ходу беседы и пр.

В любом общении важно, во-первых, чтобы внимание слушающего было привлечено к говорящему и к тому, что он говорит, а, во-вторых, чтобы внимание это было постоянным, не рассеивалось. Только в этом случае можно повысить эффективность общения. Психологические исследования показывают, что внимание может привлекаться внешними и внутренними факторами. Внешние – это новизна (неожиданность), интенсивность и физические характеристики сигнала, внутренние – это те, которые определяются актуальностью, значимостью, важностью сигнала для человека в зависимости от его намерений и целей в данный момент.

Первым из наиболее эффективных приемов привлечения внимания является тот, который условно называется приемом «нейтральной фразы». Суть его при всем многообразии конкретных применений сводится к тому, что в начале разговора, выступления произносится фраза, прямо не связанная с основной темой, но зато наверняка по каким-то причинам имеющая значение, смысл, ценность для человека и поэтому «собирающая его внимание».

Вторым приемом привлечения и концентрации внимания является так называемый прием «завлечения». Суть его заключается в том, что говорящий вначале произносит нечто трудно воспринимаемым образом, например, очень тихо, очень непонятно, слишком монотонно или неразборчиво. Слушающему приходится предпринимать специальные усилия, чтобы хоть что-то понять, а эти усилия и предполагают концентрацию внимания. В результате говорящий «завлекает» слушающего «в свои сети». В этом приеме говорящий как бы провоцирует слушающего самого применить способы концентрации внимания и потом их использует.

Еще одним важным приемом «сбора» внимания является установление зрительного контакта между говорящим и слушающим. Это прием – широко используемый в любом общении. Пристально глядя на человека, мы привлекаем его внимание, постоянно «уходя» от чьего-то взгляда, мы показываем, что не желаем общаться, любой разговор начинается с взаимного зрительного контакта.

Однако зрительный контакт используется не только при привлечении внимания, но и, как мы увидим в дальнейшем, для его поддержания уже в самом процессе общения.

Вторая задача по управлению вниманием – поддержание его во время всего общения. Умение поддерживать внимание, по сути, связано с осознанием тех же факторов, которые использовались при привлечении внимания, но на этот раз – это борьба с тем, чтобы внимание другого не отвлекалось какими-то «чужими», не от нас исходящими стимулами.

Внимание слушающего может быть отвлечено любым посторонним по отношению к данному взаимодействию стимулом – громким стуком двери, визгом тормозов проезжающей за окном машины, интересным

разговором соседей, ярким плакатом на стене и т.д. Первая группа приемов поддержания внимания в сущности сводится к тому, чтобы по возможности исключить все посторонние воздействия, максимально «изолироваться» от них. Поэтому эту группу можно назвать приемами «изоляции». Когда мы хотим спокойно поговорить с кем-то, мы отводим его в сторону (от возможных отвлекающих воздействий), уединяемся (чем меньше людей вокруг, тем больше мы можем уделить внимания друг другу. Всем известно, как тяжело и мало эффективно общение «под телевизор» или среди всеобщего (например застольного) разговора. Поэтому все конкретные способы «изоляции» в целом повышают эффективность общения.

Если, с точки зрения говорящего, максимум, что он может сделать – это изолировать общение от внешних факторов, то для слушающего актуально и умение изолироваться от внутренних факторов. Чаще всего помехи выражаются в том, что собеседник вместо того, чтобы внимательно слушать говорящего, занят подготовкой собственной реплики, обдумыванием аргументов, додумыванием предыдущей мысли собеседника или же просто ожиданием конца его речи, чтобы вступить самому. В любом из этих случаев результат один – внимание слушающего отвлекается на себя, «внутри», он что-то пропускает, и эффективность общения падает. Поэтому приемом «изоляции» для слушающего являются навыки собственного слушания, умения не отвлекаться на свои мысли и не терять информацию.

Еще одна группа приемов поддержания внимания – это приемы «навязывания ритма». Внимание человека постоянно колеблется, и если специально не прилагать усилий к тому, чтобы все время его восстанавливать, то оно неотвратимо будет ускользать, переключаться на что-то другое. Особенно способствует такому отвлечению монотонное, однообразное изложение. Когда ваш собеседник говорит монотонно, без выражения, то даже заинтересованный слушатель с трудом удерживает внимание, и чем больше он пытается удержать его, тем сильнее клонит в сон. Преодоление такого рода препятствий заключено в попытке говорящего «взять в свои руки» колебания внимания слушающего. Именно здесь и применяются приемы «навязывания ритма». Постоянное изменение характеристик голоса и речи наиболее простой способ задать нужный ритм разговора. Говоря то громче, то тише, то быстрее, то медленнее, то выразительнее, то скороговоркой, говорящий как бы навязывает слушающему свою последовательность переключения внимания, не дает ему возможности расслабиться на монотонном отрезке и что-то пропустить.

Следующая группа приемов – так называемые «приемы акцентировки». Они применяются в тех случаях, когда надо особо обратить внимание партнера на определенные, важные с точки зрения

говорящего, моменты в сообщении, ситуации и т.п. «Приемы акцентировки» условно можно разделить на прямые и косвенные. Прямая акцентировка достигается за счет употребления различных служебных фраз, смысл которых и составляет привлечение внимания таких, например, как «прошу обратить внимание», «важно отметить, что...», «необходимо подчеркнуть, что...» и т.д. Косвенная акцентировка достигается за счет того, что места, к которым нужно привлечь внимание, выделяются из общего «строя» общения за счет контраста – они «организуются» таким образом, чтобы контрастировать с окружающим фоном и поэтому «автоматически» привлекать внимание.

Управление вниманием в общении – важная задача не только для говорящего, но и для слушающего. Если эффективность воздействия на него существенна, если он хочет услышать и увидеть именно то, что говорит и делает говорящий, а не что-то другое, он должен уметь управлять своим вниманием. Этому служат разнообразные приемы так называемого «активного слушания», которое будет описано дальше.

Практическое задание 10.2.1.

Самопроверка навыков слушания.

1. Проверьте уровень развития навыков слушания.
2. Проанализируйте результат.
3. Какие основные идеи для имиджирования Вы взяли из результатов тестирования?

Тест

Самопроверка навыков слушания.

Отметьте крестиками номера тех утверждений, в которых описаны ситуации, вызывающие у вас неудовлетворение, досад или раздражение при беседе с любым человеком или же указанные в утверждении чувства.

1. Собеседник не дает мне шанса высказаться, у меня есть, что сказать, но нет возможности вставить слово.
2. Собеседник постоянно прерывает меня во время беседы.
3. Разговор с таким (см. предыдущее утверждение) партнером часто вызывает чувство пустой траты времени.
4. Собеседник постоянно суетится: карандаш и бумага занимают его больше, чем мои слова.
5. Собеседник никогда не смотрит в лицо во время беседы, и я не уверен, слышит ли он меня.
6. Собеседник никогда не улыбается. У меня возникает чувство неловкости и тревоги.
7. Собеседник постоянно отвлекает меня своими вопросами и комментариями.

8. Что бы я ни высказал, собеседник всегда охлаждает мой пыл.
9. Собеседник постоянно пытается опровергнуть меня.
10. Собеседник «передергивает» смысл моих слов и вкладывает в них иное содержание.
11. Когда я задаю вопрос, собеседник заставляет меня защищаться.
12. Иногда собеседник переспрашивает меня, делая вид, что не расслышал.
13. Собеседник, не дослушав до конца, перебивает меня лишь затем, чтобы согласиться.
14. Собеседник при разговоре сосредоточенно занимается посторонними делами: играет ручкой, протирает стекла очков и т. д., и я твердо уверен, что он при этом невнимателен.
15. Собеседник делает выводы за меня.
16. Собеседник всегда пытается вставить слово в мое повествование.
17. Собеседник смотрит на меня очень внимательно, не мигая.
18. Собеседник смотрит на меня как бы оценивая. Это беспокоит.
19. Когда я предлагаю что-нибудь новое, собеседник говорит, что он думает так же.
20. Собеседник переигрывает, показывая, что интересуется беседой, слишком часто кивает головой, ахает и поддакивает.
21. Когда я говорю о серьезном, собеседник вставляет различные истории, шуточки и анекдоты.
22. Собеседник часто смотрит на часы во время разговора.
23. Когда я обращаюсь к нему при встрече, он бросает все дела и смотрит внимательно на меня.
24. Собеседник ведет себя так, словно я мешаю ему делать что-то очень важное.
25. Собеседник требует, чтобы все соглашались с ним. Любое его высказывание завершается вопросом: «Вы тоже так думаете?» или «Вы не согласны?»

Подведите итог: подсчитайте долю отмеченных ситуаций в процентах от общего числа. Если она колеблется в пределах от 70 до 100% (18 и более утверждений) - вы плохой собеседник. Вам необходимо работать над собой и учиться слушать.

40 - 70% (10 - 17) - вам присущи некоторые недостатки. Вы критически относитесь к высказываниям собеседника и вам еще не хватает некоторых достоинств хорошего слушателя: избегайте поспешных выводов, не заостряйте внимания на манере говорить, не притворяйтесь, ищите скрытый смысл сказанного, не монополизируйте разговор.

10 - 40% (4 - 9) - вас можно считать хорошим собеседником, но иногда вы отказываете партнеру в полном понимании. Повторяйте вежливо его высказывания, дайте ему раскрыть свою мысль полностью,

приспосабливайте свой темп мышления к его речи и можете быть уверены, что общаться с вами будет еще приятнее.

0 - 10% (до 3-х) - вы отличный собеседник, вы умеете слушать. ваш стиль общения может стать примером для окружающих.

Установив, что вы - слушатель, далекий от совершенства, вы, конечно, захотите узнать, как можно устранить недостатки. Наилучший способ - это психотехнический тренинг по выработке навыков слушания. Существенно могут помочь и самонаблюдение, и самостоятельная тренировка способов активного восприятия, а также психологическая зоркость в наблюдении за общением окружающих.

Практические рекомендации 10.2.2.

Условия полноценного слушания

Полноценное слушание требует соблюдения следующих условий:

1. Слушающий полностью сосредоточивает свое внимание на говорящем.
2. Слушающий отказывается от любых предубеждений в отношении говорящего.
3. Слушающий никогда не пользуется чужими и предвзятыми оценками.
4. Слушающий абсолютно свободен от какого бы то ни было смущения и может задавать любые вопросы.
5. Слушающий показывает говорящему, что тот услышан и смысл сказанного понят.

10.3. Барьеры непонимания: фонетический, семантический, стилистический, логический. Преодоление барьеров.

Могучим барьером на пути воздействия является непонимание. Рассмотрим последовательно отдельные уровни непонимания и сопоставим их с результатами исследований по механизмам воздействия.

Существует два основных приема структурирования информации в общении: правило рамки и правило цепи.

Суть первого правила состоит в том, что вся предназначенная для запоминания информация в общении, будь то разговор, лекция, доклад или даже просто эффектное появление, должна быть заключена в рамку, которая как раз и задает структуру. Рамку в общении создает начало и конец разговора. В начале должны быть указаны цели, перспективы, предполагаемые результаты общения, в конце должны быть подведены итоги, показана ретроспектива и отмечена степень достижения целей. Казалось бы, чего проще. Однако, каким бы простым и общеизвестным правило рамки не казалось, оно не является ни простым, ни часто

употребляемым. Наоборот, приходится говорить о том, что очень часто неуспехи в общении связаны именно с отсутствием рамки, когда неизвестно, о чем говорят, неизвестно к чему приходят, и результате никто абсолютно ничего не помнит, «о чем-то говорили, но о чем?»

Осознание роли и функций рамки, начала и конца в общении, ее произвольное использование имеет очень важное значение для многих профессионалов общения. Умение сделать хорошую рамку – важное умение, рамка обеспечивает не только такой эффект воздействия, как хорошее запоминание, она создает воздействие, направляет его, усиливает, делает таким, каким оно должно быть.

Значительно снижает эффективность общения или делает его невозможным непонимание самого сообщения. Выделяют четыре уровня непонимания: фонетический, семантический, стилистический, логический.

Первый уровень непонимания – фонетический. Действительно, если с нами говорят на непонятном для нас языке, на иностранном, например, мы можем быть спокойны – внушение нам не угрожает. Фонетическое непонимание имеет диапазон от незначительного (например, в произнесении некоторых слов) до полного и может иметь различные источники. Неполное понимание будет не только тогда, когда говорят непонятно, но и когда говорят быстро, невнятно, с акцентом, когда используются неизвестные слова, несоответствующие контексту жесты или жестикуляция слишком активная и быстрая. Фонетический барьер, как и все остальные, работает автоматически. Но, в случаях, если очень нужно понять (речь маленького ребенка или умирающего больного), то, приложив усилия, можно «расшифровать» и понять самую бессвязную речь.

Преодоление фонетического барьера. Вряд ли кого-нибудь удивит совет: для того, чтобы быть правильно понятым, надо говорить внятно, разборчиво, достаточно громко, избегать скороговорки и т.д. Для каждого вполне ясно, что выполнение такого рода условий улучшает «проходимость» информации, оптимизирует коммуникацию. В общении каждый, насколько это возможно, стремится их выполнять. Однако, кроме перечисленных общих пожеланий, можно указать и некоторые вполне конкретные закономерности восприятия речи другого, которые помогут определить, что такое «лучшая» фонетика в каждом отдельном случае. Такого рода закономерности выявлены в многочисленных экспериментах, посвященных изучению сравнительной эффективности в общении различных физических характеристик коммуникации – темпа и скорости речи, качества дикции и произношения и т.д.

В целом результаты подобных исследований свидетельствуют о том, что в отношении каждого фонетического параметра существуют верхний и нижний предел восприятия, определяющийся психофизиологическими возможностями человека. Скажем, для скорости

речи можно найти такую скорость (верхний предел), при которой восприятие невозможно при любых усилиях слушающего, так как речь говорящего сливается для него в один нерасчленимый поток, и такую скорость (нижний предел), когда промежутки между словами становятся настолько большими, что опять-таки невозможно установить между ними связь. Точно такие же пределы можно указать и для других параметров. Однако коммуникация редко проходит на пределе, обычно принципиальная возможность понимания существует. Поэтому имеет смысл поговорить об оптимальных значениях параметров, при которых происходит наиболее полное восприятие. Например, какова оптимальная скорость речи? Оказалось, что она зависит от многих переменных. От степени знания языка – чем хуже знает человек язык, тем медленнее надо говорить. Оптимальная скорость речи зависит и от степени знакомства с содержанием – чем хуже человек знает предмет обсуждения, тем медленнее надо говорить. На восприятие быстрой или медленной речи влияют: образование (чем оно выше, тем лучше слушающий понимает быструю речь), принятые нормы (в разных странах говорят с различной скоростью), возраст, индивидуальные особенности. Разумеется, многие учитывают эти особенности интуитивно, но иногда это надо делать осознанно. Особенно, если предстоит разговор не с одним человеком, а с большой аудиторией: скажем, люди пожилые поймут хуже быструю речь, а молодые – медленную.

Кроме того, для преодоления фонетического барьера необычно важна обратная связь. В конкретном общении оптимальную скорость речи или дикцию можно установить по ходу дела, опираясь на реакцию слушателя.

Но, конечно, самым важным является просто не забывать о существовании этого барьера. Практически у каждого человека хватит опыта и знаний, чтобы преодолеть этот барьер, если он будет относиться к нему со вниманием.

Семантический уровень непонимания возникает, если фонетически язык «свой», но смысл «чужой», «чужая» семантика. Смысловые поля у разных людей различны, и, следовательно, одни и те же (на первый взгляд) слова и действия могут по разным причинам иметь различный (от чуть-чуть другого до прямо противоположного) смысл для разных людей.

Особенно хорошо это видно на примере использования жаргонов и тайных языков. В таких языках известные всем обычные слова «наделяются» совершенно новыми значениями, благодаря чему непосвященный человек не в состоянии что-либо понять. Следует, однако, уточнить, что далеко не всегда при использовании жаргона или подобного ему языка специально преследуется цель «быть непонятым». Существует, скажем, научный жаргон, студенческий, профессиональный.

Действие семантического уровня непонимания приводит к очень резкому снижению эффективности общения. Это связано не только с тем, что какие-то наши переживания и слова «не дойдут» до партнера, семантический барьер может не просто задержать непонятное, но и перестроить его – на место одного смысла слова, непонятного по причине семантических различий, подставляется другой смысл, вместо одной эмоции видится другая, в результате возникает не просто отказ, а неверное, другое понимание, причем часто неожиданное. Иначе говоря, эффект общения есть, а эффективность низкая.

Для преодоления семантического барьера непонимания необходим общий культурный контекст, который определяется уровнем образования, профессией, индивидуальными способностями.

Преодоление семантического барьера. Семантический барьер, как мы уже говорили, является следствием несовпадения тезаурусов (представление о мире) людей. В силу того, что каждый человек имеет неповторимый индивидуальный опыт, он имеет и неповторимый тезаурус. В определенном смысле вообще принципиально невозможно наличие одинаковых тезаурусов у разных людей. Но из этого не следует, что невозможно и взаимопонимание. Конечно, в любом общении в процессе понимания всегда есть какое-то несоответствие – каждое слово, каждое сообщение будет иметь для воспринимающего чуть-чуть другой, новый смысл. Однако важно, чтобы это «чуть-чуть» не превращалось в «совсем». Если человек понял совсем не то, что ему сказали, то можно говорить о семантическом барьере и о неэффективной коммуникации. Что же позволяет преодолеть этот барьер?

Прежде всего, это возможно при более полном представлении о тезаурусе партнера. В сущности, в этом нет ничего невозможного – мы постоянно учитываем тезаурус партнера в общении, хотя и делаем это произвольно. Вряд ли кто-нибудь в беседе с ребенком будет употреблять специальные термины – очевидно, что он их не поймет. Объясняя какую-нибудь специальную проблему непрофессионалу, мы также будем стараться говорить на доступном его пониманию языке.

Мы постоянно недооцениваем разность тезаурусов, исходя из презумпции «все понимают, как я». Между тем правильно как раз обратное «все понимают по-своему». При таком подходе мы предпринимаем определенные усилия: либо говорим максимально просто, либо заранее договариваемся о понимании ключевых моментов. Именно так происходит в общении с детьми – единственной категорией партнеров, о которой мы точно знаем, что они все понимают, не так, как мы. Вероятно, такой же тактике надо следовать и в любом другом случае, если мы не хотим, чтобы нас понимали неправильно.

Не только явное нарушение грамматики, но и стиля вызывают непонимание. Несответствие формы и содержания сообщения. Чуковская

Л.К. «В лаборатории редактора» (М., 1963, 62 стр.) приводит пример: «Показ Пушкиным поимки золотой рыбки, обещавшей при условии ее отпуска в море значительный откуп, не использованный вначале стариком, имеет важное значение. Не менее важна и реакция старухи на объяснение ее старика о неиспользовании им откупа рыбки, употребление старухой ряда вульгаризмов, направленных в адрес старика и принудивших его к повторной встрече с рыбкой, посвященной вопросу о старом корыте».

Стилистический уровень непонимания возникает при явном нарушении стиля высказывания, при несоответствии формы и содержания сообщения, при явной нестыковке вербальных и невербальных элементов, при несоответствии словесной формы и эмоционального состояния говорящего.

Преодоление стилистического барьера. Действие этого барьера, как было установлено, сводится к тому, что стилевые характеристики сообщения могут препятствовать его восприятию. Если стиль коммуникации «плохой» – неуместный, слишком тяжелый, излишне легковесный, в общем, не соответствующий содержанию, то слушающий его не понимает.

Напомним, что стиль – это отношение формы сообщения к его содержанию, отсюда – преодоление данного барьера связано с соответствием формы содержанию. Иными словами, чтобы быть хорошо воспринимаемым, сообщение должно быть хорошо изложено, построено. Можно с некоторыми оговорками признать, что стиль – это способ структурирования содержания. Следовательно, для преодоления стилистического барьера необходимо уметь правильно структурировать передаваемую информацию. Важно также подчеркнуть, что хорошо структурированная информация не только лучше понимается, но и лучше запоминается, что тоже крайне важно для увеличения эффективности общения.

Если не принимается логика и рассуждения другого, возникает логический уровень непонимания. У каждого человека своя логика, и если логики партнеров по общению не соотнесены, то эффективность коммуникации минимальна, так как к «нелогичной» информации, как правило, относятся недоверчиво и пренебрежительно.

Перечисленные барьеры представляют собой некий фильтр, который не пропускает воздействие «внутрь» человека, если по внешним признакам партнер по общению отнесен к «чужим», неавторитетным, если его речь «чужая», нелогичная, или непонятен язык.

Практически для всех людей важно уметь общаться таким образом, чтобы их правильно понимали, чтобы их слушали и слышали. Но для людей, работающих в системе «человек-человек», умение «донести» свое мнение, точку зрения, свои знания до партнера – необходимая часть

профессии. Для всех, кто заинтересован в эффективной коммуникации, важно знать способы преодоления барьеров.

10.4. Вербальный интеллект как фактор аудиального образа педагога

Существует мнение о том, что речь человека отражает его интеллект. В педагогической деятельности эта сентенция не вызывает сомнения, но, кроме этого, речь преподавателя отражает и его профессионализм. Специальными психологическими исследованиями была подтверждена связь между богатством активного словаря человека (объемом слов, значение которых ему известно) и его IQ.

IQ=100 - это типичная норма. Зона от 110 до 90 - это «средняя норма», от 90 до 80 - «низкая норма», до 70 - пограничная зона между нормой и умственной отсталостью, от 70 и ниже - олигофрения, т.е. умственная отсталость; при этом 70-50 - дебильность, до 30-имбецильность, ниже - идиотия. И все эти данные, разумеется, не плод теоретических размышлений ученых, а результаты специальных массовых тестирований тысяч людей во многих странах мира. Зона 110-120 - «высокая норма», 120 - 130 - особо талантливые (нет, не в какой-нибудь узкой сфере деятельности, а в деятельности в целом, именно про таких говорят, что он и жнец, и швец, и на дуде игрец), свыше 130 - это уже близко к гениальности. (Я – Ваш имиджмейкер и готов сформировать Ваш профессиональный имидж. – М.: Дело, 2003.-240с. С106-109)

Так называемый общий интеллект складывается из «вербального интеллекта», «конструктивного (невербального) интеллекта». Дело в том, что свой ум человек может проявлять двумя способами - либо через речь (и тогда говорят о «вербальном интеллекте»), либо через манипуляции какими-либо предметами, объектами или схемами, чертежами и т.п. (и тогда говорят о «конструктивном», или «невербальном», интеллекте). Вербальный и конструктивный интеллекты при тестировании вычисляются отдельно и представляются тоже в виде IQ, только с добавлением: «вербальный IQ» и «невербальный IQ». В контексте работы над аудиальным имиджем нас будет интересовать именно уровень развития вербального интеллекта.

При тестировании вербального интеллекта наибольшее значение придается оценке словарного запаса человека. При этом имеется в виду знание значения слов. Чем больше человеку известно (в этом смысле) слов, тем шире его кругозор, тем шире для него мир в целом. А это в свою очередь означает лучшие возможности для решения различных жизненных проблем, что по сути и является показателем высокого интеллекта. Отсюда и очевидная связь между уровнем образования и интеллектом, в частности - вербальным интеллектом.

Вербальную составляющую интеллекта можно оценить с помощью методики Векслера. Исследования по данной методике в Тюменском регионе показали: средняя статистическая оценка вербального интеллекта для группы педагогов мастеров составила - 126,8; для группы рядовых педагогов аналогичный показатель равен 109,7.

Практическое задание 10.4.1.

Определение уровня вербального интеллекта

1. Определите уровень своего вербального интеллекта.
2. Проанализируйте полученные результаты, сделайте выводы.

Тест

Определение уровня вербального интеллекта

Все испытание состоит из нескольких субтестов, в каждом субтесте 16-20 отдельных заданий. Перед каждым субтестом даны образцы решения отдельных заданий.

Вы можете не успеть решить все задания, но пусть это Вас не волнует - даже если Вы выполнили только половину заданий в субтесте это уже очень хороший результат. Решайте задания в предложенной последовательности. Не задерживайтесь слишком долго на одном задании. Если Вы не можете найти решение одного из заданий, переходите к следующему.

Все задания выполняются мысленно, в протокольном листе Вы записываете только результат.

Выполняйте задания в том порядке, как они следуют в субтесте. Если Вы не можете подобрать правильный ответ, в протокольном листе поставьте прочерк. Постарайтесь не перепутать нумерацию своих ответов. Будьте внимательны.

Время на выполнение каждого субтеста после прочтения инструкции составляет:

- для 1 субтеста – 6 мин;
- для 2 субтеста – 6 мин;
- для 3 субтеста – 7 мин;
- для 4 субтеста – 8 мин;

Примеры решения заданий первого субтеста

Вам предлагаются предложения, в которых пропущено одно слово. Выберите нужное слово из предлагающихся вариантов и отметьте в протокольном листе букву, под которой оно значится, например:

1. Кролик больше всего похож на

1) кошку 2) белку 3) зайца 4) лису 5) ежа
правильный ответ - 3 - зайца. В протокольном листе поставьте ответ против номера задания цифру «1 – 3».

2. Противоположностью надежды является

1) уныние 2) отчаянье 3) нытье 4) нежность 5) злость
правильный ответ - 2 - отчаянье. В протокольном листе поставьте «2 – 2»

Субтест №1

1. У дерева всегда имеются
- 1) листья 2) плоды 3) почки 4) корни 5) тень
2. Комментарий - это
- 1) закон 2) лекция 3) объяснение 4) следствие 5) намек
3. Противоположностью предательства является
- 1) любовь 2) отвага 3) хитрость 4) трусливость 5) преданность
4. Женщины ... бывают выше, чем мужчины.
- 1) всегда 2) обычно 3) часто 4) иногда 5) никогда не
5. Еда - это всегда
- 1) продовольствие 2) голод 3) стол 4) вода 5) сервис
6. Противоположностью значения «великодушный» является
- 1) расточительный 2) упрямый 3) малодушный 4) скряга 5) щедрый
7. При беде не прибегают к помощи
- 1) домашней аптечки 2) запасного выхода 3) разводного ключа 4) спасательного круга 5) средств тушения
8. Когда спор кончается взаимной уступкой, то это называется
- 1) конвенцией 2) компромиссом 3) развязкой 4) оговором 5) столкновением
9. Лицо, которое скептически относится к новшествам, называют
- 1) либералом 2) анархистом 3) радикалом 4) консерватором 5) демократом
10. Сыновья бывают опытнее, чем отцы.
- 1) часто 2) никогда не 3) всегда 4) редко 5) обычно
11. При равном весе больше всего белков содержится в
- 1) мясе 2) масле 3) сыре 4) яйце 5) рыбе
12. На основе соотношения выигрышей и проигрышей в лотерее мы можем вычислить
- 1) участие 2) оборот 3) прибыль 4) возможность выигрыша 5) цену
13. Жены ... старше своих мужей .
- 1) большей частью 2) как правило, 3) никогда не 4) всегда 5) иногда
14. Утверждение, что все люди честны

- 1) ложно 2) нечестно 3) хитро 4) абсурдно 5) не доказано
15. Рост шестилетнего ребенка в среднем см
1) 137 2) 102 3) 132 4) 128 5) 112
16. Длина бумажной десятирублевой купюры примерно см.
1) 15,5 2) 10,15 3) 7,5 4) 12,15 5) 18,15
17. Утверждение, которое не совсем доказано называют
1) путанным 2) поразительным 3) двусмысленным
4) парадоксальным 5) гипотетичным
18. Из названных городов севернее всего расположен город
1) Киев 2) Москва 3) Рязань 4) Тула 5) Калуга
19. Расстояние между Киевом и Москвой примерно
1) 200 км 2) 300 км 3) 700 км 4) 1000 км 5) 600 км
20. Сознательное присвоение чужих идей и выдача их за свои называется
1) обман 2) пародия 3) компиляция 4) плагиат 5) подражание.

Образцы решения второго субтеста

Из пяти данных слов четыре в известной мере однородны. Вам предлагается найти лишнее, не связанное с остальными слово.

Образец: 1. 1) стул 2) стол 3) птица 4) шкаф 5) кровать

Лишнее слово – «птица», так как все остальные обозначают отдельные предметы мебели. Поэтому правильный ответ - 1 – 3.

2. 1) сидеть 2) лежать 3) стоять 4) идти 5) сидеть на корточках.

Лишнее слово – «идти», так как все остальные указывают на пребывание на месте, правильный ответ - 2 -4.

Субтест №2

1. 1)писать 2)рубить 3)шить 4)читать 5)аплодировать
2. 1)узкий 2)угловатый 3)короткий 4)высокий 5)широкий
3. 1)велосипед 2)автобус 3)мотоцикл 4) поезд 5)трамвай
4. 1)направление 2)запад 3)полюс 4)поездки 5)север
5. 1)видеть 2)слышать 3)осязать 4)говорить 5)нюхать
6. 1)ездить верхом 2)летать 3)бегать 4)грести 5)кататься на санках
7. 1)круг 2)эллипс 3)стрела 4)дуга 5)кривая
8. 1)отважный 2)верный 3)храбрый 4)талантливый 5)трусливый
- 9.1)освобождать 2)разделять 3)связывать 4)раскидывать 5)выделять
10. 1)граница 2)мост 3)дружба 4)супружество 5)кладка
11. 1)гардина 2)невод 3)решетка 4)фильтр 5)стена
12. 1)матрос 2)плотник 3)шофер 4)пловец 5)парикмахер
13. 1)мандолина 2)кларнет 3)скрипка 4)рояль 5)арфа
- 14.1) бережливость 2) обязанность 3) добросовестность 4) усердие
5) старательность

15. 1)отражение 2)сознание 3)эхо 4)деятельность 5)подражание
 16.1)планирование 2)рекламирование 3)изучение 4)продажа
 5)тренировка
 17. 1)заключение 2)постановление 3)рассуждение 4)инициатива
 5)решение
 18. 1)тонкий 2)узкий 3)короткий 4)худой 5)дородный
 19. 1)гаечный ключ 2)болт 3)сверло 4)дверная ручка 5)застежка-молния
 20. 1) бледный 2) землистый 3) нищий 4) унылый 5) мрачный

Образцы решений третьего субтеста

Вам предлагается два слова, между которыми существует определенная связь. Вы должны определить, что это за связь и найти среди предлагаемых вариантов слово, которое будет связано такой же связью с контрольным словом:

1. лес - дерево; луг - ?

- 1) трава 2) сено 3) корм 4) зелень 5) пастбище

правильный ответ – «трава», поэтому в протокольном листе Вы поставите отметку «1 – 1».

2. темный - светлый; мокрый - ?

- 1) дождливый 2) дневной 3) сырой 4) ветреный 5) сухой

правильный ответ – «сухой» (противоположность слову «мокрый», как «светлый» - противоположность слову «темный»). В протокольном листе отмечается «2-5».

Субтест №3

1. Школа - директор, кружок - ?

- 1) заведующий 2) председатель 3) руководитель 4) член
 5) кассир

2. Часы - время, термометр - ?

- 1) прибор 2) ртуть 3) жар 4) измерение 5) пламя

3. Искать - находить, думать - ?

- 1) расследование 2) запоминать 3) приходить к выводу
 4) забывать 5) рассуждать

4. Круг - шар, квадрат - ?

- 1) призма 2) фигура 3) прямоугольник 4) форма 5) куб

5. Действие - успех, производство - ?

- 1) товар 2) усилие 3) производительность 4) сбыт 5) цена

6. Животное - коза, еда - ?

- 1) пища 2) продукты 3) обед 4) вода 5) яйцо

7. Голод - похудение, труд - ?

- 1) усилие 2) отдых 3) плата 4) усталость 5) подъем

8. Материал - шить, бумага - ?

- 1) резать 2) рвать 3) клеить 4) печатать 5) писать

9. Луна - Земля, Земля - ?
 1)Марс 2)Солнце 3)звезда 4)космос 5)планета
10. Самолет - сигнальные огни, корабль - ?
 1)сирена 2)бакен 3)маяк 4)парус 5)мачта
11. Сердце - насос, мозг - ?
 1)мышление 2)центральная станция 3)разум 4)голова 5)нервы
12. Ель - дуб, шкаф - ?
 1)мебель 2)жилая комната 3)кухонное оборудование
 4)скатерть 5)письменный стол
13. Язык - горький, глаза - ?
 1)видеть 2)косой 3)красный 4)огонь 5)очки
14. Пища - соль, лекция - ?
 1)скука 2)конспект 3)юмор 4)язык 5)аргумент
15. Год - весна, жизнь - ?
 1)радость 2)учение 3)рождение 4)бытие 5)молодость
16. Повышение зарплаты - налог, повышение скорости - ?
 1)расстояние 2)автострада 3)штраф 4)повреждение
 5)сопротивление воздуха
17. Завод - бумажная фабрика, журнал - ?
 1)типография 2)книга 3)роман 4)ежемесячник 5)рассказ
18. Горы - перевал, река - ?
 1)лодка 2)мост 3)брод 4)паром 5)берег
19. Нерв - возбуждение, глаз - ?
 1)взгляд 2)зрение 3)ресница 4)освещение 5)закрывание века
20. Грусть - настроение, ярость - ?
 1)злость 2)печаль 3)аффект 4)гнев 5)отвага

Образцы решений четвертого субтеста

Вам предложат два слова. Необходимо найти объединяющий их признак, произведя классификацию, например:

1. Рожь - пшеница. В протокольном листе пишете:

«1 - зерновые культуры».

2. Сыр - масло. В протокольном листе пишете:

«2 - молочные продукты».

Помните, что необходимо найти ближайший объединяющий признак, например, ответ №2 «молочные продукты» будет оценен выше, чем ответ «продукты» или «человеческая еда».

Субтест №4

1. Яблоко - земляника
2. Сигара - ликер
3. Часы - термометр
4. Нос - глаза

5. Эхо - рефлекс
6. Картина - стихотворение
7. Семя - яйцо
8. Громко - тихо
9. Герб - флаг
10. Кит - щука
11. Голод - жажда
12. Муравей - дуб
13. Нож - проволока
14. Вверху - внизу
15. Благословение - проклятье
16. Похвала - наказание

Сверьте правильность ответов с ответами, приведенными ниже.

Субтест №1

Субтест №1 позволяет определить уровень развития индуктивного мышления, чутье языка.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4	3	5	4	1	3	3	2	4	4	1	4	5	5	5	4	5	2	3	4

Обработка результатов:

- от 0 до 4 правильных ответов – низкий уровень развития;
- от 4 до 8 - ниже среднего;
- от 8 до 12 - средний;
- от 12 до 16 - выше среднего;
- от 16 до 20 - высокий.

Субтест №2

Субтест №2 позволяет определить способность к абстрагированию, умение оперировать словесными (вербальными) понятиями.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
5	2	1	4	4	2	3	5	1	1	5	4	2	2	4	4	4	3	5	3

Обработка результатов:

- от 0 до 4 правильных ответов - низкий уровень способности;
- от 4 до 8 - ниже среднего;
- от 8 до 12 - средний;
- от 12 до 16 - выше среднего;
- от 16 до 20 - высокий.

Субтест №3

Субтест №3 позволяет определить умение выявить связи, комбинаторные способности, умение, выявить логические связи (на вербальном материале).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
3	3	3	5	3	5	4	3	2	1	2	5	3	3	5	5	4	3	2	3

Обработка результатов:

- от 0 до 4 правильных ответов - низкий уровень умения;
- от 4 до 8 - ниже среднего;
- от 8 до 12 - средний;
- от 12 до 16 - выше среднего;
- от 16 до 20 - высокий.

Субтест №4

Субтест №4 позволяет определить способность выносить суждение, обобщать, классифицировать, выделять значимые признаки в анализируемых заданиях.

	2 балла	1 балл	0 баллов
1	Плоды	Растения, фрукты, пища, витамины	Красное, компот, природа, сочные
2	Одурманивающие средства, наркотики, допинги	Раздражающие вещества, яд, приятное, вредит здоровью, вред, удовольствие, плохая привычка	Отдых, ресторан, смерть, общество, праздник, запахи
3	Измерительные приборы, измерители	Измерять, измерения, мера, приборы, показатель	Цифры, стрелка, стекло, шкала
4	Органы чувств, органы ощущения, органы восприятия, чувственный аппарат	Нервы, органы тела, орган зрения, обоняния	Часть головы, часть человеческого тела, голова, лицо
5	Отражение, возвращение, обратный сигнал	Ответ, повторять, восприятие	Результат, обезьянничество

6	Художественное произведение, искусство	Произведения, фантазия, красота, культура, настроение, творчество	Сообщение, выдумка, воспоминание
7	Новая жизнь, начало жизни, размножение, зародыш	Белки, клетки, плод, начало, продовольствие, рост, жизнь	Курица, одинаковая форма, сельское хозяйство
8	Сила звучания, звуки, степень громкости	Голос, громкость, шум, говорить, речь, слух, звук	Проявление, противоположность, слова, изменение
9	Обозначение, символ, знак	Знак городов, атрибуты рода, государства, изображающий нечто	Красный крест, крестonosцы, материя, флаг, праздник, война, траур
10	Живущие под водой, в воде	Позвоночные, пловцы, плавать, плавники, улов, вода, морские животные	Рыбий, хищник, рыбы, звери
11	Элементарные потребности, жизненные потребности, нужда, инстинкт самосохранения	Недостаток еды и питья, ощущения, страдания, истощение, чувства	Еда, последствия, пустыня, смерть, пищеварение
12	Организм, живое, живая природа, жизнь	Биология, лес, принятие питательных веществ, природа, рост, жизненная (окружающая) среда	Величина, противоположность
13	Металл, металлические предметы, металлические изделия	Сталь, предметы из железа, изделия	Инструменты, острые предметы, нужные вещи, вспомогательные (необходимые) предмета
14	Обозначение направления пространства, пространство, пространственные понятия	Где, место, обозначение местоположения, расположение, наречия, положение	Противоположность, контраст, пейзаж, область, местность, слева, середина
15	Пожелания, напутствия	Библия, будущее, Бог, религия, обряд, судьба, выражение чувств	Богослужение, путь, церковь, угроза, приговор
16	Воспитание,	Последствия действия,	Действий, старание

	средства воспитания, мера воздействия,	вознаграждение, оценка, дисциплина	родители, школьная	(прилежность, результат)	усердие,
--	--	------------------------------------	--------------------	--------------------------	----------

Обработка результатов:

- от 0 до 4 правильных ответов – низкий уровень способности;
от 4 до 8 - ниже среднего;
от 8 до 16 - средний;
от 16 до 24 - выше среднего;
от 24 до 32 - высокий.

Контрольные вопросы:

1. Определите сущность аудиальной составляющей имиджа педагога.
2. Как возможно сформировать позитивную аудиальную составляющую имиджа?
3. Что Вы понимаете под «культурой речи»? Культурна ли Ваша речь?
4. Что такое «эмпатийное слушание»? Владете ли Вы приемами эмпатийного слушания?
5. Как Вы подготовиться к публичному выступлению?
6. Нужна ли коррекция Вашему аудиальному образу? Если да, то какая?

Литература

1. Алехина И. Имидж и этикет делового человека. - М.:Изд-во «ЭНН», 1996. - 126 с.
2. Балабанов С.С., Воронин Г.Л, Французова Л.Я. Имидж предпринимателя у педагогов и учащихся//Социс. - 1993. - №2, С.8.
3. Берд П. Продай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / Пер. с англ. Т.А. Сиваковой - Мн.: Амалфея, 1997. - 208с.
4. Биркенбил В. Язык интонации, мимики, жестов. - СПб.: Питер Пресс, 1997. - 224 с.
5. Блэк Сэм. Паблик рилейшнз. Что это такое? - М.: Новости, 1990. - 240 с.
6. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. - 200 с.
7. Бодалев А.А. Личность и общение. - М.: Международная педагогическая академия, 1995. - 328 с.
8. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. - М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. - 472 с.
9. Власова Н. ...И проснешься боссом: Справочник по психологии управления. - Новосибирск: Фирма «Экор», 1993. - 214 с.

10. Все об этикете. Книга о нормах поведения в любых жизненных ситуациях. - Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. - 512 с.
11. Вудкок М., Фрэнсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя – практика: Пер. с англ. – М.: «Дело», 1991. – 320 с.
12. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1990. - 144 с.
13. Гришунина Е.В. Психологические технологии как средство формирования имиджа организации: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1996. - 21 с.
14. Гуревич П.С. Приключение имиджа: Типология телевизионного образа и парадоксы его восприятия. - М.: Искусство, 1991. - 221 с.
15. Зимбардо Ф. Застенчивость: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1991. - 208 с.
16. Имидж власти и политиков // Диалог. - №15 - 18, 1992. - С. 69-74.
17. Имидж лидера / Отв. ред. Е.В. Егорова-Гантман. - М.: Общ-во «Знание» России, 1994. - 265 с.
18. Как делать имидж политика: Психология политического консультирования / Под ред. Е. В. Егоровой - Гантман и И. Минтусова. - М., 1995. - 159 с.
19. Карцева Е. Три лица имиджа, или кое-что об искусстве внушения // Иностранная литература. - 1971. - №9. - С 229-237.
20. Ксенчук Е.В., Киянова М.К. Технология успеха. - М.: «Дело ЛТД», 1993. - 192 с.
21. Курбатов В.И. Стратегия делового успеха: Учебное пособие для студентов вузов. - Ростов - на - Дону: Изд-во «Феникс», 1995. - 416 с.
22. Ладанов И.Д. Практический менеджмент: Психотехника и самоотренировки. - М., 1995. - 492 с.
23. Ливайн С., Кром М. Лидер в тебе / Пер. с англ. - М.: Изд. Группа «Прогресс» - «Литера». Изд-во Агенства «Яхтемен», 1995. - 240 с.
24. Морозова О.В. Этикет педагога: Учебное пособие для студентов педвузов. - Омск: Изд-во ОмГПУ, 1996. - 84 с.
25. Мясичев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии. - Л., 1970. - 120с.
26. Начала новой этики/Составитель Шеланков В.А. - Каменск-Уральский, 1995.- 76 с.
27. Нефедова И., Власова Е. Я и мой имидж. - М.: Яуза, Изд-во ЭКСМО - Пресс, 1997. - 208с.
28. Ночевник М.Н. Психология общения и бизнес. - М.: Профиздат, 1995. - 188 с.
29. Паркинсон Дж.Р. Люди сделают так, как захотите вы / Пер. с англ. С. Мурина. - М.: Изд-во «Новости», 1993. - 160 с.
30. Почепцов Г.Г. Имидж-мейкер: Паблик рилейшнз для политиков и бизнесменов. - Киев: Рекламное агентство Губерникова, 1995. - 236с.

- 31.Ребрик С.Б. Примерьте «пиджачок» Вернера Эрхарда: прорыв в новое мышление или новое видение себя // Психол. журнал. - 1992. - Т.13. - №4. - С.105 - 110
- 32.Русская Е. Имидж современного педагога//Мир образования. – 1995. -№0. – С.90-91
- 33.Собчик Л. Кроме «ноу хау» нужен талант обаяния // Деловая жизнь. –1993. - №3. С. 17-23.
- 34.Создание имиджа Центра занятости // Проблемы теории и практики управления. –1992.- №3. – С. 121-126.
- 35.Спиллейн М. «Имидж мужчины: Пособие для преуспевающего мужчины. – Словакия: Лик пресс. ,1996, - 168 с.
- 36.Спиллейн М. Имидж женщины: Пособие для преуспевающей женщины. – Словакия: Лик пресс. ,1996. - 158с.
- 37.Худяков С. «Паблик рилейшнз» новый шанс в бизнесе // Российский экономический журнал. – 1993. - №1. – С. 69-72
- 38.Шепель В.М. Имиджелогия: секреты личного обаяния. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1997.-168 с.
- 39.Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера: Управленческая гуманитарология. – М.: Финансы и статистика, 1992. – 240 с.
- 40.Шепель В.М. Управленческая психология. - М.: Экономика,1984.– 246с.
- 41.Шепель В.М. Управленческая этика. – М.: Экономика, 1989. – 288 с.
- 42.Школа этикета: Поучения на всякий случай/Авт.-сост. Л.С. Лихачева. – Екатеринбург: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1997. – 448 с.

ГЛАВА 11

ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ФАКТОР РЕАЛИЗАЦИИ И РАЗВИТИЯ ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Основные проблемы темы:

1. Интерьер как фактор культуры и имиджа учебного заведения
2. Принципы проектирования современного интерьера.
3. Условия сложения целостного интерьера. Гармонизация целого. Стиль. Тема. Роль материала в образной характеристике интерьера.
4. Зависимость дизайна от стиля, стиль и интерьер помещений.
5. Прикладная и возрастная цветопсихология в интерьере. Теория «времен года» в цветовом оформлении интерьера.
6. Дополнительные эффекты: свет, пространство комнаты, цветовые нюансы, искусство комбинирования.
7. Влияние интерьера на психическое и соматическое здоровье человека.

11.1 Интерьер как фактор культуры и имиджа учебного заведения

Культура многогранна, она пронизывает все сферы жизнедеятельности человека. Предметно-пространственная среда, являясь частью культуры, призвана выполнять ряд функций. Она предметно оформляет жизнь общества, членит ее в соответствии с этническими и социальными различиями, создает условия для преемственности, откликается на тенденции нового, связана с процессами в технике и духовной культуре. Будучи выражением культуры, предметно-пространственная среда постоянно изменяется, но основные ее функции сохраняются.

Предметно-пространственную среду создают произведения архитектуры, декоративно-прикладного искусства и дизайна. Эта искусственно созданная среда противостоит природе, одновременно изолируя от нее человека и связывая его с природой. Проблема отторжения человека от природы (социума и самого себя) не нова и, как мы видим, одной из причин отторжения является предметно-пространственная среда, созданная самим человеком. Преобразуя природную среду, изменяя ее в соответствии со своими потребностями, человек, несомненно, много теряет, и, прежде всего, видение полноты картины мира. Культура больших городов дает возможность человеку наслаждаться плодами цивилизации, но лишает возможности общения с живой природой,

уединения, релаксации. Искусственная среда призвана удовлетворять практические нужды человека, защищать от некоторых природных явлений (дождь, снег, холод и т. п.), но, несмотря на ярко выраженную утилитарную функцию предметно-пространственной среды, человек создавал ее по законам красоты, источником которых была целесообразная красота самой природы.

Витрувий, автор энциклопедии «Десять книг об архитектуре», писал, что правила построения прекрасной формы можно обнаружить в строении вселенной, человеческого тела, в законах физиологической оптики и в конструктивных принципах. Его выражение: «Все должно делать, принимая во внимание прочность, пользу, красоту» - стало синонимом совершенства искусственных функционирующих материальных форм. Известный теоретик архитектуры Альберти, несколько веков спустя писал: «Здание есть как бы живое существо, создавая которое следует подражать природе». Великий Леонардо да Винчи в «Трактате о живописи», где он приводит систему гармонизации формы (пропорции, масштабность, ритм, колорит, коррективы оптических иллюзий), пишет: «...живописец воплощает в форме пропорций те же таящиеся в природе закономерности, которые в форме числового закона познает ученый...Геометрия и арифметика дают лишь понятие о количестве, изменяемом или неизменяемом, но о качестве они не заботятся; между тем качество есть красота природы и украшение мира».

Элементы предметно-пространственной среды, отражающие жизнь общества, создаются в соответствии со вкусами и идеалами сообщества, проживающего во временном и географическом континууме, их усовершенствование тесно связано с достижениями в области науки и техники. В свою очередь, многие принципы, например - движения, подсказала ученым природа. Известно, что Леонардо да Винчи на полях чертежа летательного аппарата изобразил крыло летучей мыши. Н.Е.Жуковский, основоположник современной аэрогидромеханики и экспериментальной аэродинамики, открыл закон, определяющий подъемную силу крыла самолета, а также установил наиболее выгодные профили крыльев и лопастей винта самолета и разработал вихревую теорию воздушного винта на основании длительного исследования динамики полета и структуры крыла птиц. Дельфины, как пример обтекаемой формы в природе, помогли ученым в создании в начале двадцатого века быстроходных катеров. Шагающие экскаваторы, прыгающие автомобили, вездеходы типа «Пингвин» как и многое другое создавалось по аналогии с формами живого мира.

Ю.С.Лебедев и В.В.Зефельд («Вопросы современной архитектуры») пишут: «Здание опирается на фундамент и дерево закреплено корнями, как фундаментом, в земле; ствол дерева наводит на мысль о корпусе здания или о колонне... многие формы цветов, листьев, семян, скорлуп кажутся

перенесенными в покрытия зданий, выполненных из пространственных оболочек...». Таким образом, наряду с высокими технологиями, новыми методами расчета конструкций, глубокими познаниями в области физики и химии материалов продолжается освоение смысла форм природы, что, безусловно, приближает человека к природе, сокращая дистанцию отторжения.

Получить свою долю благ, не нарушая гармонию чужих жизненных ценностей и экологии жизненного пространства окружающих, может только высоко культурный человек, не забывший своих собственных истоков, терпимый к чужим потребностям, культуре, верованиям. Источником информации, помогающим найти общий язык взаимопонимания между людьми различных социальных и национальных групп, могут быть элементы предметно-пространственной среды. Мы судим о вкусах и идеалах общества, о его жизненных и религиозных устоях по вещному миру, который был создан и которым пользовалось данное сообщество в данный исторический, временной, пространственный период. Таким образом, предметно-пространственная среда может сыграть значительную роль в адаптации человека в среде социальной.

11.2. Основные подходы к формированию современного интерьера

В настоящее время, с увеличением доли машинного производства и все возрастающими потребностями людей, значительно увеличивается роль дизайна. С.И.Ожегов («Словарь русского языка») определяет дизайн следующим образом: «Конструирование вещей, машин, интерьеров, основанное на принципах сочетания удобства, экономичности и красоты». Анализируя данное определение, можно очертить ту часть предметно-пространственной среды, которая является дизайн-продуктом. Вещи, или, как принято выражаться, вещный мир, окружающий человека (мебель, посуда, одежда и т.д.) - есть продукт дизайнерского творчества, но только в том случае, если при изготовлении этих вещей задействованы машины, если это вещи массового производства, в противном случае - это произведения декоративно-прикладного искусства. Все машины (бытовая техника, станки, автомобильный парк, вплоть до межконтинентальной ракеты) производятся с участием дизайнеров. Кроме этого, в сфере деятельности дизайнеров – интерьеры. Как видно из определения, три основных принципа конструирования дизайнпродукта - удобство, экономичность и красота (или как говорил Витрувий: прочность, польза, красота). Эти положения просматриваются в функциях дизайна: конструктивной, гносеологической, аксиологической, воспитательной, эвристической, социализации, идеологической, коммуникативной и гедонистической. (Е.Н.Лазарев, Н.П.Валькова «Дизайн как фактор формирования эстетической культуры»).

Конструктивная (или преобразовательная) функция обеспечивает возможность удовлетворения изменяющихся потребностей (утилитарных и эстетических) людей. Кроме того, она обуславливает своеобразное реконструирование предметного мира в зависимости от меняющихся идеалов красоты, технических возможностей, изменения антропометрических данных человека.

Гносеологическая функция дизайна позволяет осуществлять познавательную деятельность на невербальном уровне. Вещи, которыми пользуется тот или иной человек, могут рассказать о нем внимательному собеседнику очень многое. Вещи, которыми пользуется общество в определенной исторической данности, говорят о вкусах, идеалах, религии, ведущих видах деятельности людей, живущих в этом времени, в данной географической среде. Кроме того, при оформлении интерьеров, особенно общественных (в том числе учебных заведений), эта функция активно эксплуатируется (размещаются информационные стенды, таблицы, графики).

Экономические и политические изменения, как правило, достаточно сильно изменяют аксиологическую шкалу как общества, так и отдельно каждого человека, и что вчера, может быть, представляло какую-то ценность, сегодня может обесцениться. Это проявляется в нормах морали нравственности и идеологии, так же как и в отношениях к предметно-пространственному миру. С одной стороны, такого рода закономерность помогает лучше узнать прошлое и понять настоящее, с другой стороны, учитывая факт обратной силы воздействия мира вещей на человека, формировать аксиологическую шкалу человека и общества в целом. С сожалением приходится констатировать факт избыточного влияния мира вещей на человека, проживающего в России в период изменившейся социально-экономической обстановки.

Способность увидеть в элементах предметно-пространственной среды что-то новое, ранее неизвестное стимулирует эвристическая функция дизайна. Особенно важно при оформлении дошкольных и учебных заведений использовать такие элементы предметно-пространственной среды, которые способствовали бы развитию воображения детей (абстрактные игрушки, нетрадиционные подходы к оформлению интерьеров и т. д.).

Все, что создается в области дизайна, имеет прямое отношение к жизни людей (функция социализации), дизайн-продукт обеспечивает комфортность жизнедеятельности человека. Трудно представить себе жизнь человека в период техногенной цивилизации без достижений в области дизайна, интерьеры - без привычных уже электрической или газовой плиты, без телевизора, музыкального центра, телефона, компьютера (все перечисленные предметы изготавливаются с участием дизайнеров).

Дизайн-продукт имеет огромную силу обратного воздействия на человека, пользующегося им, он повсеместно и постоянно, явно и скрыто, опосредованно и непосредственно воздействует на человека, формирует его эстетический вкус и потребности. Создание предметно-пространственной среды по законам красоты и гармонии в учебных и дошкольных учебных заведениях имеет далеко идущие последствия, скажется на общем культурном уровне нации, отразится на вкусах и идеалах, политике и экономике будущего общества.

Дизайн-продукт отражает идеологию общества, его создавшего, хотя, на первый взгляд, вещи, технические средства - универсальны, они обслуживают человека независимо от существующей социально-экономической системы. В то же время, в тоталитарном государстве дети играют преимущественно в агрессивные игры, они обеспечены игрушками с высокой точностью имитирующими орудия насилия над личностью. В безнравственном государстве в любое время, в любом магазине, киоске и даже на улице можно купить порнографические снимки, фильмы, пропагандирующие безнравственность, создающие соответствующих данной идеологии кумиров и тому подобное. Идеология находит свое выражение в предметно-пространственной среде, способствует процветанию того или иного мировоззрения.

Продукты дизайна обеспечивают разнообразные связи между людьми: визуальные (прохождение видеoinформации), аудиальные (телефон, радио и т.д.), передача информации через рекламу, фирменные стили, справочную документацию. Таким образом, коммуникативная функция дизайна обеспечивает передачу информации как утилитарного, так и эстетического характера.

Дизайн-продукт вызывает у потребителя эмоциональный отклик (положительный или отрицательный) обусловленный индивидуальностью восприятия. Но гедонистическая функция считается реализованной только в случае, если дизайн-продукт вызывает у человека чувство эмоционального наслаждения.

11.3. Психология интерьера

Обустривая предметно-пространственную среду, необходимо ориентироваться на субъект, для которого эта среда создается, учитывать его личностно-психологические, физиологические, антропометрические, возрастные, соматические и другие качества. Работая над созданием среды для ребенка дошкольного и школьного возраста, для студента также нужно знать основные этапы возникновения и развития деятельности, сознания и личности человека, механизм психического развития характерный для этого возраста. Анализируя работы В.А.Авериной («Психология детей и подростков») и Л.Ф.Обуховой («Детская

психология: теории, факты, проблемы...»), можно прийти к некоторому обобщению (см. рис. 11.3.1., рис. 11.3.2.):

Период	Социальная ситуация развития	Ведущая деятельность
1. Младенчество 0-1 г.	Все поведение и деятельность реализуется ребенком непосредственно через взрослого или в контакте с ним. Социальная ситуация: «Мы» или «Ребенок-Взрослый».	Непосредственно-эмоциональное общение ребенка с взрослым.
2. Ранний возраст 1-3 года	Совместная деятельность с взрослым с целью усвоения общественно выработанных способов употребления предметов. Социальная ситуация: «Ребенок – Предмет-Взрослый» (большая независимость от взрослых, подражание взрослому и отдаление от него).	Предметно-манипулятивная деятельность: освоение ходьбы, освоение предметных действий, овладение речью.
3. Дошкольный возраст	Отношения с миром взрослых отрабатываются через сюжетно-ролевую игру (выражается потребность к самостоятельности, взрослый - объект для подражания).	Игра (на базе развитой способности к общению).
4. Младший школьный возраст	Дифференциация отношения: «Ребенок-Взрослый» - «Ребенок-Родитель», «Ребенок-Учитель», «Ребенок-Дети», отношения параллельны, ситуация «Ребенок-Учитель» становится отношением «Ребенок-Общество».	Учебная деятельность (важна результативность, обязательность, произвольность).

Рис. 11.3.1. Этапы возникновения и развития деятельности человека

Период	Новообразования	Кризис	Примечание
1. Младенчество 0-1г.	Комплекс оживления (лицо матери, признак-социальная улыбка). Потребность в общении. Акты хватания и подражания. Аффективное представление. Психологическая общность ребенка с матерью (становление	Ребенок максимально нуждается во взрослом, но не имеет специфических средств воздействия на него. Социальная ситуация Взрослый-Ребенок взрывается изнутри: появляются	Формируются зачатки самосознания личности в виде сознания психологической общности, а также в виде схемы тела и самоощущений, появляется эмоциональное отношение младенца к

<p>2.Ранний возраст 1-3 года</p>	<p>восприятия). Сознание «Я сам» Развитие восприятия и речи. Появление наглядно-действенного мышления (особая роль в формировании речи принадлежит вниманию, дети с ограниченными возможностями концентрации внимания нередко отстают в развитии речи)</p>	<p>двое. Потребность в самостоятельной деятельности и невозможность без помощи выполнить ее. Симптомы кризиса: упрямство, строптивость, своеволие, бунт, обесценивание, стремление к деспотизму.</p>	<p>взрослым и предметам. Самосознание ребенка открывает «Я могу», что порождает новые потребности и выражается в его желаниях «Я хочу».</p>
<p>3.Дошкольный возраст</p>	<p>Наглядно-образное мышление Воображение. Внутренняя позиция ребенка в виде системы мотивов. Зачатки произвольности.</p>	<p>Личное самосознание, то есть сознание своего места в системе отношений с взрослыми.</p>	<p>От сформированности произвольности зависит готовность ребенка к школе.</p>
<p>4.Младший школьный возраст</p>	<p>Произвольность психических процессов и поведения. Планирование в уме. Умение анализировать. Рефлексия, т.е. способность ребенка выделить основания для собственного действия. Осознание своих изменений в результате развития учебной деятельности (произвольность, управляемость, осознанность восприятия, внимания, памяти, мышления).</p>	<p>Новые возможности связаны с изменением в сфере потребностей и мотивов достижений. Важно выйти в мир взрослых за пределы школы.</p>	<p>Повышается значение отношений между сверстниками (коллективные связи, общественное мнение, взаимная оценка, требовательность). До 10 лет формируются эмоции, ребенок экспериментирует, испытывая злость, вину, обиду, испуг, радость – что-то отвергает, что-то нет (много зависит от взрослых).</p>
<p>5.Средний школьный возраст</p>	<p>Половое созревание организма; Возрастает роль сознания. Улучшается контроль коры головного мозга над инстинктами и эмоциями;</p>	<p>Потребность в общественном признании при отсутствии реальных возможностей утверждения.</p>	<p>Самосознание как осознание себя в системе общественных отношений; Развитие социальной</p>

	<p>Восприятие более целенаправлено; мышление – более систематизировано; улучшается способность к абстрактному мышлению; мышление критично; развитие творческого мышления; речь более логична и доказательна</p>	<p>Несогласованность убеждений, моральных идей и понятий, с одной стороны, с поступками, действиями и поведением – с другой</p>	<p>активности и социальной ответственности</p>
6. Старший школьный возраст	<p>Развитие абстрактного и логического мышления; Рефлексия собственного жизненного пути; Восприятие целенаправлено, внимание произвольное и устойчивое; мышление самостоятельное; Усиливаются сознательные мотивы поведения</p>	<p>Потребность занять позицию какой-либо социальной группы, определенные гражданские позиции. Появление рубежа – «я и общество».</p>	<p>Кумирами становятся гармонически развитые люди, у которых качество ума удачно сочетается с физической развитостью, внешней привлекательностью, хорошими манерами. Стремление выразить свою индивидуальность</p>

Рис. 11.3.2. Этапы и механизм психического развития человека

Задачей предметно-пространственной среды является способствовать развитию новообразований и благоприятному выходу из кризиса. И если основой комфортного развития ребенка от рождения до года является имидж взрослого (родителя или его заместителя) как посредника между младенцем и миром вещей, то в 1 - 3 года ребенку необходимо создать развивающую предметно-пространственную среду, наполненную игрушками, предметами (не травмоопасными, не ядовитыми, эстетичными, экологически безопасными и т.п.), обеспечить возможность освоения ходьбы.

Сюжетно-ролевые игры дошкольников помогают в будущем адаптироваться в мире взрослых, поэтому необходимо построить предметно-пространственную среду для ребенка этого возраста таким образом, чтобы он мог освоить как можно больше ролей: родителя, учителя, врача, водителя, парикмахера, научиться быть клиентом, пассажиром, учеником и т.п.

Оформление предметно-пространственной среды образовательного учреждения должно обеспечить нормальное физическое и психическое здоровье обучающегося, для чего необходимо учитывать требования эргономики, возрастной цветопсихологии и, конечно, эстетические требования.

Правильно организованная среда помогает человеку сформироваться как личности и, впоследствии, как индивидуальности.

Представьте, что Вы работаете дизайнером и Вам необходимо принять решение об оформлении всех помещений Вашего учебного заведения. С чего начать? Вернее - как начинает свою деятельность настоящий дизайнер? Свою работу дизайнер начинает с организации пространства. Он делает так, чтобы переход из коридора или лестничной клетки с желтоватыми стенами и потолком в зеленоватое помещение успокаивал и никогда не беспокоил. Чтобы переход с лестничной клетки красноватого тона на пол этажа синеватого тона создавал ощущение близости цели. Чтобы входящие из желтоватого помещения в красноватое испытывали состояние подъема, а возвращающиеся - состояние облегчения. Чтобы маленькая проходная комната была обязательно темней по цвету в сравнении с большой. Желтые, желто-зеленые, голубые цвета увеличивают пространство помещения, а фиолетовые, красно-фиолетовые, красновато-коричневые, оранжево-красные сужают.

Для дверей выбирается промежуточный тон между потолком и полом или более темный тон потолка, с учетом того, что дверь, окрашенная в любой теплый тон, создает впечатление изолированности. Если дверей много, дизайнер окрашивает их в цвет стен. Потом он думает об окнах. Окно - это, как уже говорилось, картина, оказывающая сильное эмоциональное воздействие, зачастую более сильное, чем репродукции живописного произведения на стене. Но можно впечатление сделать еще более сильным, если в окно или в верхнюю его часть поместить гармонирующий с видом за окном витраж. Раз существуют окна, существуют и гардины цвета смеси потолка и стен.

Кстати, о потолке. Цвета одной половины хроматического круга Гете - от красного до зеленого (через фиолетовый и синий) - опускают потолок, а от красно-оранжевого до желто-зеленого - поднимают. Белый и голубой, особенно импонирующие 14-16 летним, заставляют потолок как бы парить в воздухе. А, посмотрев на сине-зеленый потолок, чувствуешь себя на дне океана и как будто ощущаешь всю тяжесть многокилометровой толщи воды. Только очень, очень высокие потолки могут быть темными. Если в помещении есть несущие части (колонны), то они не могут быть ни белыми, ни розовыми, потому, что эти слабые цвета вызывают скрытое чувство опасения за прочность конструкции, зеленый тоже не подойдет, так как нарушает привычную природную ассоциацию с зеленым горизонтом. Желтый и серый кажутся рыхловатыми. Зато вполне отвечают назначению оранжевый (плотный), фиолетовый (массивный), черный (устойчивый), оранжево-красный и ультрамарин (прочные). Но черный, например, не подходит к школьному помещению по другим соображениям, и потому сложность в работе дизайнера - думать не только

о качестве цвета, но и о его количестве, не только о самом цвете, но и цветосочетании, полагаться не только на науку, но и на искусство.

Кроме потолка, нужно хотя бы немного подумать о поле, тон которого более приглушен по сравнению со стенами. Известно, что по розовому полу ходят с опаской он может обжечь), по голубому - с удобством (беспечность), по коричневому - с уверенностью (земля). В вестибюле, коридоре, актовом зале он может быть шахматным, но величайшей безвкусицей, граничащей с информационной диверсией, является перенесение шахматной поверхности на стены.

Всякое помещение не существует само по себе - в нем кто-то что-то делает. Только там, где проводят короткое время, могут доминировать сильно возбуждающие красный, оранжево-красный, красно-оранжевый, оранжевый. Обычно таковыми могут быть маленькие помещения или маленькие площади в больших. Синий, фиолетово-синий, сине-фиолетовый, фиолетовый цвета угнетают при длительном воздействии и требуют в школе меньшей дозировки.

Там, где обучающийся находится длительное время, могут доминировать: желтый - теплый и веселый, он создает хорошее настроение, стимулирует фантазии, но способствует разговорам, зеленый - не чистый, яркий, а приглушенный - успокаивает, ускоряет время, но при монотонном труде вызывает сонливость, сине-зеленый - сосредоточивает, делает более внимательным, собранным, но в помещении кажется на несколько градусов прохладнее, чем это есть на самом деле. Теплый тон панелей, деревянный потолок и светлый пол делают помещение уютным.

Из приведенных примеров мы видим, что цвет влияет на настроение и на работоспособность. Возбуждающая окраска действует как кофе: сначала работоспособность увеличивается, потом наступает преждевременное утомление. Желтый, голубой, зеленый тона утомляют менее всего. Стимулируют общую работоспособность красные и сине-зеленые тона. Там, где учащиеся трудятся физически, может быть много желтого, голубого цвета. Снимает физическое утомление комбинация красного с зеленым. Там, где требуются умственные усилия, лучше использовать приглушенные тона, причем снимают умственное утомление желтый или желто-зеленый в комбинации с оранжевым. Способствуют творческому мышлению желтый, яркий и бледный желто-зеленый, голубой, фиолетовый, темно-синий, конечно, если ими не злоупотреблять.

Теперь, когда помещение заполнено цветом, а не предметами, дизайнер проверяет еще раз общую тональность и полученные цветосочетания. Если комната с оранжевыми стенами и желтым потолком, она буквально заполнена солнцем. Синие стены и голубой потолок: слишком холодная комната, ее не могут согреть даже желтые предметы. Стены - охра, потолок - терракота: в комнате нет предметов и людей, а она уже перегружена, чувствуется напряженность, присутствующие все время

отвлекаются. Доминанта синего и желтого (небесная даль и солнце: очень гармоничное сочетание; но если превратить желтый в охру - солнце зайдет за облака, совсем затемним охру и превратим ее в коричневый - солнце закатится совсем, останется земля. Серовато-синий и терракота: очень удачное сочетание - в такой комнате всегда будут властвовать положительные эмоции.

Итак, больших ярких и насыщенных поверхностей нигде нет, а если без них не обойтись, можно заглушить их ахроматическим цветом. Волокнистая или шероховатая фактура отделочного материала тоже не должна быть яркой. Теперь дизайнер переходит к предметам. Гете говорил: «Все, что идет к нам, греет нас, что уходит - охлаждает». Поэтому предметы теплых тонов кажутся ближе, доступнее, а холодных - наоборот. Существуют цвета (желтый, зеленый, синий, фиолетово-красный, оранжево-красный), объединяющие предметы в один ансамбль, тогда как другие (желто-зеленый, оранжевый, серый) способны разбросать даже связанный формой и функциональностью гарнитур. Сине-зеленый и желтый в комбинации с красно-фиолетовым или желтый с синим либо ультрамарином - очень подвижные и заставляют статичные предметы как бы вибрировать. Напротив, зеленый, желто-зеленый, фиолетово-красный, красно-фиолетовый, коричневый - каждый в отдельности статичный цвет, и кажется, что окрашенные в них предметы трудно сдвинуть с места.

Свою работу с цветом дизайнер завершает организацией освещения. Известный французский цветопсихолог Л.Мужо писал: «Мы восхищаемся искусством садоводов, но почти всегда забываем великого волшебника - солнце. И действительно, без солнца нет света, а без света - цвета». Поэтому помещение школы должно быть освещено так же, как студия художника. Не просто окна, а большие окна. Недостаточное солнечное освещение дополняется флуоресцентными трубками, которые, однако, сами по себе в учебном заведении не годятся: они ярко светят, но «казарменно», не позволяют уснуть, но утомляют. Сейчас вместо них стали использовать натриевые лампы накаливания высокого давления, дающие более теплый и более мягкий свет. Если использовать традиционные лампы накаливания, то не надо экономить на мощности, и достаточно яркий желтовато-оранжевый свет является вполне уютным, способствует хорошему настроению и творческому мышлению. Но он не терпит вмешательства естественного света.

Семь правил, которые необходимо выполнять при установке освещения в образовательном учреждении:

1. Правильный расчет яркости освещения. При дневном свете, не прямом солнечном освещении, яркость освещения вблизи окна составляет примерно 2000- 3000 люксов. Общее освещение достаточно, если лампы висят не слишком высоко и не ослепляют. При особом требовании может быть установлено дополнительное освещение отдельных рабочих мест.

2. Гарантия от ослепления источниками света. Отражательные абажуры при лампах накаливания или люминисцентных лампах рекомендуются растровые. В качестве материалов, рассеивающих свет, применяют матовое стекло, пластмассу, пергамент.

3. Отсутствие ярких контрастов. Контрасты утомляют и вызывают головную боль. Если вокруг темно, не следует слишком ярко освещать рабочее место. Нужно обеспечить хорошее общее освещение.

4. Правильное направление световых лучей. При чтении и письме сам человек не должен затенять рабочий стол. При просмотре ткани в целях обнаружения дефектов нельзя допускать плоского освещения, а следует применять освещение сбоку, с тем, чтобы каждый дефект пластически выступал и легко обнаруживался. При работах, требующих зрительного восприятия глубины или объема, следует применять наклонное освещение.

5. Соответствие цвета освещения характеру работы. Лампы дневного освещения следует применять там, где рабочее место находится у окна, или где необходимо четко различать цвета. Теплое же освещение - тогда, когда необходимо создать настроение уюта, а также когда нужно избежать бледности лиц.

6. Окраска помещения должна соответствовать характеру освещения.

Слой пыли в помещении на лампах довольно значительно снижает освещенность. Светлые щиты отражают свет довольно хорошо. Приятные цветовые контрасты важнее резких световых.

7. Экономичность осветительной установки.

Говоря об оформлении основных помещений учебного заведения, подчеркнем, что интерьер всегда должен отвечать функциональному назначению, обеспечивать благоприятную психологическую среду, вызывать эстетическое чувство и удовлетворять информационную потребность (есть, на что смотреть, и не отвлекаться).

Рассмотрим оформление основных помещений учебного заведения с точки зрения психологии, эстетики, информатики. Наше путешествие по зданию образовательного учреждения мы начнем с вестибюля. Театр начинается с вешалки, школа также начинается с вешалки - неотъемлемой части вестибюля, где раздеваются, встречаются с друзьями, узнают новости, морально готовятся к занятиям (первичная апостериоральная настройка), а посторонние знакомятся с образовательным учреждением. Поэтому вестибюль - лицо учебного заведения и его оформление может быть торжественнее и роскошнее других помещений.

На главной стене хорошо смотрится декоративное панно (лучше абстрактное, чем наивно-натуралистическое), которое имеет ту особенность, что его некогда долго рассматривать, но оно не должно надоесть (возвратная информативность). О многом говорят вешалка

(открытая или закрытая) и вид гардеробщицы, вписывающейся в интерьер или противоречащей ему. Обязательно большое зеркало для того, чтобы обучающиеся могли приводить себя в порядок. Если стена с входной дверью красноватая (зеркало на этой стене), то противоположную стену хорошо бы сделать синеватой или сине-зеленой, а потолок - солнечно-желтым. Поступите наоборот - и входная стена станет отвлекать, а красная - создавать впечатление замкнутости.

Гармония вестибюля зависит от графического оформления. И тут надо, чтобы лозунги, «маяки», «прожекторы» вписывались в интерьер, были эстетичными по форме, информативными по содержанию и периодически обновлялись. Раз и навсегда откажемся от формального отношения к источникам графической информации, которые из пропаганды легко переходят в псевдопропаганду (их не видят, не замечают, короткие тексты читают машинально, длинные вообще не читают) или антипропаганду (они раздражают банальностью, навязчивостью, повторяемостью, вызывают негативное отношение и достигают эффекта, противоположного ожидаемому).

Каждый источник графической информации обязан чем-то привлекать, настраивать на восприятие текста, удерживать внимание до конца, пока не прочитан текст, а содержание текста должно вызвать у читателя положительное отношение к его автору. Этим отношением читатель позволит повлиять на себя, убедить в чем-то, побудить к чему-то. Художник-оформитель, чтобы привлечь внимание каждого, манипулирует шрифтом, создает цветовой контраст, сочетает не сочетаемое, не забывает о моде и юморе.

В вестибюле будут, например, очень кстати рекламные объявления о дисциплинах. Эти объявления должны быть настолько увлекательными и информативными, чтобы вызвать интерес у тех, кому это предстоит изучать, и удовлетворенную гордость уже прошедших это.

Из вестибюля попадаем в коридоры, на лестницы. Как и улицы в городе, они существуют только для прохожих. В них нет закуточков, где собираются бездельники. Они хорошо освещены, препятствуя тем самым проявлению неаккуратности и вандализма. Здесь к месту блестящая металлическая арматура (рукоятки, скобки, перила), которая не должна быть в других местах, кроме туалета. На зеленом полу (или зеленом квадрате пола) белый круг для урны: белое с зеленым психологически означает самую большую чистоту, и белое к тому же требует внимательности, чтобы не промахнуться.

Один из проходов приводит в холл для отдыха с более яркой окраской и более приглушенным освещением. Исключением иногда служит большая, хорошо освещенная голубая стена, стимулирующая чувство покоя. Здесь есть диванные островки, позволяющие сидеть одному, вдвоем, компанией, не мешая друг другу, много цветов, плавают

рыбки в аквариуме. Стоит перенять опыт Польши и других стран: брать напрокат картины из запасников музеев и устраивать выставки-вернисажи молодых художников города. Я думаю, что это новшество вряд ли нужно комментировать и доказывать его пользу. Важно, чтобы выставки были регулярными и сменялись периодически.

Девиз столовой: возбудить аппетит, просто и вкусно накормить, по всем правилам сервировать, чтобы обучающиеся не утратили приобретенную дома привычку красиво есть, дать им возможность пообщаться за соком, мороженым, коктейлем. Здесь царство цветных пластмасс: терракота, зрелый персик и другие тона, возбуждающие аппетит; нет цвета свежего сена (отбивает аппетит), желтого и красного (заставляет торопливо есть и поскорее покинуть помещение). Тихая музыка, вся кухня на виду и является частью общего помещения: посмотрите, какая чистота, какая аккуратность.

Нам осталось заглянуть туда, куда редко заглядывают посторонние посетители и не чаще - педагоги - в туалет, к сожалению, самое запущенное и нередко антисанитарное место. Полезно помнить: туалет - показатель культуры, поэтому необходимы: контроль, безукоризненная чистота, наличие туалетного мыла и туалетной бумаги, свежий воздух. Право, это не такие уж большие расходы по сравнению с моральным доходом.

И, конечно, очень важными являются помещения, где проходят занятия. Традиционно это помещение именуется классом или аудиторией, если в классе кроме столов-парт, стола для преподавателя и доски, находятся шкафы, в которых видны картинки, схемы, муляжи. Что касается развешенного на стенах, то здесь, как правило, все зависит от вкуса преподавателя, возможностей образовательного учреждения и, конечно, от изучаемой дисциплины.

Сейчас перед традиционным классом (аудиторией) стоят четыре задачи.

1. Культурное использование классной доски - категорический отказ от рваных тряпок, возврат к перчатке, которую надевают на руку во время письма, чтобы не запачкаться, использование мелков дополнительного цвета (противоположного на круге Гете) относительно цвета доски.

2. Навести цветовой порядок на столе. Уже давно составлены ранги предпочтения для цвета шрифта и бумаги: а) черный-желтый, б) зеленый-белый, в) синий-белый, г) черный-белый, д) желтый-черный, е) белый-красный, ж) белый-черный, з) красный-желтый, и) зеленый-красный, к) красный-зеленый. В ФРГ стандартом для учебных тетрадей является нежно-зеленый цвет бумаги, которая, если на нее долго смотреть, кажется белой.

3. Научно-художественное решение настенной части интерьера - портретов, картин, транспарантов и пр. Здесь выполняются следующие

условия: все предметы должны фиксировать внимание обучающихся точно так же, как, например, фиксируется внимание слушателей концерта на интерьере концертного зала. Они должны привлекать, но не отвлекать, удовлетворять эстетическую потребность и воспитывать ее.

4. Организация цвета стен, потолков и пола, особенно передней стены, на которую смотрят целый день.

Оформление интерьера класса в коле - дело учителя, который работает в данном помещении изо дня в день. Даже очень грамотный дизайнер, оформляя всю школу сразу, не сможет учесть индивидуально-психологические особенности каждого учителя, чему, как и каких детей педагог учит. Наши наблюдения показывают, что педагоги, которые принимали участие в разработке проекта интерьера класса (с обязательными консультациями у дизайнера и цветопсихолога), получили большее удовольствие от результата, чем учителя, которым сделали ремонт, не обращаясь к ним за советом.

Для оформлением аудиторий в престижных вузах в последнее время стали приглашать специалистов, от чего качество оформления интерьеров заметно улучшилось.

Крайне необходимо, работая над созданием интерьера учебного кабинета, учитывать специфику предмета не только с позиции его содержания, но и с позиции необходимого психологического настроения на усвоение знаний именно этого рода.

Предметы гуманитарного цикла требуют максимального раскрепощения, атмосфера предметно-пространственной среды должна способствовать снятию зажимов и комплексов, помогать обучающимся высказывать свою точку зрения, чувствовать себя уверенно и спокойно.

Предметы естественнонаучного цикла требуют обеспечения возможности работать в нескольких системах: человек-человек, человек-природа, человек-техника, человек-знак (зачастую приходится работать во всех системах одновременно).

Изучение точных дисциплин требует максимального сосредоточения. Некоторые предметы в основном задействуют сенсомоторный аппарат (трудовое обучение, рисование, технические дисциплины в их практической части и т.п.), создавая интерьер таких кабинетов педагогу необходимо владеть полными знаниями из области эргономики по организации рабочего места.

Кроме специфики изучаемого предмета при оформлении интерьеров помещений в учебном заведении нужно учитывать географический дизайн, тепловой и световой климат помещения, возрастные особенности восприятия обучающихся и личностно-психологические особенности педагога, работающего в этом помещении. Практически все эти проблемы полностью или частично можно решить при помощи цветового оформления помещения. Для этого необходимо знать основы

цветопсихологии, прежде всего то, как цвет воспринимается человеком. Г.Фриллинг и К.Ауэр разработали следующую классификацию цветов по психологическому воздействию на человека.

1. *Стимулирующие* (теплые) цвета - способствуют возбуждению, действуют как раздражители:

- красный - волевой, жизнеутверждающий;
- кармин - повелевающий, требующий;
- киноварь - подавляющий;
- оранжевый - теплый, уютный;
- желтый - контактирующий, лучезарный.

2. *Дезинтегрирующие* (холодные) цвета - приглушают раздражение:

- фиолетовый - углубленный, тяжелый;
- синий - подчеркивает дистанцию;
- светло-синий - уводит в пространство, направляет;
- сине-зеленый - подчеркивает движение, изменчивость настроения.

3. *Пастельные цвета* - приглушают чистые цвета:

- розовый - нежный, таинственный;
- лиловый - замкнутый, изолированный;
- пастельно-зеленый - ласковый, мягкий;
- серовато-голубой - сдержанный.

4. *Статичные цвета* - уравнивают, успокаивают, отвлекают от возбуждающих цветов:

- чисто-зеленый - требовательный, освежающий;
- оливковый - успокаивающий, смягчающий;
- желто-зеленый - изысканный, претензиозный.

5. *Глухие тона*:

- серый - не вызывает раздражение;
- белый - гасит раздражение;
- черный - помогает сосредоточиться.

6. *Теплые темные тона* (коричневые), стабилизируют раздражение, действуют вяло, инертно:

- охра - смягчает рост раздражения;
- коричневый, землистый - стабилизирует;
- темно-коричневый - смягчает возбудимость.

7. *Холодные темные цвета* - изолируют и подавляют раздражение:

- темно-серый;
- темно-синий;
- темно-зелено-синий.

Выбирая, согласно данной классификации, цвет для оформления интерьера класса или аудитории, необходимо сделать поправку на возраст обучающихся в этом помещении. Г.Фриллинг и К.Ауэр обнаружили корреляцию между выбором предпочитаемых и отвергаемых цветов и возрастом человека (см. рис. 11.3.3).

Возраст	Предпочитаемый цвет	Цвет, вызывающий отрицательное отношение	Преобладающее психологическое состояние
4-10 лет	Красный, пурпурный, розовый, бирюзовый	Черный, темно-коричневый, серый	Пребывание в мире сказок
11-12 лет	Зеленый, желтый, красный	Оливковый, пастельно-зеленый, лиловый	Преобладание чувственного восприятия мира
13-16 лет	Ультрамарин, синий, оранжевый (часто остается любимым зеленым цветом)	Фиолетовый, лиловый	Рациональный подход к восприятию мира, развитие самосознания
17-19 лет	Красно-оранжевый	Пурпурный, розовый	Инстинктивно целенаправленное восприятие мира

Рис.11.3.3. Зависимость выбора предпочитаемых и отвергаемых цветов от возрастом человека

Анализируя данные приведенных выше классификаций, Вы можете выбрать ведущий цвет, который будет соответствовать тому настроению, которое Вы считаете наилучшим при изучении вашего учебного предмета, причем этот цвет, скорее всего, будет в числе предпочитаемых Вашими учащимися цветов (по крайней мере - не среди отвергаемых). Но интерьер не может быть одноцветным - это утомляет не меньше, чем цветовой беспорядок. Для того, чтобы стало возможным грамотно выбрать еще 2-3 цвета, предлагаем Вашему вниманию две теории гармонизации цветовых отношений:

1.Цветовой круг Гете:



Гете, великий поэт и ученый, основатель колористики - науки о восприятии цвета, первым свернул ньютоновский спектр в круг, показав непрерывный переход в человеческом восприятии от красного к фиолетовому. Цвета, которые находятся в круге напротив друг друга (красный и зеленый, оранжевый и синий, желтый и фиолетовый), Гете назвал дополнительными, а их сочетание - гармоничным. Также гармоничное сочетание дают цвета, находящиеся в круге Гете через цвет (красный и желтый, желтый и синий, зеленый и фиолетовый), их Гете назвал характерными парами. Цвета, которые в круге расположены рядом, дают пассивное, невыразительное цветовое сочетание.

2. Цветовая теория времен года. Данная теория предполагает разделение всех цветовых оттенков на четыре группы. Первая - весенние цвета - чистые, нежные, теплые. В этих оттенках, как правило, оформляют интерьеры, которые необходимо высветлить и согреть. Вторая группа - летние цвета - пастельные, прохладные, дымчатые, чуть голубоватые или розоватые. Помещение, выполненное в этих оттенках будет казаться светлым и прохладным. Третья группа - цвета осени - насыщенные, землистые, золотистые, очень теплые. Такие цвета делают помещение теплым и уютным, но за счет насыщенности и землистости цветов оно не кажется светлым. И, наконец, четвертая группа - зимние цвета - очень чистые, отчетливые и холодные. Интерьер выглядит экстравагантно, в нем четкие, сильные контрасты и прохлада.

Весенние цвета: белая шерсть, сернисто-желтый, кремово-желтый, абрикосовый, розовый лосось, персиковый, кораллово-красный, маково-красный, аметистово-фиолетовый, красновато-фиолетовый, водянисто-голубой, васильково-голубой, королевский синий, светлая бирюза, липово-зеленый, майская зелень, яблочно-зеленый, мшисто-зеленый, нуга-коричневый, терракотово-коричневый, золотистые оттенки верблюжьего цвета, молочный шоколад, орехово-коричневый, кремово-бежевый, бежево-желтый, бежево-серый, гранитно-серый.

Летние цвета: молочно-белый, хризантемно-желтый, лимонно-желтый, старая роза, флоксовый, рубиново-красный, малиновый, цвет арбузной мякоти, спелая вишня, цвет красного вина, сиреневый, фиалково-синий, светло-голубой, дымчато-голубой, ночная синева, мятно-зеленый, лесная зелень, смарагдово-зеленый, кофе с молоком, розовое дерево, горький шоколад, кремнисто-бежевый, беж-старая роза, серебристо-серый.

Осенние цвета: небеленый холст, кукурузно-желтый, яичный желток, персиковый, оранжевый, оранжево-красный, морковно-красный, медно-красный, томатно-красный, ежевично-фиолетовый, сливово-фиолетовый, голубино-голубой, петроль, фиолетово-синий, жадеит, оливковый, оливково-зеленый, хаки, керосиновый, темно-хвойный, красно-

коричневый, ржаво-коричневый, кофейно-коричневый, золотисто-бежевый, верблюжий, кремнисто-серый, мшисто-серый.

Зимние цвета: белоснежный, солнечно-желтый, ванильно-желтый, едко-розоватый, едко-розовый, ярко-красный, рубиново-красный, багряный, сине-фиолетовый, темно-фиолетовый, холодный лиловый, лавандовый, льдисто-голубой, лазурно-голубой, морская синева, лагунно-зеленый, бирюзово-зеленый, хвойно-зеленый, дымчато-коричневый, черный, песочно-бежевый, серо-бежевый, голубовато-серый, антрацитовый.

Фурнитура в интерьерах выполненных в весенних и осенних тонах - золотистый металл, в интерьерах, выполненных в летних и в зимних тонах - серебристый металл.

Выбирая ту или иную цветовую палитру, нужно учесть состояние помещения - требует ли оно освещения (в этом случае выбираем весенние или летние тона), требует ли оно утепления (выбираем весенние или осенние тона), требует ли охлаждения (летние или зимние цвета). Кроме того, цветовая теория времен года помогает усилить состояние комфорта, сохранить психическое здоровье педагога, если при оформлении интерьера учесть особенности восприятия цветовой палитры людьми разных типов темперамента.

Исследования психологов показали, что меланхолик более уютно чувствует себя в оттенках летней палитры. Голубой цвет является родственным ему по сути, действует на него успокаивающе, сдержанно, пассивно, прохладно, дает ему гармонию, удовлетворенность, расслабление. Компенсирующим цветом являются красные и желтые цвета, которые дают меланхолику заряд бодрости и веселья.

Флегматик любит покой и устойчивость. Родственный цвет - зеленый, он успокаивает, уравнивает и стабилизирует флегматика. Зеленый в желтоватых тонах, приветливый и веселящий, относится к осенней цветовой гамме. Голубоватый зеленый способствует сосредоточенности, дистанцирует от внешнего, он относится к летней палитре. Компенсирующие цвета - активные и оживляющие из красной и желтой части спектра.

Сангвиник, веселый и открытый человек, как показывают наблюдения, предпочитает краски весны. Любимый - веселый, приветливый желтый цвет, компенсирующие цвета, которые приглушают фонтанирующий темперамент сангвиника - фиолетовый, неяркие темные тона.

Экстравертированный, очень темпераментный холерик прекрасно себя чувствует в атмосфере динамичного красного цвета, выбирает в интерьере краски зимы, уравнивает активного холерика зеленый цвет.

Объединив теории гармонизации цветовых сочетаний и особенности восприятия цвета можно создать комфортную среду,

способствующую сохранению здоровья всех субъектов образования, повышающую эффективность педагогического труда.

Практическое задание 11.3.1.

Разработка эскизов интерьеров учебных аудиторий

1. Опишите особенности оформления учебных помещений для педагога-холерика, сангвиника, флегматика и меланхолика, работающего с учащимися младших, средних и старших классов, студентами (по выбору):

- а) холодного и темного;
- б) холодного и светлого;
- в) теплого и темного;
- г) теплого и светлого.

Найдите такие цветовые сочетания, которые сделали бы помещение комфортным для всех участников учебно-воспитательного процесса.

2. Определите свой тип темперамента. Разработайте эскиз интерьера учебной аудитории, в которой Вы работаете.

Тест

Определение типа темперамента

Опросник 2А (Айзенк)

Внимательно прочитайте вопросы, отвечайте «да» (+) или «нет» (-). Ответы проставляйте в предложенном бланке, старайтесь долго не задумываться - здесь нет правильных или неправильных ответов.

1. Часто ли Вы испытываете тягу к новым впечатлениям, к тому, чтобы «встряхнуться», испытать возбуждение?

2. Часто ли Вы нуждаетесь в друзьях, которые Вас понимают, могут ободрить или утешить?

3. Правда ли, что, в общем, Вы человек беспечный, не связанный заботами?

4. Очень ли Вам трудно отказываться от своих намерений или говорить кому-либо «нет», даже если обстоятельства того требуют?

5. Предпочитаете ли Вы, прежде чем действовать, не спеша подумать и подождать?

6. Если Вы обещаете что-то сделать, всегда ли Вы сдерживаете свои обещания (независимо от того, удобно это Вам или нет)?

7. Часто ли у Вас бывают спады и подъемы настроения?

8. Обычно Вы поступаете и говорите быстро, не раздумывая?

9. Чувствуете ли Вы себя несчастным человеком, не имея для этого никакой серьезной причины?

10. Сделали ли бы Вы почти все, что угодно, на спор?

11. Возникает ли у Вас чувство робости и смущения, когда Вы хотите завести разговор с симпатичным (ной) незнакомцем (кой)?

- 12.Выходите ли Вы из себя, злитесь?
- 13.Часто ли Вы действуете под влиянием минутного настроения?
- 14.Часто ли Вы беспокоитесь из-за того, что сделали или сказали что-нибудь такое, чего не следовало бы делать или говорить?
- 15.Предпочитаете ли Вы обычно книги встречам с людьми?
- 16.Легко ли Вас обидеть?
- 17.Любите ли Вы часто бывать в компании?
- 18.Бывают ли у Вас иногда такие мысли, что Вы не хотели бы, чтобы о них знали другие люди?
- 19.Верно ли, что Вы иногда полны энергии так, что все горит в руках, а иногда совсем вялы?
- 20.Предпочитаете ли Вы иметь поменьше друзей, но зато особенно близких Вам?
- 21.Часто ли Вы мечтаете?
- 22.Когда на Вас кричат, Вы отвечаете тем же?
- 23.Часто ли Вас беспокоит чувство вины?
- 24.Все ли Ваши привычки хороши и желательны?
- 25.Способны ли Вы дать волю своим чувствам и всюю повеселиться в компании?
- 26.Считаете ли Вы себя человеком возбудимым и чувствительным?
- 27.Считают ли Вас человеком живым и веселым?
- 28.Часто ли, сделав какое-нибудь важное дело, Вы испытываете чувство, что могли бы сделать его лучше?
- 29.Вы больше молчите, когда находитесь в обществе других людей?
- 30.Вы иногда сплетничаете?
- 31.Бывает ли, что Вам не спится из-за того, что разные мысли лезут в голову?
- 32.Если Вы хотите узнать о чем-нибудь, то Вы предпочитаете прочитать об этом в книге, нежели спросить?
- 33.Бывают ли у Вас сильные сердцебиения?
- 34.Нравится ли Вам работа, которая требует от Вас постоянного внимания?
- 35.Бывают ли у Вас приступы дрожи?
- 36.Всегда ли Вы платили бы за провоз багажа на транспорте, если бы не опасались проверки?
- 37.Вам неприятно находиться в обществе, где подшучивают друг над другом?
- 38.Раздражительны ли Вы?
- 39.Нравится ли Вам работа, которая требует быстроты действий?
- 40.Волнуетесь ли Вы по поводу каких-то неприятных событий, которые могли бы произойти?
- 41.Вы ходите медленно и неторопливо?

42. Когда-нибудь опаздывали на свидание или на работу?
43. Часто ли Вам снятся кошмары?
44. Верно ли, что Вы так любите поговорить, что никогда не упустите случая побеседовать с незнакомым человеком?
45. Беспокоят ли Вас какие-нибудь боли?
46. Вы бы чувствовали себя очень несчастным, если бы длительное время были лишены широкого общения с людьми?
47. Можете ли Вы назвать себя нервным человеком?
48. Есть ли среди Ваших знакомых люди, которые Вам явно не нравятся?
49. Можете ли Вы сказать, что Вы уверенный в себе человек?
50. Легко ли Вы обижаетесь, когда люди указывают на Ваши ошибки в работе или на Ваши личные недостатки?
51. Вы считаете, что трудно получить настоящее удовольствие от вечеринки?
52. Беспокоит ли Вас чувство, что Вы чем-то хуже других?
53. Легко ли Вам внести оживление в довольно скучную компанию?
54. Бывает ли, что говорите о вещах, в которых не разбираетесь?
55. Беспокоитесь ли Вы о своем здоровье?
56. Любите ли Вы подшучивать над другими?
57. Страдаете ли Вы от бессонницы?

Ключ

Экстраверсия - вопросы: 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, 56 - ответы «Да»; вопросы: 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51 - ответы «Нет».

Нейротизм - вопросы: 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57 - ответы «Да».

Ложь - вопросы: 6, 24, 36 - ответы «Да»; вопросы: 12, 18, 30, 42, 48, 54 - ответы «Нет».

Обработка результатов

Используя ключ, подсчитывают баллы по показателям:

Э - экстраверсия, Н - нейротизм, Л - ложь.

При анализе результатов эксперимента следует придерживаться следующих ориентиров:

Экстраверсия - интроверсия: 12 - среднее значение, > 15 - экстраверт, > 19 - яркий экстраверт, < 9 - интроверт, < 5 - глубокий интроверт.

Нейротизм: 9-13 - среднее значение нейротизма, > 15 - высокий уровень нейротизма, > 19 - очень высокий уровень нейротизма, < 7 - низкий уровень нейротизма.

Ложь: < 4 - норма, > 4 - неискренность в ответах, свидетельствующая также о некоторой демонстративности поведения и ориентированности испытуемого на социальное одобрение.

Меланхолический тип темперамента: экстраверсия-интроверсия от 1 до 12, нейротизм от 15 и выше.

Флегматический тип темперамента: экстраверсия-интроверсия от 1 до 12; нейротизм от 1 до 12.

Холерический тип темперамента: экстраверсия-интроверсия от 13 и выше; нейротизм от 12 и выше.

Сангвинистический тип темперамента: экстраверсия-интроверсия от 13 и выше; нейротизм от 1 до 12.

Литература

1. Безмоздин Л.Н. В мире дизайна. Ташкентский политехнический институт им. Беруни.- Ташкент, 1990.
2. Блашкевич Я.Н. Звездин Г.И., Мельников В.Е., Бурский В.Б. Интерьер современной квартиры. - М., Стройиздат, 1988.
3. Ваттерман Г. Дизайн вашей квартиры. - М., Кристина и к, 1993.
4. Гассанова Текстиль в дизайне интерьера. - Киев. Будивельник, 1987.
5. Кермин Ю., Кодрес К. Искусство и среда. - Аллин. Кунст. 1990.
6. Мак-Коркодейл Чарлз. Убранство жилого интерьера от античности до наших дней (пер. с англ.). - М., Искусство, 1990.
7. Макареня А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. Материалы к лекциям по курсам «Региональная педагогическая культурология», «Педагогическая имиджелогия» и «Антропология». - Тюмень, ТОГИРРО, 1977.
8. Махлина С.Т. Искусство интерьера.-М., Знание, 1992.
9. Некрасова М.А. Искусство ансамбля. - М.. Изобразительное искусство, 1988.
10. Нестеренко О.И. Краткая энциклопедия дизайна.- М.: Мол. Гвардия, 1994.
11. Нешумова Б.В., Щедрина Е.Д. Художественное проектирование.-
12. Новикова Е.Ф. Аранжировка цветов. Флористика.- Минск, ПП МЕТ, 1994.
13. Сомов Ю.С. Художественное конструирование промышленных изделий. М., изд-во «Машиностроение». 1967.
14. Фрилинг Г., Ауэр К. Человек, цвет, пространство. - М., Стройиздат, 1973
15. Холмянский Л.М., Щипанов А.С. Дизайн. –М., Просвещение, 1985.
16. Черепанова В.Н Педагогическая имиджелогия. Учебное пособие. ТОГИРРО. - Тюмень, 1998.170 с.

17. Черепанова В.Н. Роль и место дизайна в учебно-воспитательном процессе ПТУ. Тезисы. Проблемы реформирования профессионального образования: Материалы научн.- практ. конф.- Тюмень, 1994.
18. Черепанова В.Н. Дизайн в системе подготовки педагогических кадров. Творческая индивидуальность педагога: Матер. Обл. научн.- практ. конф.- Тюмень, 1997.
19. Черепанова В.Н. Интерьер профессионально-технического училища. Методическое пособие для работников учебных заведений системы профтехобразования и школ. - Тюмень, 1995. 38 с.
20. Макареня А.А., Черепанова В.Н. Дизайн в реализации гуманистической концепции образования. Экспериментально-инновационная деятельность в современном образовательном пространстве: Тезисы научн.- практ. конф.- Тобольск, 1997.
21. Черепанова В.Н. Развитие ребенка как фактор переживания среды. Экология детства//Л.С. Выготский и современное образование, №2., Тюмень 2001

ГЛАВА 12.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ИМИДЖА ПЕДАГОГА

Основные проблемы темы:

1. Формирование доверительного коммуникативного пространства – основная функция имиджа педагога.
2. Роль имиджа педагога в адаптации обучающихся в образовательном учреждении.
3. Подражание как механизм изменения личностных качеств и их проявлений у учащихся начальной школы.
4. Влияние имиджа педагога на уровень обученности студентов и школьников.

Вызвать у обучаемого доверие, «любовь с первого взгляда», тем самым снизить уровень его тревожности (адаптивная функция), снять барьеры непонимания (образовательная функция), вызвать потребность подражать тому лучшему, что есть в педагоге (воспитательная функция), может только преподаватель с позитивным индивидуальным имиджем.

Наиважнейшим в педагогической деятельности является процесс передачи и приема информации, возможность устранения причин, по которым этот процесс нарушается, нередко лежит в области имиджологии. Непонимание сообщения, то есть сбой в процессе приема информации возникает в случае, если источник информации воспринимается как «чужой» или неавторитетный. В педагогической практике причиной этому может быть негативный имидж преподавателя. Использование в одежде педагога цветов, которые вызывают у обучающихся негативные проекции, суровое выражение лица, агрессивные жесты и даже просто отсутствие улыбки, как показывают наблюдения, приводит к тому, что преподаватель воспринимается как «чужой», а, следовательно, и информация, которую он сообщает - вредной, ненужной, враждебной.

Зафиксировано, что негативный имидж педагога заставляет обучающегося искать способы самозащиты и от самого педагога и от его информации, которые выражаются в том, что обучающийся старается избегать контакта с преподавателем, пропускает занятия, не смотрит на педагога, отвлекается, пропускает информацию «мимо ушей».

Авторитетным людям доверяют, и при общении с ними внешних барьеров непонимания, как правило, не возникает. Причинами отнесения педагога к числу авторитетных или неавторитетных, как показал опрос

учащихся и студентов, являются: надежность, компетентность, привлекательность, искренность, полномочия, объективность.

В свете гуманистической концепции образования роль имиджа, вызывающего доверие и уважение обучающихся в педагогическом взаимодействии, становится весьма актуальной. Есть доверие и уважение - исчезает настороженность, облегчается коммуникация, эффективнее становится педагогическая деятельность.

Следует учесть факт, что позитивный индивидуальный имидж педагога не является гарантом того, что все 100% учащихся будут иметь к преподавателю только хорошее отношение, он гарантирует, что обучающихся, относящихся к нему позитивно, будет значительно больше, чем, если бы он имел негативный имидж. Рассмотрим подробнее, каким образом воздействует индивидуальный имидж педагога на личность обучающихся (см. рис. 12.1).

Культурно-образовательная среда

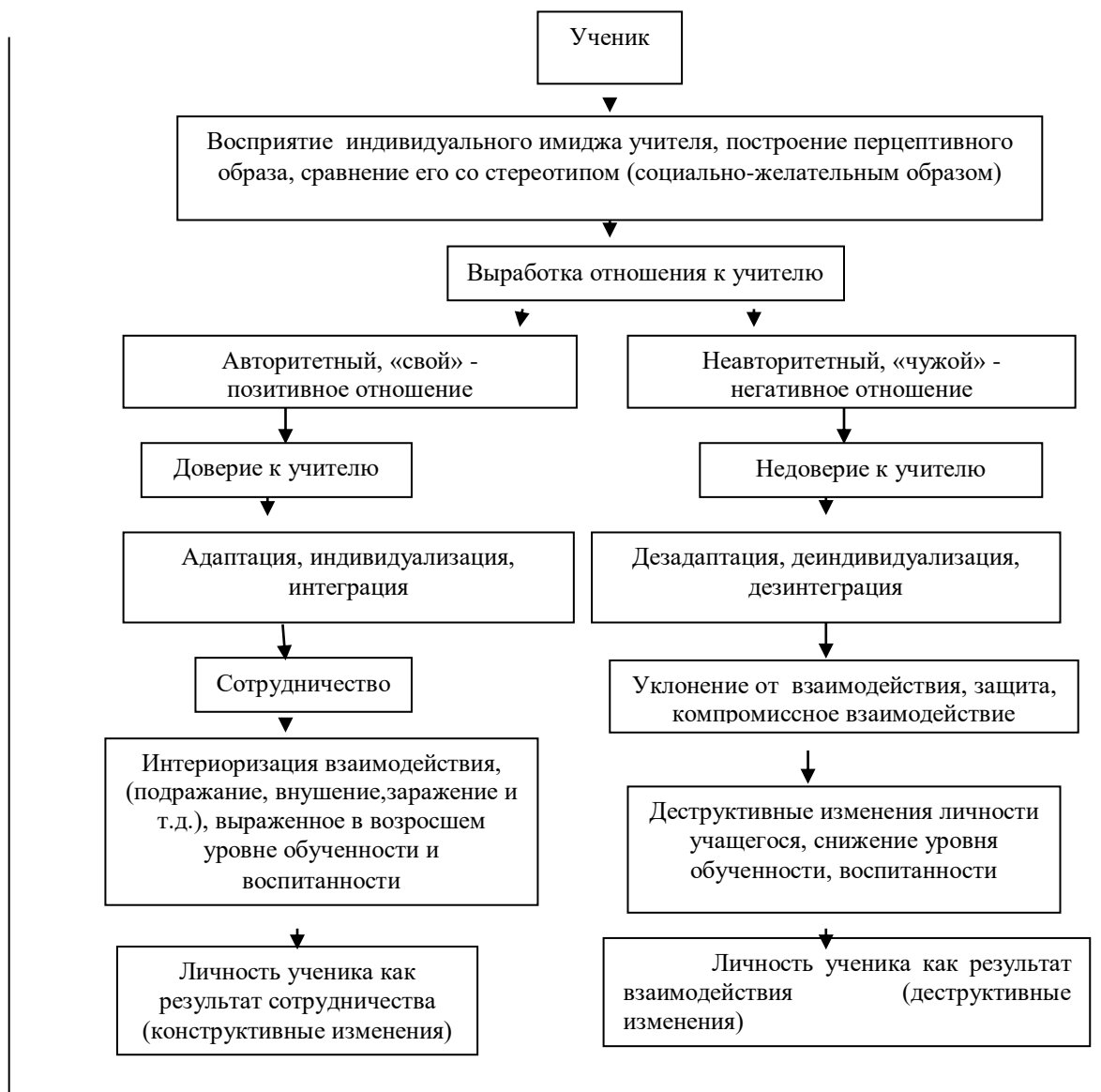


Рис. 12.1 Реализация индивидуального имиджа педагога

Процесс воздействия имиджа педагога происходит в определенной среде, которая может усилить или ослабить влияние индивидуального имиджа педагога.

Тема влияния среды на развитие человека в филогенезе и онтогенезе освещалась многими учеными. В педагогических трудах Яна Амоса Коменского и его последователей существенная роль в адаптации учащихся, решения задач связи школы с жизнью отводилась среде, как среде обитания, так и специально конструируемой образовательной среде.

П.Ф.Каптерев в начале двадцатого века по существу заложил основы «педагогике среды», посвятив этой теме немало страниц в монографии «Педагогический процесс». Известные психологи XIX - XX вв. также освещали тему влияния среды на формирование личности. Среди них Л.О.Выготский, М.М.Рубинштейн, Н.Д.Виноградов, П.П.Блонский, И.А.Сикорский. Пропагандисты физического воспитания П.Ф.Лесгафт, Н.П.Гундобин, В.В.Гориневский заложили основы создания той гигиенической среды, которая способствовала бы сохранению и укреплению здоровья и, тем самым, общему развитию ребенка.

Российские педологи, какого бы научного направления (биогенетического или социогенетического) они не придерживались, всегда учитывали влияние внешней среды: политической, социальной, культурной. П.П. Блонский (Блонский П.П. Значение среды и учителя для учения ребенка // Избр. пед. произ. - М.: Педагогика, 1961), один из идеологов педологии, писал: «Есть старое, но удачное изречение, в котором развитие ребенка сравнивается с ростом семени, а среда - с почвой, влагой и т.п. Как почва и влага для растения, так и благоприятная среда для развития ребенка имеет огромное значение, и в плохой среде ребенок уродуется и гибнет. Но каждое семя требует своей почвы и той или иной влажности, и при уходе за растением надо считаться с тем, какое это семя и каковы законы его роста. И отношение растений, как всякого живого существа, к среде активно; оно берет и усваивает из среды одно и не примет другого. Оно само в свою очередь влияет на среду и создает ее. В несравнимо более активной форме то же делает ребенок».

В.Д.Семенов (Семенов В.Д. Педагогика. - Екатеринбург, 1993) в работе по социальной педагогике рассмотрел роль среды в общеобразовательном пространстве и предложил использовать термин «педагогика среды» как компонент характеристики всей образовательной системы.

Продолжая тему педагогики среды, следует остановиться на проблеме организации предметно-пространственной среды в учебных заведениях. Предметно-пространственная среда имеет огромную силу обратного воздействия на человека, она повсеместно и постоянно, явно и

скрыто, опосредованно и непосредственно воздействует на обучающегося, формирует его эстетический вкус и потребности. Создание предметно-пространственной среды по законам красоты и гармонии в учебных заведениях имеет далеко идущие последствия, сказывается на общем культурном уровне нации, отражается на вкусах и идеалах, политике и экономике общества.

Организованная педагогом предметно-пространственная среда рассматривается как одна из составных частей его индивидуального имиджа, в которой находит отражение и его профессионализм, и уровень развития эстетических представлений: гармонии, красоты, целесообразности, чувства меры и необходимости.

Представленная модель указывает на то, что имидж педагога оказывает существенное влияние на успешность выполнения образовательных задач: адаптацию обучающихся, обученность, воспитанность в духе гуманистической концепции образования.

Одной из серьезных проблем является дезадаптация обучающихся, решение которой, как показали наши исследования, также могут лежать в области имиджелогии.

Проведенное нами экспериментальное исследование показало зависимость уровня тревожности учащихся, а значит и степени их адаптации в учебном заведении от состояния индивидуального имиджа педагога. Негативный имидж педагога, воспринимаемый учащимися как «чужой», провоцирует детскую дезадаптацию, повышая уровень тревожности. Позитивный индивидуальный имидж педагога способствует адаптации учащихся в школе, так как учитель вызывает у детей доверие, воспринимается ими как «свой», что приводит к снижению уровня тревожности.

На базе этих же (экспериментальных) групп проводилась опытно-экспериментальная работа по выявлению влияния характера имиджа педагога на уровень воспитанности учащихся. Обязательным компонентом совместной деятельности, как отмечает В.Д.Шадриков, является подражание. Он пишет: «Природа наградила все живое бесценным даром - даром подражания. Именно благодаря этому животное усваивает видовые навыки и становится самим собой. И именно подражание лежит в основе развития ребенка. Педагогика, психология с удивительной легкостью проходят мимо этого уникального явления. Может быть, мы до настоящего времени не имеем полноценной теории воспитания только потому, что не придаем должного значения подражанию. С определенной долей условности можно сказать, что личность ребенка «формируется» взрослым, поведением. Ребенок видит, что и как делает взрослый, и, повинаясь могучему закону природы - закону подражания, стремится повторить то, что он видит. Подражание - тот механизм, который делает человека человеком, если он развивается в обществе людей. И очень важен

объект подражания. В случае, когда взрослые испытывают трудности с воспитанием, следует, прежде всего, определить, кому подражает ребенок. Значимый взрослый «творит» ребенка по образу и подобию, причем, часто не осознавая этого. Необходимо помнить, что в детстве закладываются самые прочные основы, которые бессознательно действуют в течение всей жизни человека. Их можно заглушить, замаскировать последующим воспитанием, но никогда нельзя стереть из памяти. Искусство воспитания ребенка - искусство создания образцов для подражания».

Взяв в своем исследовании за основу высказывание В.Д. Шадрикова, учащимся были предложены для подражания педагоги с позитивным и негативным имиджем. Изменения в личностных качествах учащихся контролировала экспертная группа, в состав которой вошли три психолога, четыре педагога начальных классов, два завуча, два методиста и автор.

Наши наблюдения показали, что учащиеся активно копируют манеры поведения, речь, отношение к окружающему своего учителя. Результаты изменения личностных качеств учащихся в зависимости от состояния индивидуального имиджа педагога приведены в таблице (см. рис. 12.2.).

Качества личности учащегося	Состояние имиджа педагога					
	Негативный имидж			Позитивный имидж		
	Кол-во уч-ся, обладающих качеством		Кол-венное изменение	Кол-во уч-ся, обладающих качеством		Кол-венное изменение
	1994 начало учебного года	1995 конец учебного года	% изменения	1997 начало учебного года	1998 конец учебного года	% изменения
1	2	3	4	5	6	7
Дисциплинированность	75 79,8%	32 34%	-43 -48,5%	61 64,9%	79 84,0%	+18 19,1%
Доброжелательность	68 72,3%	27 28,7%	-41 -43,6%	63 67,0%	87 92,5%	+24 25,5%
Уважительное отношение к представителям противоположного пола	62 65,9%	37 39,3%	-25 -26,6%	58 61,7%	85 90,4%	+27 28,7%
Аккуратность внешнего вида	59 62,7%	36 38,3%	-23 -24,4%	53 56,4%	89 94,7%	+36 38,3%
Общительность	53 56,4%	32 34,0%	-21 -22,4%	55 58,5%	91 96,8%	+36 38,3%

Культура эмоций	53 56,4%	38 40,4%	-15 -16,0%	49 52,1%	81 86,1%	+32 34,0%
Уверенность в себе	61 64,9%	15 15,9%	-46 -49,0%	57 60,6%	92 97,8%	+35 37,2%
Хорошие манеры	43 45,7%	38 40,4%	-5 -5,3%	47 50,0%	84 89,4%	+37 39,4%
Отзывчивость	60 63,8%	27 28,7%	-33 -35,1%	59 62,7%	88 93,6%	+29 30,9%
Жестокость	4 4,2%	43 45,7%	+39 41,5%	12 12,7%	2 2,1%	-10 -10,6%
Замкнутость	31 32,9%	46 48,9%	+15 16,0%	47 50%	1 1,0%	-46 -49,0%
Жадность	28 29,8%	53 56,4%	+25 26,6%	32 34,0%	1 1,0%	-31 -33,0%

Рис. 12.2. Изменение личностных качеств и их проявлений у учащихся начальной школы

На основании полученных данных можно утверждать, что реализация позитивного индивидуального имиджа педагога эффективна и способствует образованию позитивных личностных качеств у учащихся.

Педагоги, работающие в старших классах, колледжах, лицеях, вузах являются для большинства своих учеников значимыми взрослыми, поэтому механизмы подражания в развитии личности обучающихся могут быть столь же активными, как и в начальной школе.

Педагогическое общение - это внушение (суггестия), которое, в случае успеха, приводит к изменению картины мира обучающегося. Иногда подобного рода изменения не вносят противоречия и только дополняют картину мира, укрепляют жизненную позицию обучающегося и принимаются им с удовольствием. Но порой изменения могут потребовать решительной внутренней перестройки, вынудить обучающегося совершить не свойственные ему ранее действия, что вызывает естественное для подобной ситуации желание защититься, так как такого рода информация воспринимается им как чуждая, враждебная, ненужная (контрсуггестия).

Существует несколько видов контрсуггестии: «избегание», «авторитет» и «непонимание». Если «непонимание» - это защита от самого сообщения, то «избегание» и «авторитет» - это защита от источника информации. Как уже отмечалось, педагог с негативным индивидуальным

имиджем провоцирует возникновение контрсуггестии, что часто является причиной низкой успеваемости обучающихся. Целью одного из наших исследований являлось определение возможной зависимости уровня обученности учащегося от состояния индивидуального имиджа педагога.

Сопоставление коэффициентов успешности в экспериментальных и контрольных группах с различным уровнем коэффициента усвоения знаний указывает на эффективность использования в образовательном процессе возможностей позитивного индивидуального имиджа педагога.

Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа показала, что степень адаптации обучающихся в образовательном учреждении, уровень их обученности и воспитанности зависят от характера индивидуального имиджа педагога. Позитивный индивидуальный имидж преподавателя способствует скорейшей адаптации обучающихся, повышению уровня их обученности и воспитанности, что соответствует задачам современного среднего, профессионального и высшего образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, индивидуальный имидж педагога рассматривается как интегративная характеристика внешнего и внутреннего содержания личности преподавателя, существенно влияющая на эффективность учебно-воспитательной деятельности. Определяя позитивный индивидуальный имидж педагога как гармоничную совокупность внешних и внутренних индивидуальных, личностных, индивидуальных и профессиональных качеств преподавателя, призванных продемонстрировать его желание, готовность и способность к субъект-субъектному общению с участниками образовательного процесса, можно сделать вывод, что имидж - динамическая характеристика педагога, находящегося в постоянном взаимодействии с социумом, его культурой, отражающая уровень сбалансированности отношений различных личностных образований (потребностей, способностей, ценностных ориентаций, установок, Я-концепции и т.д.). Характер индивидуального имиджа может быть как позитивным, при гармоничном взаимодействии его с природной, социальной и культурной средой и при высоком уровне сбалансированности личностных образований, так и негативным - при негармоничном взаимодействии имиджа со средой, при низком уровне сбалансированности личностных образований или при наличии того и другого факторов.

Функции индивидуального имиджа педагога: коммуникативная, информационная, когнитивная, эмотивная, конативная, креативная в контексте педагогической деятельности взаимосвязаны с воспитательной и образовательной функциями, определяются их задачами и существенно влияют на эффективность реализации. Кроме того, функции имиджа педагога обеспечивают оптимальные условия для осуществления адаптивной функции, так как помогают обучающемуся найти модели поведения, сформировать систему ценностей и установок по предложенным преподавателями образцам, опосредованным в индивидуальном имидже каждого, которые помогают обучающемуся адаптироваться в условиях конкретного образовательного учреждения и помогут в дальнейшем адаптироваться в современных социально-экономических условиях.

Рассмотренные функции имиджа педагога включаются в процессы педагогического общения в последовательности решения проблем «педагог, как носитель имиджа - канал - знак - значение - смысл - отношение - поведение - личность обучающегося». Данная схема позволяет более точно разрабатывать предметное содержание индивидуального имиджа педагога в контексте педагогической

деятельности, рассматривать причинно-следственные зависимости между отдельными функциями, определять новые подходы в научных разработках, посвященных педагогической имиджелогии.

Разработанная динамическая модель индивидуального имиджа педагога сконструирована с учетом следующих положений: имидж - явление средовое; имидж состоит из двух взаимосвязанных компонентов - ядра, сравнительно статичной, но способной к изменениям составляющей, которая и является основой, стержнем имиджа педагога (Я-концепция, ценности, установки, знания), и переменной составляющей имиджа (аудиальная, визуальная, ольфакторная, кинестетическая), которая достаточно оперативно изменяется в зависимости от условий среды.

В иерархическую структуру диспозиций, входящих в ядро имиджа, включены: поверхностный (низший) уровень диспозиций (знания, представления о путях формирования имиджа), социальные фиксированные установки (аттитюды, складывающиеся на основе знаний и в то же время существенно на них влияющие), систему ценностей (изменения в системе ценностей личности приводят к изменению его установок), «Я-концепцию».

«Я-концепция» - центральный элемент ядра имиджа - формируется через все три слоя, скрепляет их собой и тем самым замыкает структуру ядра имиджа. Если человек меняет образ самого себя, диспозиционная структура ядра имиджа претерпевает изменения.

Рассматривая формирование имиджа педагога в контексте проблемы отчуждения человека от природы, социума, культуры и самого себя, механизм имиджирования определен как поэтапный процесс преодоления этого отчуждения. Интеграция в человеческом «Я» рационального «Я» (объективная реальность), нормативного «Я» (социум), ценностного «Я» (человечество), символического «Я» (Человек-микрокосм) позволяет наполнить этапы формирования имиджа педагога определенным содержанием, зависящим от того, с каким «Я» работает субъект.

Распределение этапов формирования имиджа педагога в эволюционном порядке позволяет выделить первый этап - преодоление отчуждения от объективной реальности - микросреды. Приобретение педагогом знаний, содержащих алгоритм взаимодействия его с естественными и искусственными объектами, помогает преподавателю адаптироваться в микросреде и способствовать адаптации обучающихся в данной реальности, гармоничной частью которой педагог становится, преодолевая отчуждение.

Второй этап формирования индивидуального имиджа педагога - преодоление отчуждения от социума, который заключается в согласовании, регулировании совместной деятельности, предполагает усвоение педагогом нормативов социальной целесообразности, усвоение правил исполнения социальных ролей.

Третий этап - преодоление отчуждения от культуры, содержащей семантику ценностей, заключается в усвоении педагогом иерархии общечеловеческих ценностей, построении собственной аксиологической шкалы, основанной на принципах гуманизма.

Четвертый (высший) этап - преодоление отчуждения от самого себя, заключается в самопознании, свободном и творческом самопостижении и принятии собственной индивидуальности, формировании адекватной самооценки и развитой Я-концепции.

Первый этап имиджирования приводит к построению привлекательного для обучающихся перцептивного образа педагога, способствующего образованию общности «педагог-обучающиеся». Результатом второго этапа имиджирования является формирование индивидуально-личностной профессиональной установки педагога, позитивной коммуникативной установки, которые существенно облегчают организацию содейтельности, сотворчества. Третий этап имиджирования, развивающий постконвенциональный уровень нравственности педагога, создает возможность воспитания обучающихся в духе идей гуманизма. Четвертый этап имиджирования, корректирующий уровень самооценки, состояние Я-концепции, приводит к росту самосознания не только педагога, но и обучающихся.

Выбор этапов, составление программы формирования позитивного индивидуального имиджа педагога зависит от начального характера имиджа, а именно от того, на каком диспозиционном уровне ядра имиджа выявляется дисбаланс.

Внешняя, подвижная, воспринимаемая партнерами по общению структурная единица имиджа находится в постоянном взаимодействии со средой, изменяясь под ее воздействием, она влечет за собой более или менее существенные изменения в ядре имиджа. В связи с этим можно утверждать, что индивидуальный имидж педагога в процессе его реализации постоянно «пристраивается» к меняющимся условиям среды, трансформируется.

Реализация индивидуального имиджа может иметь альтернативную возможность. Реализация негативного индивидуального имиджа приводит к дезадаптации, деперсонализации, деиндивидуализации преподавателя, что в свою очередь порождает конфликт, противоборство, однонаправленное или контрастное взаимодействие в педагогическом общении. Итогом реализации негативного имиджа педагога становится деструктивное изменение личности преподавателя, эмоциональное выгорание, дисквалификация. Реализация позитивного индивидуального имиджа педагога приводит к положительным личностным изменениям, росту педагогического мастерства.

Результаты проведенной опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о том, что педагоги с негативным индивидуальным

имиджем провоцируют рост уровня тревожности у обучающихся. У тех же преподавателей, но сформировавших позитивный имидж, обучающиеся показали существенное снижение уровня тревожности.

Механизм подражания, как обязательный компонент совместной деятельности, приводит к тому, что обучающиеся копируют некоторые имиджевые характеристики своего преподавателя. На основании полученных данных можно утверждать, что реализация позитивного индивидуального имиджа педагога способствует образованию позитивных личностных качеств у обучающихся.

Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют нам утверждать, что реализация позитивного индивидуального имиджа педагога способствует повышению качества знаний обучающихся.

Выявлено, что реализация индивидуального имиджа педагога, его воздействие на личность обучающегося зависит от ряда условий, факторов и барьеров, среди которых можно выделить следующие: экологические факторы (влияние природной и предметно-пространственной среды), социальные (принадлежность участников образовательного процесса к определенному социуму), культурологические (наличие исторически сложившейся культуры взаимоотношений), аутофакторы (возможности психологической саморегуляции человека), экономические (степень удовлетворенности витальных потребностей), идеологические (идеалы, духовность), профессиональная компетентность преподавателя, коммуникативная компетентность участников образовательного процесса, психологические и возрастные особенности обучающихся, способность к рефлексии, эмпатии и др.

Исследование доказывает, что разработка систем поэтапного формирования и реализации индивидуального имиджа педагога способствует повышению профессионального мастерства преподавателя, обеспечивает более эффективную реализацию адаптивной, воспитывающей и образовательной функций в образовательном процессе, делая его более комфортным и результативным.

В период гуманизации образования проблема формирования индивидуального имиджа педагога, побуждающего, а не принуждающего обучающегося к взаимодействию с преподавателем, становится весьма актуальной. Практически данное методическое пособие относится к первым работам, посвященным исследованию формирования индивидуального имиджа педагога и его влияния на эффективность педагогической деятельности, основанной на гуманистических принципах. В контексте современной парадигмы образования требуется более глубокое изучение данной темы. Резервом для дальнейшего исследования могут стать вопросы, раскрывающие сущность педагогической имиджелогии как новой отрасли знания, вопросы, раскрывающие специфику имиджа педагогов, работающих в ДОУ, педагогов специальных

школ (для детей с задержкой развития, детей-инвалидов и т.п.), вопросы, раскрывающие сущность имиджа учебного заведения и многое другое.

Методические указания
по написанию курсовой работы
по дисциплине «Введение в педагогическую имиджелогия»

Содержание

1. Общие указания
2. Технология написания курсовой работы
3. Основные темы курсовых работ
4. Структура курсовой работы

1. Общие указания

Цель курсовой работы: ознакомить слушателей (студентов) с основами построения и реализации индивидуальной программы саморазвития профессиональных и личностных качеств педагога, направленных на повышение качества деятельности, сформировать навыки самопознания как необходимого условия успешного карьерного роста, привить умение достигать поставленных целей через самосовершенствование на основе гуманистических принципов.

Задачи курсовой работы:

1. Сформировать навыки самопознания.
2. Научить анализировать Я-концепцию для выявления биогенных, личностных и профессиональных качеств способствующих успешной педагогической деятельности.
3. Научить определять собственные ограничения в профессии.
4. Привить навыки подбора технологий развития необходимых для успешной педагогической деятельности качеств.

2. Технология написания курсовой работы

1. В первой главе работы описать содержание педагогической деятельности, далее описать идеальный образ педагога, обосновать набор качеств специалиста, необходимый ему для эффективного управления педагогическим процессом.
2. Во второй главе работы дать анализ собственной Я-концепции, где сопоставить составляющие Я-концепции: Я-идеальное (перечень качеств идеального педагога, который Вы отобрали в первой главе исследования), Я-реальное (Ваши истинные качества, которые Вы

выявили в результате самодиагностики) и Я-зеркальное (Ваш образ описанный сокурсниками, служащими).

3. На основе самоанализа, выявить качество, которое может стать барьером в педагогической деятельности (указывать на это качество может существенный разрыв между Я-реальным и Я-идеальным по какому-либо из параметров, или негативная оценка какого-либо присущего Вам качества со стороны окружающих). Актуализировать развитие тех качеств, которые помогли бы преодолеть данный барьер. В связи с этим выбрать тему курсовой работы и основные направления саморазвития.

4. Составить план работы над темой.

5. Составить библиографию по теме исследования.

6. Обобщить существующую литературу по предмету исследования, описать точки зрения на решение проблем, рассматриваемых в курсовой работе.

7. Написать введение, где необходимо отобразить актуальность выбранной темы; в контексте повышения профессионального мастерства педагога, написать цель работы, ее задачи; описать структуру работы.

8. Выделить основные разделы исследуемой темы, наполнив их конкретным содержанием.

9. Подготовить заключение по результатам проведенного самоанализа и самокоррекции, обозначив основные выводы, а также перспективные направления дальнейшей работы над развитием искомых качеств.

10. Оформить титульный лист курсовой работы.

3. Основные темы курсовых работ

Темы курсовых работ могут варьироваться в соответствии с интересами каждого слушателя (студента).

Выполненное исследование должно быть показателем сложившейся системы знаний и умений слушателя, необходимых для его профессиональной деятельности, этим и определяется структура курсовой работы.

Тема курсовой работы должна быть актуальной, т.е. представлять теоретический и (или) практический интерес. В курсовой работе слушателя (студентом) осуществляются теоретический и методологический анализ проблемы, определяются и описываются разделы программы исследования, обосновываются методы и инструментарий исследования.

Разработка темы курсовой работы должна осуществляться на основе изученных дисциплин, комплексного анализа собранного фактического материала.

Защищаемые положения курсовой работы, предложения, рекомендации должны быть теоретически обоснованы и подкреплены расчетами (при необходимости).

4. Структура курсовой работы

Курсовая работа может иметь следующие разделы:

1. Введение.
2. Теоретический анализ проблемы.
3. Аналитическая часть.
4. Результаты исследования.
5. Заключение.
6. Список использованной литературы.
7. Перечень ключевых слов.
8. Приложения.

Объем работы 20-30 страниц (стандарта А 4) машинописного текста.

Курсовая работа сдается в компьютерном исполнении. Минимальный объем курсовой работы без приложений должен составлять 20 страниц.

Текст работы должен быть напечатан через 1,5 интервала, размер шрифта № 14, формат листа А 4.

При написании курсовой работы, следует соблюдать поля: левое - 30 мм, правое - 10 мм, верхнее - 25 мм, нижнее - 20 мм.

Заголовки структурных элементов работы («СОДЕРЖАНИЕ», «ВВЕДЕНИЕ», «ЗАКЛЮЧЕНИЕ», «СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ», «ПЕРЕЧЕНЬ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ») следует печатать центрировано заглавным полужирным шрифтом, не подчеркивая.

Каждая глава начинается с новой страницы. Названия параграфов выделяются пробелами (снизу и сверху) в 2 интервала. Если заголовок большой (не помещается на одной строке), он делится (по смыслу) на несколько строк. Все заголовки должны быть центрированы и выделены полужирным шрифтом. Переносы в заголовках и подчеркивание не допускаются.

Названия глав оформляются заглавным шрифтом, названия параграфов - обычным. Главы нумеруются арабскими цифрами в порядке возрастания и имеют один цифровой знак.

Нумерация параграфов включает два цифровых знака, разделенные точкой. Первый обозначает номер главы, второй - порядковый номер параграфа в этой главе.

Все ссылки на использованную литературу делаются построчно, должны иметь номер источника в списке литературы, приведенного в конце работы, с указанием страницы, на которой расположен цитируемый материал (например: [1, с. 28]).

Все цифровые данные и весь фактический материал, приводимые в работе, должны иметь четкое указание источника информации.

Каждая таблица имеет двойной номер и название, например:

Таблица 1.1

Заголовок таблицы оформляется по центру строки полужирным шрифтом. Шрифт и размер текста, расположенного в таблице не изменяются и переносы слов не допускаются.

Если таблица большая и не умещается на одном листе, то ее переносят на следующую страницу или помещают в приложение. При переносе таблицы на другую страницу заголовок таблицы не повторяют, а нумеруют вертикальные графы. На следующей странице пишут слово «Продолжение» с указанием номера таблицы. Например:

Таблица 1.1

а на следующей странице:

Продолжение табл. 1.1.

Сноски в таблицах оформляют непосредственно под таблицей и обозначаются «звездочкой». От последней строки таблицы необходимо сделать один интервал и провести горизонтальную черту (не более 15 ударов), под которой затем по правилам оформить сноску. Все схемы, диаграммы и другой иллюстративный материал называются рисунками.

Нумерация рисунков осуществляется в пределах главы, где первая цифра означает номер главы, вторая цифра - порядковый номер рисунка в данной главе.

Страницы работы следует нумеровать арабскими цифрами, соблюдая сквозную нумерацию по всему тексту. На титульном листе и содержании страницы не проставляются, они являются 1,2 и т.д. страницами. Номер страницы проставляется шрифтом №10 в середине верхней строки.

Сноски на приложения, расположенные в конце курсовой работы располагаются в конце предложения, в котором говорится о материале, представленном в приложении.

Каждое приложение должно начинаться с нового листа с указанием в правом верхнем углу слова «Приложение». Приложения нумеруются арабскими цифрами, например: Приложение 3.

В содержательной части работы необходимо предусмотреть логические переходы от одной части к другой, от одного вопроса к другому.

Список использованной литературы включает в себя перечень нормативно-правовых актов, учебников, научных трудов и других источников, использованных при подготовке и написании курсовой работы и составляется в алфавитном порядке.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Глава 1. Историко-логический анализ толкований имиджа в социологии, политологии, имиджелогии	8
Контрольные вопросы	21
Литература	21
Глава 2. Социальный и психологический аспекты имиджа человека: деятельностный подход	23
Практическое задание 2.1. «Выявление индивидуального стиля деятельности»	44
Практические рекомендации 2.2. «Совершенствование индивидуального стиля педагогической деятельности»	45
Практическое задание 2.3 «Оценка ведущей стратегии поведения в конфликтной ситуации»	48
Практическое задание 2.4 «Определение стиля педагогического общения»	52
Практическое задание 2.5 «Определение эмпатических способностей»	54
Контрольные вопросы	58
Литература	58
Глава 3. Индивидуальный имидж педагога как фактор реализации гуманистической концепции образования	60
3.1. Сущность позитивного индивидуального имиджа педагога	60
3.2. Функции имиджа	65
3.3. Структура имиджа	71
Контрольные вопросы	75
Литература	76
Глава 4. Я-концепция как системообразующий фактор имиджа педагога	79
4.1. Понятие «самосознание» в психологии	79
4.2. Основные теории «Я»	83
4.3. Структура самосознания	93
4.4. «Я-концепция»: сущность, значение и структура	98
4.5. Семантический анализ профессиональных стереотипов	102
4.6. Формирование адекватной «Я-концепции»	103
Практическое задание 4.1. «Определение уровней самооценки качеств личности и самооценки профессиональных качеств педагога»	105
Практическое задание 4.2. «Анализ «Я-концепции»	108
Методы профессионального самосовершенствования педагога	108
Контрольные вопросы	112

Литература	112
Глава 5. Ценности	114
Практическое задание 5.1. «Определение уровня нравственного развития»	137
Контрольные вопросы	140
Литература	140
Глава 6. Установки: сущность, структура, функции, формирование, корреляция с поведением	143
6.1. Сущность, структура и функции установки	143
6.2. Формирование установок	149
6.3. Влияние установок на поведение	151
6.4. Влияние поведения на установки	159
6.5. Коммуникативная установка личности	167
Практическое задание 6.1. «Определение профессиональных установок и ценностей»	168
Практическое задание 6.2 «Определение коммуникативной установки»	173
Контрольные вопросы	175
Литература	175
Глава 7. Этапы формирования позитивного индивидуального имиджа педагога	177
Практическое занятие 7.1	189
Диагностика состояния индивидуального имиджа	189
Контрольные вопросы	189
Литература	190
ГЛАВА 8. Реализация индивидуального имиджа педагога	193
Литература	202
ГЛАВА 9. Невербальный образ педагога	204
9.1. Сущность, содержание и функции визуального образа педагога	204
9.2. Взаимосвязь общей самооценки и самооценки собственной внешности	209
Практическое задание 9.2.1 «Определение уровня общей самооценки и самооценки внешности»	212
9.3. Формирование объективной самооценки внешности	215
Практическое задание 9.3.1. «Определение уровня имиджа»	216
Практическое задание 9.3.2. «Изучение особенностей антропометрических данных»	223
Практическое задание 9.3.3. «Определение цветового типа»	226
Практические рекомендации 9.3.4. «Гармонизация фигуры с помощью эффектов зрительного восприятия»	230
Практические рекомендации 9.3.5 «Цвет в одежде педагога»	241
9.4. Ольфакторный и кинестетический образы	250

Практические рекомендации 9.4.1. «Правила прикосновений»	251
Контрольные вопросы	253
Литература	253
ГЛАВА 10. Вербальный образ педагога	256
10.1. Акустическая система вербального компонента имиджа педагога	256
Практические рекомендации 10.1.1. «Развитие аудиальной составляющей имиджа педагога»	257
10.2. Слушание: виды, условия, приемы	270
Практическое задание 10.2.1. «Самопроверка навыков слушания»	273
Практические рекомендации 10.2.2. «Условия полноценного слушания»	275
10.3. Барьеры непонимания: фонетический, семантический, стилистический, логический. Преодоление барьеров.	275
10.4. Вербальный интеллект как фактор аудиального образа педагога	280
Практическое задание 10.4.1. «Определение уровня вербального интеллекта»	281
Контрольные вопросы	289
Литература	289
ГЛАВА 11. Предметно-пространственная среда образовательного учреждения как фактор реализации развития имиджа педагога	292
11.1. Интерьер как фактор культуры и имиджа учебного заведения	292
11.2. Основные подходы к формированию современного интерьера	294
11.3. Психология интерьера	296
Практическое задание 11.3.1. «Разработка эскизов интерьеров учебных аудиторий»	311
Литература	314
Глава 12. Оценка эффективности системы формирования и реализации индивидуального имиджа педагога	316
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	323
Приложение 1. Методческие указания по написанию курсовой работы по дисциплине «Введение в педагогическую имиджелогия»	328
Содержание	332