

Киселева Т.Ю.

кандидат педагогических наук,
учитель музыки высшей квалификационной категории
Государственного бюджетного учреждения Новосибирской области –
Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям
«Областной центр диагностики и консультирования»,
доцент кафедры психологии и педагогики ИЕСЭН НГПУ

К ВОПРОСУ ОБ АКТЕРСКОМ МАСТЕРСТВЕ УЧИТЕЛЯ

Часть 1

В силу специфики нашего учреждения нам приходится работать в достаточно жестких условиях инклюзивного пространства. В своей работе мы сталкиваемся с различными проблемами личностного и поведенческого расстройства детей.

Как работать с такими разными детьми в условиях одного класса? Какие методы и приемы будут максимально эффективны? Есть ли готовые рецепты? Вопросов много.

Открыв учебник педагогики, мы видим замечательные классификации педагогических методов, например, классификацию Юрия Константиновича Бабанского, охватывающую практически весь спектр обучающих и воспитательных методов.

Но ни в одном учебнике педагогики и психологии нет готовых рецептов, как воздействовать на учеников в ходе общения, влиять на их поступки, стимулировать их позитивную активность и сдерживать активность негативную в каждом конкретном случае.

Эти умения выходят за рамки любой предметной методики и составляют педагогическую технику, которая должна опираться на культуру действий и взаимодействий.

Когда в первой половине 20 века Лев Семенович Выготский выстраивал методологическую систему психологии (постулатами которой, кстати, мы пользуемся до сих пор) деятели театрального искусства – Константин Сергеевич Станиславский, Петр Михайлович Ершов разработали систему критериев, позволяющую достоверно изображать на сцене разнообразные варианты взаимодействия людей и моделировать их реальное протекание.

У Станиславского это называется - «язык» выразительности действий, о котором мечтал А.С. Макаренко, говоря о том, что педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «пойди сюда».

Авторы А.П.Ершова, В.М. Букатов в книге «Режиссура урока, общения и поведения учителя» предложили использовать идеи театральной теории П.М. Ершова в **повседневной педагогической деятельности учителя**. Книга эта не новая, но практически не известная учителям. А, тем не менее, в 1995 году по итогам конкурса среди книг по педагогике она была удостоена Диплома II стечения Министерства образования РФ.

Данная методика дает возможность учителю по-новому посмотреть на свой **педагогический стиль**; избавиться от поведенческих **штампов и стереотипов**; разобраться, почему **методы**, успешно применяемые одними учителями, не работают у других; понять, как можно эффективно воздействовать на различные стороны психики детей с особыми образовательными потребностями.

Пользуясь театрально-режиссерским «языком действий», учитель может **увидеть себя стороны**: как сидит, стоит, в какой позе, какие у него при этом спина, руки, взгляд, как работает внимание. А вспомнив свое **поведение при выполнении любимых, интересных, увлекательных дел и нелюбимых, скучных, нудных** — мы можем не только осознать свое реальное отношение к работе в школе, но и, при желании, сознательно усовершенствовать стиль своего поведения на уроке.

Наблюдение за поведением учеников с помощью «языка действий» дает более конкретное и точное представление о них: урок только начался, а учитель уже видит, кто ждет, чтобы его учили, а кто хочет учиться; как учатся ученики на уроке — в одиночку или коллективно; чем занят учитель — обучением или времяпрепровождением.

Учитель должен уметь считывать и понимать и свое, и ученическое поведение для создания условий, раскрывающих потенциальные возможности детей на уроке.

Зададимся теперь таким «актерским» вопросом: **можно ли заметить в поведении учителя на уроке интересно ли ему самому?**

Это важно потому, что подобные особенности учительского поведения всегда провоцируют творческую, поисковую, познавательную активность детей. А это, в свою очередь, является *основным условием удачного развивающего урока*.

Совет: заключается в том, чтобы учитель (в театре «герой») почти всегда был в чем-то заинтересован. О заинтересованности окружающие догадываются по **степени телесной мобилизованности**: сосредоточенности, собранности. Один только мобилизованный вид учителя уже дает ученикам ощущение ценности времени и важности выполняемой работы.

Большая мобилизованность — как **внешняя** (телесная), так и **внутренняя** (психическая) — бывает до примитивности **простой**, когда дело одно и к

тому же срочное, а бывает сложной, когда одновременно много разных дел и забот.

К сожалению, в школе, часто если и проявляется у педагога мобилизация — то чаще всего для того, чтобы **навести лишь внешний порядок** или добиться формальной тишины.

Мобилизация начинается с первых мгновений урока. Начнем с того, что учитель – это человек публичный (деятельность, у которой есть свидетели, называется публичной) и должен владеть **правилами ораторского искусства**. Рассмотрим некоторые из них:

1. «Правило 90 градусов».

Если мы хотим сразу же завоевать аудиторию, занимаем центральное место, соблюдая «правило 90 градусов»: если, стоя в центре класса, вытянуть руки в стороны флангов аудитории, то угол обзора выступающего должен быть примерно 90 градусов. Если подойти слишком близко, он будет уже под 180 градусов, и в этом случае ученики, которые находятся по бокам аудитории, не попадут в сектор вашего влияния, а сидящие на первом ряду почувствуют себя напряженно. Если слишком далеко – расстояние до аудитории будет чересчур большим.

Ошибкой будет начинать свою речь не в центре аудитории, а где-нибудь сбоку. Это создает у слушателей ощущение либо равнодушия, либо неуверенности учителя, либо желания отделаться.

2. Прямая осанка, ноги на ширине плеч (даже для женщин!).

Мысленно тянем себя за макушку. Важно сформировать в себе привычку к прямой, «королевской» осанке.

3. Одна нога на полступни вперёд.

Вес тела переносим на 60 % на ведущую ногу. Корпус слегка наклоняется вперёд, вектор – на публику. Как будто оратор шёл вперёд, но приостановился. Такое положение тела считывается слушателями как готовность к диалогу, к тому, чтобы идти навстречу людям, отсутствие страха и волнения.

4. В начале, пока учитель не начал говорить, руки расслаблены, опущены вдоль корпуса, локти чуть прижаты.

5. Во время же выступления руки должны поддерживать речь жестикуляцией, помогая выражать мысли.

6. Голова в положении допустимой надменности.

Подбородок чуть выше линии горизонта. Задранный вверх подбородок, у слушателей создает ощущение презрительности к ним. Опущенный –

появится взгляд исподлобья, который покажется угрожающим. Идеальный вариант — взгляд, устремлённый на публику с «улыбкой Джоконды на лице» — готовностью к улыбке, полуулыбкой.

7. Паузы.

Перед началом выступления делаем паузу. Секрет такой паузы – в концентрации внимания на слушателях. Во время паузы ведущий «собирает» взгляды учеников, оценивает их готовность слушать, думает об их лицах и внутреннем состоянии. Чтобы смысл произносимого текста заинтересовал аудиторию кроме интонационных акцентов, нужно делать паузы через 2-3 слова (вспомните профессиональных дикторов телевидения).

8. С чего начать?

Только когда ученики готовы вас воспринимать, учитель начинает говорить. Всё, что требуется для начала, — приветствие, универсальный комплимент, представление себя (если это первое занятие), презентация темы. Универсальное начало почти для каждой речи:

«Здравствуйте! Я очень рада вас видеть! Меня зовут...! Я являюсь...! Сегодня мы поговорим с вами о...»

Важное примечание: есть наблюдение, много раз проверенное опытными ораторами: «Сказав «Здравствуйте», вы произнесли 70% своей речи!».

В психологии существует понятие «импринтинг» — впечатывание образа человека в сознание другого. Установлено, что первое впечатление формируется всего лишь за первые семь секунд появления человека перед людьми, а далее только закрепляется. Первое впечатление всегда одно.

Вывод: Если первое впечатление **позитивное**, оно начинает работать на вас, все ваши слова будут подкрепляться положительным образом в сознании слушателей. Если **негативное** – изначально подсознательно слушатели будут настроена скептически.

К вопросу об активности учеников

«Ограничивая право человека на самовыражение, вы ограничиваете его возможности к удовольствию и созидательной жизни. ... Путь самовыражения должен быть открыт через движение, голос и глаза, чтобы разрядка энергии была больше»

А. Лоуэн

Нельзя судить об их активности учеников по количеству поднятых рук. Активность в том, что и передвижение в пространстве класса, и записывание в неудобных позах, например, на корточках, и смех, и разговор — могут быстро сменяться рабочей внимательной тишиной — и наоборот.

Важное примечание: С театральной точки зрения однообразно ровная тишина на уроке свидетельствует о каком-то неблагополучии. Поэтому **на уроке целесообразно специально организовывать внешнюю, двигательную активность учеников.**

Сколько раз ученики на уроке меняют свои рабочие места?

Урок, на котором ученики то группами стоят у доски, то подходят друг к другу в поисках совпадений или, наоборот, несовпадений ответа, то в вольных позах располагаются на полу вокруг новой таблицы, схемы, графика, производит впечатление чего-то подлинного, настоящего.

Учителю же взявшему на себя роль ментора перемещения учеников, смена на уроке их рабочих мест мешают чувствовать себя главным.

С точки зрения театрального искусства загадки-задания, предлагаемые учителем, легче и полезнее разгадывать вместе с товарищами, а не в одиночку, как на экзамене. Итак, **сколько во время уроков было заданий на совместную работу учеников?**

Очень хорошо, когда на уроке часть работы или даже весь ее объем, ученики выполняют в маленьких группках. Хуже всего, когда вдвоем (так как собеседование может легко превратиться в ссору или монолог) или целиком всем классом. Даже втроем легче рассматривать разные варианты, чем вдвоем, а вчетвером, вшестером разговор обычно получается или интереснее, или содержательнее, или полезнее.

Работа на уроке в малой группе дает возможность проявиться **детской дружественности и терпимости** и делает видимым процесс и результаты воспитательных усилий учителя. Работу на уроке учитель выстроил правильно, если дети в классе спокойно и с удовольствием **взаимодействуют с любым из соучеников**, значит, удалось избежать скандала, пренебрежения, унижения, завышенной самооценки.

Наконец, **сколько видов деятельности сменялось на уроке?** Только смена дел — соответственно, и форм, и содержаний работы детей — открывает уровень их компетентности. Большое число разных заданий, загадок, проблемных ситуаций, сменяющих друг друга, позволяют детям проявлять свою находчивость, способности, умения.

Сколько раз дети порадовались успехам своих товарищей? Человек, порадовавшийся таланту другого, наверняка станет талантливее и сам.

Педагогические «подтексты» речи и поведения

Умение ориентироваться в интонационном многообразии человеческой речи необычайно ценно для педагогической практики, поскольку основная часть учительского труда связана с воздействием словом. Воздействуя на сознание ученика через слово, мы влияем на его деятельность и поведение. Однако

будущих педагогов этому не «учат». В курс общей психологии входит изучение шести процессов психики: внимания, мышления, воображения, памяти, эмоций, воли. И только теория театрального искусства рассматривает способы «интонационного» воздействия на каждую из этих психических способностей.

Каждый человек, общаясь с другими людьми, совершает простые и сложные **словесные (воз)действия**.

Интерес одного человека к другому проявляется в том, что он начинает придавать особое значение не только тому, что говорят, но и как говорят. Манера разговаривать у одних людей – выразительна и интересна, у других – скучна и монотонна, так что произносимые ими, казалось бы, самые хорошие слова не производят ожидаемого эффекта.

П.М. Ершовым были предложены следующие **типологические группы способов словесного воздействия на психические функции**:

на ВНИМАНИЕ: звать

на МЫШЛЕНИЕ: объяснять – отделяваться

на ПАМЯТЬ: узнавать – утверждать

на ЧУВСТВА: упрекать – ободрять

на ВООБРАЖЕНИЕ: удивлять – предупреждать

на ВОЛЮ: просить – приказывать

ВНИМАНИЕ Что делает педагог, когда ученики не уделяют ему свое внимание? Он повышает голос, переходит на крик, стучит по столу, встает или поднимает руку – т.е., действует неосознанно достаточно традиционными способами. И если ни один из этих способов не действует, возможно, нужно **поменять направленность своего воздействия** и добиваться от учеников желаемого поведения, действуя не на внимание, а например, на память или на волю.

«Базарный» тон разговора очень часто связан именно с употреблением говорящим словесного действия «звать». Когда к вам обращаются, как к глухому (то есть «звучит» обратив на что-то внимание), становится неприятно и обидно не столько от смысла сказанного, сколько от тона.

Важное примечание: педагогам следует помнить – люди обычно **повышают тон и говорят излишне громко в случае, когда собеседник к ним невнимателен. Педагог же, уверенный во внимании к себе учеников (и уже тем самым привлекающий к себе внимание), не будет тратить лишних усилий на громкую речь.** Общение с партнерами он не будет начинать с воздействия на их внимание, за редким исключением.

МЫШЛЕНИЕ Воздействуя на мышление собеседника, мы, прежде всего, полагаемся на логику **высказываемого**, тогда как слушающие гораздо большее значение придают **терпеливо-растолковывающей интонации**, помогающей понять смысл.

Действия «объяснять и отделяться» адресованы мышлению собеседника. Человек **объясняет**, если ему нужно навести порядок в голове собеседника для осуществления каких-то своих дальнейших целей. А **отделяться** человек начинает, если наведение порядка в голове собеседника — только средство, чтобы как можно быстрее избавиться от него.

Обращаясь к иностранцу, плохо владеющему нашим языком, мы начинаем старательно произносить слова и жестами помогаем ему ориентироваться в связях между этими словами. Это и есть «чистое» использование способов воздействия «объяснять». Часто учителя не пользуются действием «объяснять» при обращении к ученику, от которого ждут быстрого понимания. А произнося или подразумевая формулировку: «Что тут непонятного?», учителя выдают свое нежелание видеть в ученике человека, желающего разобраться в трудной информации. Ученик в этом случае попадает в трудную ситуацию: с одной стороны, учитель знает, что информация трудная, с другой стороны, отделяется от ученика подтекстом «что же тут непонятного?».

Учитель, излагая сложный материал, должен использовать в своем поведении **«чистые» способы словесного воздействия объяснять, быть терпеливым и внимательным как с «иностранцем».** К сожалению, работа в школе нередко формирует у педагога привычку отделяться. И эта позиция нервирует, обижает детей. Кстати, именно этот способ словесного действия в ответах на вопросы взрослых свойствен невоспитанным и избалованным детям. И тогда возникает конфликт на тему: «Как ты со мной разговариваешь?!». Происходит это потому, что чистый способ словесного воздействия «отделяться» предполагает, что говорящий не признает единства своих интересов с интересами своего собеседника, а это всегда задевает за живое, даже взрослых.

Впрочем, в педагогике бывают ситуации, когда **«задеть за живое»** — полезно. Н-р, учительнице уместно отделяться от «подлиз» и «ябед». Заметим, что иногда новый материал ученикам все же полезно преподносить с легким оттенком «отделяться» — это, мол, вы и сами знаете. Это может быть уместным, ибо такой парадоксальный ход освобождает детей от впадения от страха перед трудным материалом в «ученическую кому», что особенно свойственно младшему школьному возрасту. Но этот прием будет эффективным только при условии очень редкого употребления его учителем, чтобы не создалось впечатления, что учитель просто не может объяснить ту или иную тему.

ПАМЯТЬ Воздействующий на память занят тем, что какие-то факты, сведения из нее как бы достает (воздействие **узнавать**) или, наоборот, укладывает в нее (воздействие **утверждать**).

Под видом вопроса «Всем понятно?» учительница может и отделиваться — «сколько можно повторять одно и то же»; и утверждать, тогда, благодаря кивку головой вниз на ударном слове, в вопросе одновременно звучит и подсказка ученикам, что им нужно ответить — «всем!»; и даже намекать на угрозу — «попробуйте только сказать, что не поняли...»!

Это говорит о том, что некоторые учителя в подобных ситуациях не могут очищать свои вопросы от примесей других воздействий. А педагогу как специалисту по воздействию необходимо уметь сознательно и даже нарочно задавать «чистый» вопрос без распространенных в быту оттенков то утверждения, то отделивания, то угрозы, то кокетства.

«Чистый» вопрос возникает, если в поведении спрашивающего никак не фиксируется желание услышать какой-то определенный ответ. Если мы ожидаем услышать утвердительный ответ на вопрос: «Вы взяли книгу?», то это выразится в утвердительном кивке головы на слове «взяли» и «чистого» вопроса не получится. Если же движение головы вниз заменить на легкое движение головы вперед-вверх, как в вопросе «который час?», — то вопрос явно будет «чище».

В быту мы, как правило, постоянно используем в вопросах подтексты. Естественно, что и учителя чаще всего своими «вопросами» **толкают учеников на ожидаемые ответы**, блокируя всякие другие. И это может вызывать у ученика **негативную реакцию**. Поэтому если уж у педагога возникло желание что-то выяснить на уроке, то делать это нужно максимально «чистым» способом.

В поведении учителя действие «узнавать» создается совмещением своего нескрываемого незнания с ярко выраженным интересом к мнению других.

Чем больше чистых вопросов, тем меньше обид, ссор, обвинений в «невнимательности».

Важное примечание: искренний интерес к другим людям заразителен — если вы будете проявлять интерес к людям, они в ответ станут интересоваться вами.

Особенностью противоположного способа воздействия на память — **утверждать** — является **своеобразная демонстрация знаний**. Человек, уверенный в актуальности своих знаний и умений, считает это достаточным основанием для того, чтобы его слышали и ему подчинялись («Помогите мне, пожалуйста»; «Сейчас мы попросим Свету спеть»; «Я вас попрошу достать книги» и т.п.).

В идеале хотелось бы, чтобы дети, отвечая на вопросы учителя, открыто «утверждали» свое мнение, а не смотрели бы с испугом на взрослого, высказывая свою мысль.

Часто диалог между взрослыми не складывается потому, что **оба собеседника действуют исключительно способом «утверждать»**. Понимая недостаточность своего собственного мнения, они упорно не проявляют интереса к мнению собеседника. Дети, копирующие эту взрослую безапелляционность, не находят других способов изменить чужое мнение и почти всегда доводят ситуацию до скандала.

Педагогическая ценность воздействия «утверждать» зависит от уместности его использования.

Воздействовать утверждением учителю целесообразно, произнося **требования-поручения**: «надо убрать класс»; «сотри с доски»; «приходите вовремя, не опаздывайте». Если при этом удастся избежать таких распространенных в подобных случаях оттенков, как приказывать, предупреждать (намекать) или узнавать, то в произнесении поручения будет **читаться ваша уверенность**, что ученики это поручение выполнят, что у вас нет никаких сомнений по этому поводу и дополнительных усилий прилагать не собираетесь. Увидеть в учителе такую уверенность ученикам бывает очень полезно, а иногда и приятно.

ЧУВСТВА В каждый момент своей жизни человек что-то чувствует. Эмоциональное самочувствие человека является **результатом соответствия или несоответствия происходящего его интересам**. Поэтому воздействие на чувства – это своеобразное напоминание об интересах.

Если нам кажется, что поведение собеседника расходится с тем, каким оно должно бы быть, – мы его **«упрекаем»** (стыдим, укоряем). Настроение собеседника портится и, в идеале, активность его затухает или меняется ее направленность.

Противоположный способ воздействия, обращенный к чувствам, эмоциям, самочувствию — **«ободрять»**. Используется это воздействие, когда нужно поддержать решимость тревожного, неуверенного ребенка, закрепить какое-то хорошее полезное дело. Тогда мы говорим: «Давай, давай! Смелее! Молодец!»

Если же мы произносим «молодец» с оттенком утверждения, то воздействуем еще и на память ребенка. Во время решения трудной задачи, учитель может существенно облегчить детям поиски, включая в свою речь обертоны действия «ободрять» с оттенком доброты. **Добрые глаза — это ободряющие глаза**. Не одобряющие, а ободряющие, то есть ждущие чего-то хорошего, правильного от того, к кому обращены. **Добрый голос — это голос поддержки**, которая начинает ощущаться, когда звучание речи с более

низких нот переходит к более высоким, губы слегка «вытягиваются в трубочку».

Школьники любят чтобы с ними разговаривали, как со взрослыми. А слишком частое использование словесного воздействия «ободрять» с окраской «сюсюканья», может плохо восприниматься детьми, даже самыми маленькими.

Таким образом, действиями «упрекать» и «ободрять» мы можем изменить самочувствие человека либо в сторону его улучшения, либо — ухудшения.

Важное примечание: если учитель постоянно проявляет недовольство, ворчит, упрекает, то это значит, что он потерял контакт с детьми. **Ворчание может оказаться тревожным сигналом профессиональной непригодности!**

ВООБРАЖЕНИЕ

Способы воздействия на – «удивлять» и «предупреждать» – рассчитаны на догадливость собеседника. Оба они связаны с предоставлением партнеру времени на то, чтобы он «довообразил» сообщенные сведения и начал действовать соответствующим образом. Воздействующий как бы **интригуется слушателя** (н-р, ведущие концертов – удивляют зрителя, а всевозможные шантажисты предупреждают).

Действие «удивлять» читается в «возвратном» движении головы после ее движения вперед на ударном слове, а также в прямом открытом взгляде и в ожидании потрясения партнера, то есть эффекта от полученного сообщения.

Действие «предупреждать» обязательно сопровождается *прищуренным, косым взглядом, настороженностью*. При «тяжелом» взгляде предупреждение становится близким к угрозе, а *при «легком»* — к озорству, веселому кокетству. *Ехидный голос*, возникающий при действии «предупреждать», может отравить любое общение. Стоит одному собеседнику начать действовать на воображение разными намеками, «не раскрывая карты», как второй, «заражаясь», переходит на такое же воздействие. И разговор превращается в обмен колкостями.

Большинство учителей часто и виртуозно пользуются воздействием «предупреждать». Однако не менее важно для учителя уметь «удивлять». Действие «удивлять» часто использует учитель, считающий, что сообщаемая им информация для учеников приятна и даже долгожданна. «Я буду вести у вас самый замечательный предмет! Итак, ... (здесь обе руки вскидываются непринужденно вверх, как на «параде алле») — математика!» После такой подачи класс готов аплодировать стоя, даже не зная, что его ждет впереди.

Этот праздничный, концертный стиль возможен во всем: «На глупые вопросы не отвечаю!!!» или «Вы представляете!? У всех задание на 5 с +» или «О том, что было дальше, вы узнаете на следующем занятии!!!». Подобный стиль поведения делает учителя веселым и доброжелательным. Он всегда держит спину прямой, голову — гордо (но не высокомерно!) поднятой. Знания, выдаваемые с помощью действия «удивлять», становятся для учеников подарком. Воздействуя на воображение, этот способ речевого поведения помогает пробуждать способности и таланты учеников.

Действие «удивлять» предполагает существование интересных областей знаний еще неведомых слушателям.

Учителей, умеющих удивлять, называют артистическими натурами.

ВОЛЯ

Воздействующий на волю, стремится к немедленному или скорому изменению поведения партнера. Термины «просить» и «приказывать» обозначают два противоположных «чистых» способа воздействия на волю.

Важное примечание: Учителям следует помнить— если к повелительной форме глагола присоединяется вежливое «пожалуйста» или «я очень тебя прошу», то это еще не просьба. Любой ученик это хорошо чувствует.

Просьба выражается в готовности всего тела получить желаемое. Когда протянутая рука, открытая ладонь, полные ожидания глаза — все обращено к партнеру, тогда и в голосе начинает звучать чистая просьба.

Н-р: «Встань, пожалуйста!» – при этом рука не «ждет», а «указывает», глаза не «просят», а требуют послушания, а приподнятый подбородок говорит о готовности «подавлять» любое неповиновение. Возникает словесное действие «приказывать».

Если же к поручениям и требованиям учитель добавляет хотя бы немного подлинного действия «просить», то ученикам бывает гораздо легче соглашаться на послушание. Оттенок «просить» делает для детей очевидным, что их осуществление вам зачем-то очень-очень нужно.

Учитель, постоянно «приказывающий», очевидно, считает, что всем всего не объяснишь или что понимание в принципе невозможно, поэтому в совместной работе можно только приказывать и повиноваться. Но, опыт показывает, что мы слушаемся только тех, кому добровольно отдали право распоряжаться, или тех, за кем сила, способная подавить непослушание. Все остальные приказы часто вызывают у нас естественное сопротивление и желание все выполнить наоборот.

Важное примечание: Если ребенок все время слышит только приказной тон, он впитывает его и переносит на общение с другими детьми.

Подобный тон обычно создает скандальную атмосферу, а в соединении с утрированным «утверждать» приводит к дракам и ябедничеству.

«Приказывать» уместно и даже необходимо, когда требование сводится к простому движению: встать или сесть, взять или положить, открыть или закрыть. Чем проще — тем лучше, тем ситуативно результативнее.

Уметь приказывать педагогу совершенно необходимо. Для работы в школе ему приходится специально учиться этому, так как он обязательно сталкивается с ситуациями, в которых некогда рассуждать и приходится прибегать к подавлению своеволия.

Самые типичные ошибки учителей при использовании воздействия «приказывать», заключаются в том, что приказы получаются не «чистыми». И именно они чаще всего воспринимаются ребенком как обидные, оскорбительные. Добиться выполнения таких приказов учителю трудно. Приказ «чистый» не оскорбителен и не обиден, если только он не является единственным способом общения учителя с учениками. А вот приказ с оттенками «предупреждать» воспринимается уже как **угроза**. Появление в приказе обертонов «упрекать» сразу низводит его до ругани, которую учителя чаще всего и отождествляют с действием «приказывать». Когда же к приказу добавляется действие «объяснять», то получается «вдалбливание», всегда обидное для собеседников. В ситуациях, близких к конфликтным, учителя особенно часто прибегают к подобным «гремучим смесям», которые явно вредят педагогической работе.

Речь учителя становится интереснее, когда смысл слов умышленно не соответствует способу словесного действия, которым он пользуется.

Можно «предупреждать», «упрекать», «утверждать» словами: «Сейчас я удивлю вас очень приятным известием». И наоборот — узнать что-то важное у человека можно, воздействуя не на его память (узнавать), а на воображение способом «предупреждать», в котором даже оттенков действия «узнавать» практически не будет («Сейчас, Петров, мы послушаем, как ты выучил домашнее задание»).

Учитель приказывает фразой: «Ты мне сейчас очень нравишься!», **просит**: «Я поставлю вам тройку», **узнает**: «Вы откроете тетради, чтобы я проверила?» и т.п.

Даже самая скромная тренировка в распознавании способов словесных воздействий и в их использовании способствует росту педагогического профессионализма, учителю открываются способы **сознательно разнообразить свою речь**, делать ее действенной, выразительной, помогает учителю лучше ориентироваться во внутреннем мире воспитанника.