

ПЕДАГОГИЧЕСКА РЕТОРИКА И ПЕДАГОГИЧЕСКА КОМУНИКАЦИЯ

доц. д-р Янка Тоцева

Абстракт: В статията накратко е представена историческата връзка между педагогиката и реториката довела до обособяването на педагогическата реторика като самостоятелна наука. Представени са предметът, целта и задачите на педагогическата реторика, която е призвана да решава проблеми, които са свързани с педагогическата комуникация. Изяснени са основни понятия и е направен опит да се дефинира комуникативната компетентост на учителя от позициите на педагогическата реторика и дидактиката. Разгледана е спецификата на вербалната и невербалната комуникация в класната стая. Предложен е модел за подготовка и реализация на ефективна педагогическа комуникация.

Ключови думи: педагогическа реторика, учител, оратор, аудитория, реторическа комуникация, педагогическа комуникация, комуникативна компетентост, вербална комуникация, невербална комуникация, дидактика.

PEDAGOGICAL RHETORIC AND PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Assoc. Prof. Ph D Yanka Totseva

Abstract: The article briefly presents the historical link between Pedagogy and Rhetoric led to the creation of Pedagogical Rhetoric as an independent science. Presents the object, purpose and tasks of Pedagogical Rhetoric, which is called upon to solve problems related to pedagogical communication. Basic concepts are clarified and is made an attempt to define communicative competency of the teacher from the perspective of Pedagogical Rhetoric and Didactics. Addressed is the specificity of verbal and nonverbal communication in the classroom. Proposed a model for preparation and implementation of effective pedagogical communication.

Keywords: pedagogical rhetoric, teacher, speaker, audience, rhetorical communication, pedagogical communication, communicative competence, verbal communication, nonverbal communication, didactics

Приема се, че реториката като наука за устното публично говорене или за ораторското майсторство е рожба на Атинската робовладелска демокрация. Тази древна цивилизация е осъзнала потребността от правилно, вярно и точно устно публично слово, т. е. стремежът към качество и ефективност в тази сложна, многофакторна интелектуална дейност е накарала хората да наблюдават, анализират, синтезират правила, принципи, методи, средства за подготовка и осъществяване на реторическия процес. Така от разкриването на ролята и значението на граматиката, до обосноваването на реторичните фигури и тропи, стъпка по стъпка се е изградила постепенно систематиката на класическата реторика.

С промяната на общественно-историческите условия се променят и изискванията към публичното говорене и се появяват нови полета за осъществяване на реторическо общуване, които довеждат до появата на 'отраслови' реторики като: омилетика, съдебна реторика; парламентарна и политическа реторика; радио и телевизионна реторика, педагогическа реторика и редица други.

Към настоящето във времето на динамично развитие в информационната среда и промени в потребностите и изискванията към информацията, много от класическите постулати на реториката стават неадекватни и неефективни. Въпреки това реториката запазва своето място в съда, в политическия живот, в образованието, в религиите. Но това не е вече класическата универсална реторика, а преди всичко професионално ориентираните нейни клонове. В началото, общото в тях има доминираща роля и значение. По-късно специфичното, особеното доминира и определя облика на всеки от обособените клонове на реториката. Така днес много са малко общите компоненти, които биха могли да бъдат

открити между съдебната и религиозната реторика, между тях и педагогическата реторика и т. н.

В изследванията и трудовете по история на реториката специално място е отделено на Сократ (468 - 399 г. пр. н. е.). Неговото име най-често се свързва с три основни приноса: отричането на софистите, Сократовата беседа и използването на иронията. Но какво в същност представлява Сократовата беседа? Това е една добре обмислено образователна технология. Чрез серия от логически свързани въпроси мисленето на реципиента се води към истината. До нея всеки достига сам, благодарение на своите собствени интелектуални усилия. Гениалността на Сократ в случая е свързана с идеята да се преодолее пасивно-съзерцателната позиция на реципиента и той да се превърне в активен участник (в субект) на търсенето и разкриването на истината.

Не е трудно да се разбере, че в случая става въпрос колкото за реторика, толкова и за педагогика. Ако изкуството на задаване на публични въпроси е от сферата на реториката, то обучението, интелектуалното формиране и развитие на човека е чисто педагогически проблем. Това дава основание да се приеме Сократ за своеобразен 'основател на педагогическата реторика и Сократовата беседа като един от първите жалони в нейното зараждане и развитие.

Вторият жалон е свързан с името на великия римлянин Марк Фабий Квинтилиан (35 - 95 г. пр. н. е.) и неговият фундаментален труд "Обучението на оратора", който има изключително значение както за реториката, така и за педагогиката. От една страна, систематично и логично са изложени изискванията към оратора, същността и спецификата на реторичния процес, как той се ръководи и управлява, какви са критериите за неговата успешност и резултатност. От друга страна (подобно на Сократ), Квинтилиан дава една операционализирана технология за подготовката на всеки, който желае да усвои майсторството на устното публично слово. Синтезът между тези две страни може би най-кратко би могъл да се изрази като задълбочено разработен и практически доказан модел за това как реториката се използва в подготовката, обучението, възпитанието, формирането и развитието на оратора. Принципите, методите, формите, средствата приложени от Квинтилиан, не са загубили своето значение и успешно могат да се използват широко и в съвременната образователна система.

И така, без да са използвали буквално понятието „педагогическа реторика“, Сократ и Квинтилиан са очертали много от нейните основни характеристики, които ни дават основание да твърдим, че педагогическата реторика е наука за законите, закономерностите, принципите, методите, правилата, средствата, идеите, чрез които може да се получи резонанс в мислите, чувствата, съжденията, умозаклученията между устното слово на учителя (преподавателя) и неговите възпитаници (в класната стая, в кабинета, лабораторията, аудиторията). Както е известно, резонансът може да бъде както положителен (съгласие, съпричастност, възхищение), така и отрицателен (несъгласие, възражение, противопоставяне). Така или иначе, словото е породило мисли, чувства, оценки, отношения т. е. подпомогнало е процеса на формиране и развитие на личността.

Целта на педагогическата реторика най-общо се заключава в изследване на спецификата на реторичния процес при условията на обучението и възпитанието на подрастващите с оглед стандартната професионално-педагогическа компетентност на учителите (преподавателите) да се обогати със съответната специална реторическа култура.”[1].

Педагогическата реторика като наука има като свои основни задачи:

- Да запознае бъдещите педагози с правилата и нормите на педагогическата комуникация;
- Да ги запознае с обективно съществуващите и субективно допусканите грешки по време на педагогическата комуникация;
- Да представи предимствата и ограниченията на вербалния и невербален канал в педагогическата комуникация;

- Да постави теоретичните основите на педагого-реторическия тренинг като основа за последвало саморазвитие и самоусъвършенстване на педагога.

Понятиенно-категориалния апарат на педагогическата реторика е органично съчетание на понятия от двете основни базови науки: реторика и педагогика. Основните категории на реториката „оратор”, „аудитория” и „реторическо общуване” в системата на педагогическата реторика получават своята педагогическа конкретизация.

Учителят като оратор е точно определена фигура с държавно регламентирано образование, професионално-педагогическа компетентност, конкретни права, задължения, отговорности. Нещо повече, обществото има известна по-конкретна или по-обща представа, нагласа, предварително очакване от него и това прави учителя-оратор много по-различен за изследване, анализи и теоретични обобщения от оратора в неговите класически измерения.

„Аудиторията” в очертаванията на педагогическата реторика може да бъде диференцирана по възрастов признак на предучилищна, начално-училищна, средношколска и студентска аудитория, но учителят общува и с „организирана аудитория” или „неорганизирана (свободна) аудитория”, а също така и с „регламентираната” и съответно „нерегламентираната” като тук участници могат да бъдат не само учащите се, но и родители, учители, образователни мениджъри и всички заинтересовани от образователните проблеми лица.

Реторическото общуване и реторическата аргументация в координатите на педагогическата реторика се интерпретират като „педагогическо общуване или комуникация” и „педагогическа аргументация” и т.н. И въпросът не е толкова до използваните думи, колкото до дълбоките същностни различия. Условно те започват от спецификата на средата, условията, обстоятелствата и завършват с различията в целите, ценностите, критериите за оценка на получените резултати.

Педагогическата комуникация е проблемна област, чието представяне и по-подробно анализиране се нуждае от една страна от теоретично обосноваване и осмисляне, а от друга от специални проучвания в практически план.

Като *специфични особености на педагогическата комуникация* можем да посочим:

- Фактът, че *учителят*, за разлика от другите категории оратори, *не определя сам своите цели и задачи*, а конкретизира и операционализира предварително определените и фиксирани в нормативните документи на образователните институции. Учителят не е свободен в избора си, макар че най-исконните негови цели в крайна сметка се свързват с възпитанието и образованието на аудиториите, с които общува.

- *Съдържанието на ораторските изяви на учителя* е заложено в учебните програми по отделните предмети и в учебниците и той има известна свобода от една страна по отношение на подбора и структурирането му, а от друга на обема, стила и технологията за неговото представяне.

- *Аудиторията* в повечето случаи е предварително определена, *относително еднородна* по възраст, по интереси, по мотиви и с нея учителят работи ежеседмично в продължение на една или повече учебни години.

- *Диалогичните и монологичните методи* се съчетават по един уникален начин в педагогическата комуникация в класната стая, а това е нещо, което не се среща при другите категории оратори.

- Учителят използва *специфични похвати за привличане на вниманието* на учениците, част от които са вербални, а други са невербални.

- Налице е общ и конкретен *контрол върху резултатите от реторическата дейност* на учителя, който се осъществява от директора, експерта, родителите или други упълномощени лица.

Учителят е принуден да се съобразява с редица ограничения свързани с:

- *Времето*, защото речта на учителя е реч, която трябва да се разположи в рамките на 45 минути, по време на учебен час.

- *Езикът и стилът* в педагогическата комуникация се *предопределят от предварително определеното* от учителя или по-често от програмата *равнище*. Това ограничение води до две диаметрално противоположни грешки:

- Стриктно придържане към изискваното равнище и грубо нарушение на реторическите изисквания, когато учителят говори, независимо че учениците му нито го слушат, нито възприемат казаното от него, нито го разбират, понеже учебното съдържание е твърде сложно и абстрактно или по други причини.

- Принизяване на езика и стила на изложение до равнището на учениците, с което се губи научността и въобще смисълът на учителската реч.

- От *големината на класната стая* и *качеството на акустиката* се предопределят силата или гръмкостта на учителския глас, защото не може да се вика, но не може и да се говори тихо.

- *Социалния и професионалния статус* на учителят, който не само в училище, но и когато го срещнете вън от училище се държи така като че ли сте негов ученик, когото следва да поучава като му говори назидателно.

Педагогическата комуникация протича в хода на регламентирани ораторски изяви на учителя, които са пряко свързани с учебно-възпитателния процес и на нерегламентирани ораторски изяви на учителя сред колегиална (учителска) среда, на родителска среща и пред обществеността.

За да бъде ефективна педагогическата комуникация, учителят трябва да притежава определена *комуникативна компетентност*. Ще се опитаме да представим това понятие от позициите на теориите за комуникацията, от една страна, и на педагогическата реторика, от друга. Основания за такъв подход ни дава спецификата на работата на учителя в класната стая, при която той съчетава постигането на педагогическите си задачи с помощта на дидактически и реторически техники. Учителят използва съзнателно вербални средства, но с различна степен на осъзнатост подава и приема невербални знаци и сигнали. Голяма част от учителите не се самоидентифицират като специфични оратори, макар на практика да се реализират като такива. Именно от тези позиции можем да разглеждаме комуникативната компетентност като част от ключовите компетентности на учителя и да акцентираме на онези нейни компоненти, които са особено значими за успешната комуникация в класната стая.

Според Н. Морева: „Под комуникативна компетентност се разбира равнището на владеене от педагога на общуването като многостепенен процес, способността да се установяват и да се поддържат необходимите контакти между хората. Тя е сърцевината на педагогическото майсторство. В състава на комуникативната компетентност се включва съвкупността от комуникативни знания, умения, нагласи, стила на поведение и толерантност на личността.” [2].

Като разсъждава в същата посока, А. Кръстева разглежда комуникативната компетентност като иманентна част от професионализма на педагога. Според нея: „Под комуникативна компетентност трябва да се разбира установяването и поддържането на онези способности, които произтичат от предстоящите задачи и се определят от контактите с другите хора.... В състава на компетентността се включват знания умения и навици, които обезпечават ефективното протичане на процеса на общуване.” [3]

Яна Рашева-Мерджанова приема, че „съществено за педагогическия прагматизъм е, че: ... Компонентни на комуникацията са комуникиращите субекти заедно с комуникационната ситуация (жизнения свят), които и спрямо които се подхожда от *три симулантни позиции*: познавателна, нормативно-интергрираща и субективно-интегрираща ... към комуникационния процес се предявяват *изисквания* за: истинност (да изразиш и да се изразиш адекватно), правилност (според съгласувани норми, така че да те разберат), достоверност (искреност – да ти повярват) на комуникационния материал.... Резултатите и ефектите на комуникацията се отчитат в трите аспекта на трите равнища – личностно, социално-нормативно, общокултурно.” [4]. Това подкрепя нашата позиция, че учителят в

хода на педагогическата комуникация има за задача да предава знания и опит, като съдейства за тяхното овладяване, да учи на норми и правила и да транслира базови общокултурни ценности, които да позволяват да всеки ученик да намери своето място в динамичния и бързо променящ се свят.

Без по-нататъшно задълбочаване в педагогическия подход към темата за *комуникативната компетентност на учителя*, може да се каже, че тя е сложна съвкупност от знания, умения и ценности нагласи да се осъществява педагогическа комуникация с оглед конкретната ситуация и участващите в нея.

Детският учител е първият официален ‘мениджър’ на педагогическата комуникация. Мениджмънтът на вербалната и невербалната педагогическа комуникация е нещо, за което учителите не са специално подготвени по време на университетското си обучение (освен ако не са избрали някои спецкурсове, избираеми или факултативни дисциплини, свързани с педагогическото общуване или педагогическата реторика). Системните курсове по педагогика, психология и методика са толкова съкратени, че теми, свързани с педагогическата комуникация, са далеч от ползрението на мнозинството преподаватели. Поведението на учителя пред аудиторията и комуникативните стратегии, които той реализира, най-често са плод на подражание или се формират ситуативно на ниски равнища на осмисляне. Първите срещи с детската аудитория са изключително стресово преживяване за младите учители, но и мнозина от по-възрастните и „по-опитните” често имат конфликти със своите ученици именно поради неспособността да осъществяват ефективна педагогическа комуникация.

За сериозното осмисляне на проблемите е необходимо да се познава структурата на педагогическата комуникация и да се направи разграничение между двата канала, по които тя се осъществява – вербалния и невербалния.

Какви са спецификите на вербалната и невербалната комуникация, която учителят управлява?

По отношение на *вербалната комуникация* пред учителя всекидневно възникват множество проблеми. Сред най-сериозните можем да посочим тези, свързани с подбора, систематизирането и структурирането на съдържанието на обучението, което по начина си на представяне в учебниците често сериозно затруднява учениците. Учителят се нуждае от модели и подходи за адекватна реакция, когато:

- обемът и съдържанието не съответства на потребностите, мотивите, интересите на неговите ученици;
- обемът и съдържанието не съответства на актуалните им възможности;
- съдържанието и илюстрациите са твърде далеч от позната на децата реалната действителност.

Съдържанието на вербалната комуникация се предопределя от учебната програма и предварителната подготовка на учителя. Практическата вербална комуникация се управлява от учителя, който представя и разработва новото учебно съдържание, организира дейностите по затвърдяване и приложение на знанията и проверката предимно с помощта на словесни методи – разказ, описание, обяснение, евристична и проверочна беседа, инструктаж и др.

Вербалната комуникация може да бъде ефективна, ако на първо място има взаимно разбиране на смисъла на изказванията. Тук на помощ идва „езиково-лингвистичната компетентност на учителя” [5] и подготовката по педагогическа реторика, която дава възможност на педагозите да усвоят технологията и техниката на речта като основно средство на педагогическия труд; да се запознаят с обективно съществуващите и субективно допусканите грешки по време на словесната комуникация; да разберат и осмислят предимствата и ограниченията на словесното предаване на информация в сравнение с други способности.

За успеха на първия контакт от особено значение е учителят да знае и да произнася вярно имената на своите ученици. Всяка грешка или проявено пренебрежение оставя трайни негативни следи в съзнанието на децата.

Без съмнение учителите получават методическа подготовка за това как да осъществяват словесната комуникация, но единици са тези, които получават подготовка как да осъществяват *предаването и приемането на информация чрез невербални средства*. Цялостната картина на педагогическата комуникация, съчетаваща речевото и неречево поведение на участниците, може да бъде видяна, ако вниманието се насочи според Л. Зрински към: „паравербалните характеристики, показателите за взаимност. и признаците за достоверност, определящи пълното комуникативно поведение, т.е. всичко онова, което разкрива доколко учителят се е идентифицирал с възпитателната си роля”[6]. Ролята на учителя като организатор и реализатор на педагогическата комуникация поставя пред него още задачи.

На първо място е необходимо учителят да познава собственото си невербално поведение и да може да го контролира. В едно изследване на езика на тялото на учителя в мултикултурни класове А. Волфганг установява, че „по-добри резултатите има при учители, които са ентузиазирани в преподаването си, използват жестове за подкрепа, приятелски усмихнати, с богат мимически репертоар, движат се в класната стая и прекарват повече време близо до учениците и по-малко пред черната дъска, поддържат зрителен контакт с учениците и кимат с глава, използват възможностите на интонацията” [7].

На второ място учителят трябва да може чете вярно невербалното поведение на учениците, защото „използването на невербални средства в обучението може да се разглежда в два аспекта: 1/ като средство за предаване на информация и 2/ като средство за разкриване и опознаване на индивидуалните особености на общуващите”[8].

Ето защо важно значение има както способността на учителя да се изразява невербално, също така и да разчита вярно невербалното поведение на своите ученици. Според някои автори „повече от две трети от цялата човешка комуникация е невербална, което означава, че до голяма степен е същностно безсъзнателна, защото хората често не съзнават невербалните сигнали, които изпращат или получават.” [9] За Майкъл Аргайл „невербалните съобщения са доста по-ефективни в предаване на информацията за нагласите и чувствата отколкото езика”[10], което може да се обясни или като възможност за фино заобикаляне на културните норми или с първичността и адаптираността да се предава информацията по невербалния канал. От друга страна, част от знаците вероятно се унаследяват и поради тази причина има общочовешки еталони за тяхната презентация (преди всичко в сферата на изразяването на емоциите), а друга част са зависими от социо-културната среда и възпитанието като сред тази група най-големи са различията при невербални знаци, които имат езиков еквивалент. Това е още една сериозна причина учителят да контролира своето и да разчита коректно невербалното поведение на културно различните от него ученици.

За постигането на взаимно разбиране и удовлетвореност от педагогическата комуникация, учителят внимателно трябва да обмисля своето невербално въздействие и да е гъвкав по отношение на получаваната по канала за обратна връзка невербална информация. Разсъждавайки в тази посока ще разгледаме отделните невербални модалности, функциониращи в хода на педагогическата комуникация.

Мимиката на учителя и ролята на мимическото поведение на учениците.

Според учените представителите на отделните култури разпознават емоциите, които се крият зад различните лицеизрази, и това свидетелства, че причината за това е свързана само индиректно с наследствеността. Експериментално е установено, че съществуват общокултурни норми за репрезентация на психическото състояние. Изследователите обаче не отричат, че има мимики, които се усвояват в хода на социалния живот и които са зависими от културните, демографските и социалните условия на живот, но са единодушни, че чрез „мимиките, обменяни в процеса на общуване, хората узнават настроенията, междуличностните атитюди и най-вече емоционалните състояния на събеседниците си” [11]. Следователно учителят трябва да се контролира, когато изразява определени позитивни или негативни нагласи, които обикновено се проявяват на подсъзнателно равнище, защото учениците разчитат невербалното поведение и усещат отрицателното му отношение и бързо

се отдръпват от училището, защото усещат, че не са добре приети. Подготвеният учител „може да използва мимиката като изразява реалните психически състояния, които изпитва (и тогава мимиката му ще бъде напълно естествена) или те могат да се прикриват и да се симулират емоции, които не се изпитват. ... Владееенето на мимиката обаче позволява той да я използва, за да разкрие удовлетворението или неудовлетворението си от работата на отделни ученици, група от тях или целия клас” [12], а А. Волфганг обръща специално внимание на ролята на усмивката като знак за подкрепа [13]. Ето защо усмихнатият учител, ведрата мимика и спокойният лицеизраз създават благоприятни предпоставки за ефективно общуване.

Оказва се обаче, че дори да овладее своето мимическо поведение, учителят, за да бъде ефективен мениджър на комуникациите, трябва да владее и уменията да чете по лицата на своите ученици, т.е. да разпознава различните експресивни маски на аудиторията. Разчитайки тяхното емоционално състояние, той е в състояние бързо да преустанови изложението си, ако то не буди интерес, а поражда скука или е недостъпно; да промени използваните методи на въздействие, да потърси по-убедително причините за липсата на съучастие в себе си или в своите събеседници.

В заключение ще отбележим, че учителят трябва винаги да се съобразява с това, че „ориентирането към мимиката е водещо в процеса на опознаването на невербалното поведение” [14] и това се отнася както до неговото, така също и до поведението на учениците му, и че когато има разминавания между това, което говори устата, и това, което говори лицето, за по-достоверна се приема информацията, идваща по невербалния канал.

Поглед и културни различия

Изучавайки основните правила на човешките отношения, М. Аргайл и М. Хендерсън стигат до извода, че правилото да се гледа събеседника в очите е сред универсалните правила за междуличностно общуване и са категорични, че при разговор и учителят, и учениците трябва да гледат събеседника си в очите [15]. То важи за срещата учител-ученик в голяма част от модерните култури. В класната стая погледът на учителя, насочен към отделен ученик или група, може да изразява похвала, порицание, упрек, заплаха, предупреждение, подкана, ободрение, възхищение, изненада, учудване, радост, болка и много други чувства, емоции или състояния. Погледът може да ‘хипнотизира’ и наелектризира аудиторията, но в определени случаи някои деца отказват да установят пряк зрителен контакт и причините могат да бъдат различни – липса на интерес, неразбиране на съдържанието, нежелание да се участва в работата, негативни чувства, изпитвани към учителя, неразположение поради болестно състояние, умора, скука, етнокултурни особености.

Необходимостта от поддържане на постоянен зрителен контакт с ученическата аудитория не се нуждае от доказване. Нещо повече, учителят трябва да бъде в състояние да определя точно и да улавя и „стратегическите точки”, по думите на М. Аргайл, в които е много важно да се види реакцията на слушателите - тогава, когато те не желаят да я демонстрират открито.

Не на последно място е недопустимо т. нар. „блокиране на очите”, т.е. отместване на погледа най-често над главата на събеседника или по-продължително задържане на клепачите сведени, защото това се възприема като отрицателна реакция и прекъсване на общуването с вербалния превод „В този момент ти не съществуващ за мен, толкова е лошо това, което си направил!” Учениците от предучилищна и начална училищна възраст веднага прекратяват вербалната си реакция и изчакват да получат зрителен контакт с учителя, което е напълно естествено, защото 87% от информацията се получава по зрителния канал и нарушаването на очакванията стресира.

Жестовите на учителя

Ако по отношение на мимиката унаследяването има голямо значение, то определящи за жестовите са социалните условия на живот и по-малко значими са културните особености и традиции, особено в съвременното мултикултурно общество.

Толя Стоицова посочва, че „има жестове, които са универсални и е въпрос на социално умение да ги разшифроваме адекватно”, но от друга страна „докато един жест може да бъде общоприет в дадена култура и да има ясно тълкуване, същият може да бъде без никакво значение в друга култура или дори да има обратното значение” [16]. Според нея върнатата интерпретация на жестовете зависи от три фактора: 1. Индивидуална експресивност и индивидуални особености; 2. Културни модели на поведение; 3. Ситуативни фактори [17]. Когато се интерпретира или оценява жестовото поведение на учителя или на учениците, трябва да се има предвид, че най-често хората реагират с букет от жестове или други комбинации от невербални сигнали, които трябва да се възприемат и осмислят в тяхната съвкупност и с оглед културните норми.

Учителите използват всички жестове от класификацията на В. Руменчев - емоционалните, изразителните, указателните и условните [18], но те трябва да внимават за условните, наречени „пластични йероглифи” поради различните семантични смисли, които се влагат в тях. Други препоръки могат да се направят по отношение на въздържането от бариери и агресивни жестове, защото те отблъскват и плашат.

Позите на учителя

Позата е носител на информация за емоционалното състояние на говорещия, тя изразява отношение и „съпътства говора по начин, близък до този на жестовете, но по-забавен в движенията” [19].

Наблюденията показват, че разчитането на позите е доста успешно в междуличностната и межкултурната комуникация, но това не означава, че учителят не следва да наблюдава своята поза и позите на учениците и да търси най-вероятното обяснение. В изпитните ситуации за всеки ученик е ценно да може да отгатва по позата на учителя какви са неговите очаквания и евентуални оценки, за да ги коригира към повишение. Учителят от своя страна получава допълнителна информация за желанието или нежеланието на ученика да отговаря и степента на готовност.

Пространственото поведение на учителя в класната стая трябва да отчита културните измерения на пространството и на личното пространство. Макар учителят като специфичен оратор да има правото да навлиза в личното пространство на аудиторията си, нарушаването на личното пространство на ученика води до неблагоприятни последици за последвалата комуникация.

Трудно за учителя е да намери оптималната дистанция за ефективна съвместна работа, защото прекалената близост смущава детето (ученикът), а по-голямото разстояние подсъзнателно се възприема като липса на съпричастност.

Подреждането на чиновете и учебното оборудване в класната стая има своето значение за ефективността на педагогическата комуникация.

Понякога децата от началните класове разделят чина наполовина и не разрешават на своя съученик да навлиза в личното им пространство. Това очертаване изразява невербално определени нагласи на неприемане.

В едно изследване на Джеймс МакКорски и Род МакВета относно предпочитанията на учениците към подреждането на чиновете по традиционния начин, модулно или във вид на подкова, отворена към учителя, установяват, че те са зависими от комуникативните възможности на учениците и от типа учебно съдържание. Активните комуникатори предпочитат по-близки до учителя позиции, които им позволяват по-добро включване в общуването, а пасивните ученици (тук можем да включим децата с езикови затруднения) – по-отдалечени. Те установяват, че най-позитивни отношения между учителят и учениците се наблюдават в средата на класната стая, в т. нар. „активна зона” близо до учителя [20], в която седят най-активните – знаещите, искащите, можещите, а децата, които имат най-ниски постижения седят на последните чинове или в периферията и по този начин демонстрират своята незаинтересованост .

В американското изследване се установява, че учениците предпочитат традиционното подреждане при задължителните учебни дисциплини, а подковата – при избираемите, защото им дава възможност за неформално общуване в хода на груповите дискусии. [21].

Практиката в българските училища показва, че много рядко се излиза от традиционното подреждане, което подтиска вътрешната комуникация в групата и насочва вниманието към комуникацията между учителя и ученическата аудитория като цяло. Разместването на обзавеждането би било добра предпоставка за промяна на духа на общуването, а оттам и на обучението.

Времето е друг елемент на проксемиката със специфични параметри в 45-минутния учебен час. *Учебният час* има точно фиксирана продължителност, но разпределението на времето, отделено за различните дейности в рамките на часа, е в приоритетите на учителя. Още в хода на предварителното планиране добрият мениджър е наясно с необходимото му и реално използваното време. При по-бавен темп на работа, то често не достига на учителя. За оптимизиране на работата се препоръчва използване на временно-групова организация, за да може всяко дете да върви със своя темп и да не се нарушава логиката на познавателната дейност. В началото на първи клас част от децата имат затруднения с поддържането на вниманието си в продължение на целия учебен час и с формирането на условни рефлексии като реакция на училищния звънец.

Гласовите похвати за въздействие са синоним на интонационна невербална комуникация. Изследвайки влиянието на интонацията като социален медиатор, учените стигат до три модела: враждебна и/или агресивна интонация; дружелюбна и/или приятелска интонация; неутрална интонация. В парадигмата на хуманистичната педагогика можем да интерпретираме успешно тези модели като най-общо посочим, че първият е крайно неприемлив, тъй като поражда огледална реакция у учениците и като цяло е наситен с отрицателни емоции, докато вторият и третият могат да се използват успешно в зависимост от конкретната педагогическата ситуация, като предпочитания се отдават на втория, защото ласкавият глас на учителя привлича и дружелюбната интонация дава по-голяма сигурност на учениците. Установено, е че увереният глас убеждава и внушава по-добре от неуверения. По-силното говорене също дава положителни резултати. Официалният и изискан външен вид внушават доверие. Училищната практика ни дава достатъчно примери за това как видът на учителя внушава непреднамерено определени нагласи и настроения. Невербалното внушение, което често остава неосъзнато от самия учител, понякога предопределя успеха или неуспеха на учебната работа с влиянието си върху детската аудитория. Според Т. Стоицова: „Едно от най-интересните открития в областта на параезика е това, че хората се различават значимо в способността си да узнават емоционалните състояния в зависимост от излъчените интонационни модели” [22]. Това откритие има особено значение за учителя, който от една страна предава информация чрез своята интонация, а от друга трябва да бъде в състояние да разчита интонацията на учениците в общуването си с тях.

Темпът на говорене в хода на обучението се определя от учителя и най-често се свързва с дидактическата синонимност, т.е. със способността на учениците да разбират смисъла на предлаганата информация. Това означава, че темпът се предопределя от сложността, новостта, трудността на предлаганото учебно съдържание или учебна задача за конкретната група ученици. Колкото е по-трудно, ново и непознато, толкова темпът следва да бъде намален и обратното - при повторения, затвърдяване, преговор на познати неща той може да се увеличава.

В резултат от направения анализ можем да стигнем до извода, че успешният мениджмънт на невербалната педагогическа комуникация предполага приемане на разбирането, че:

- „невербалното общуване е важен и иманентно присъщ елемент на пълноценното педагогическото общуване - то дава възможност да се разкриват чувства и отношения, да се формират и разкриват нагласи, за се създават положителни междуличностни контакти на фона на формализираните общи отношения;

- то успешно изпълнява ролята на положително подкрепление, неречева похвала или поощрение;
- спестява време, защото неречевите съобщения със семантичен смисъл са много по-кратки в сравнение със словесните обяснения, които могат да ги заменят, а в рамките на фиксираното време (45-минутен учебен час) всяка секунда е ценна;
- невербалните средства не привличат и не отвличат вниманието на всички;
- с помощта на „тихия език“ учителят може да отправи неречев знак към отделен ученик или да осъществи избиращи зрители контакт;
- жестовете и мимиките могат да се използват за подкрепа, но и за корекция на поведението или да предупреждават за възможни наказания;
- дава информация за психическото състояние, интереса, готовността и желанието за учебна работа на учениците... ;
- синхронизирането на диалогичното речево общуване получава нова окраска, при която учителят подкрепя или отрича невербално думите на учениците и по-този начин управлява мисловната им дейност в хода на тяхното изказване (това е особено ценно в изпитните ситуации, когато невербално може да се коригира ученикът и той да се пренасочи във вярна посока на разсъждения)“ [23].

На следващо място следва да поставим въпросът за съчетаването на невербалната с вербалната информация в хода на педагогическата комуникация. Практиката показва, че тяхното оптимално съчетаване зависи в най-голяма степен от професионалната компетентност на учителя. Известно е, че нарушаването на мярката винаги има неблагоприятни дидактически последици. Всеки обем информация (речева или неречева), който надхвърля очакванията и възможностите на аудиторията за обработване на информация от съответния канал, нарушава единството на възприятието и предизвиква различни реакции - от любопитство и учудване до неудовлетворение, възмущение, умора от пренатоварване или скука и апатия. В урока за учениците е важно дали учителят представя нови знания с различна степен на трудност, които трябва да се разбират, усвоят и след това да станат обект на проверка и оценка, дали се прави преговор, затвърдяване или обобщаване на вече известни стари знания. Ценностите, които се придават на знанията в различните култури, са различни, макар това да не е заложено в учебните програми у нас, в които прагматизмът отсъства за сметка на академизма.

Учителят, за да бъде ефективен комуникатор трябва да предлага на учениците си модели за взаимно обогатяващо общуване. Добре е самият той да демонстрира толерантност към различията и обучителните им затруднения. По-честите и по-продължителни контакти създават предпоставка децата да се чувстват по-комфортно, да общуват формално и неформално със своя учител.

В заключение ще отбележим, че за учителя е изключително трудно да контролира и координира от една страна своята собствена дейност - речева и неречева, а от друга - да ръководи умствената активност на учениците в познавателния процес, като отчита обратната речева и неречева информация, която получава от страна на учениците. Образцовото владение на учебното съдържание, педагогическата техника и собственото поведение улесняват учителя да насочи вниманието си към учениците и тяхното поведение и да бъде в непрекъсната готовност да коригира своето, а и тяхното поведение при необходимост. Познанията за неречевото поведение в измеренията на педагогическата реторика ще допринесат за усъвършенстване на професионализма и повишаване на качеството на педагогическата комуникация.

Цитати:

[1] Андреева, Л. (1999) Социално познание и междуличностно взаимодействие, София, ИК Лик, 35.

[2] Морева, Н. (2002) Комуникативната компетентност на бъдещия преподавател като съставна част на педагогическото му майсторство // Предучилищно възпитание, 2002, № 10, 16.

- [3] Кръстева, А. (2006) Комуникативната компетентност като иманентна част от професионализма на педагога // Начално училище, 2006, №2, 14.
- [4] Рашева-Мерджанова, Я. (2005) Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка, сб. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс, София, Булвест 2000, 34-35.
- [5] Лабунская, В. А. (1986) Невербальное поведение. (Социально-перцептивный подход). Ростов на Дону, 63.
- [6] Зрински, Л. (1995) За теорията на педагогическата комуникация // Педагогика, 1995, № 1.
- [7] Wolfgang, A. (1977) The Silent Language in the Multicultural Classroom. Theory into Practice, Volume XVI, Number 3, 149.
- [8] Стоицова, Т. (1992) И усмивката може да бъде заповед. Как да се научим да разбираме езика на тялото, София, Европринт, 57.
- [9] Андреева, Л. (1999) Социално познание и междуличностно взаимодействие, София, ИК Лик, 185.
- [10] Андреева, Л. (1999) Социално познание и междуличностно взаимодействие, София, ИК Лик, 35
- [11] Павлов, Д., Я. Тоцева (2000) Педагогическа реторика. София, Изд. Даниела Убенова, 181 и следващите.
- [12] Павлов, Д., Я. Тоцева (2000) Педагогическа реторика. София, Изд. Даниела Убенова.
- [13] Wolfgang, A. (1977) The Silent Language in the Multicultural Classroom. Theory into Practice, Volume XVI, Number 3, 149.
- [14] Лабунская, В. А. (1986) Невербальное поведение. (Социально-перцептивный подход). Ростов на Дону, 61.
- [15] Аргайл, М., М. Хендерсън. (1989) Анатомия на човешките отношения, София, Изд. Наука и изкуство 324-325.
- [16] Стоицова, Т. (1992) И усмивката може да бъде заповед. Как да се научим да разбираме езика на тялото, София, Европринт, 22.
- [17] Стоицова, Т. (1992) И усмивката може да бъде заповед. Как да се научим да разбираме езика на тялото, София, Европринт.
- [18] Руменчев, В. (2006) Невербална комуникация в публичната реч и деловото общуване. София, УИ „Св. Климент Охридски”, 515-524
- [19] Argyle, M. (1978) Bodily communication, London.
- [20] McCroskey, J., R. McVetta. (1978) Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences. Communication Education, 1978, 27 (2), 111.
- [21] McCroskey, J., R. McVetta. (1978) Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences. Communication Education, 1978, 27 (2), 111.
- [22] Стоицова, Т. (1998) Живеем с другите. Социалнопсихологически проблеми, София, НБУ, 191.
- [23] Павлов, Д., Я. Тоцева. (2000) Педагогическа реторика. София, Изд. Даниела Убенова.

Литература

1. Андреева, Л. (1999) Социално познание и междуличностно взаимодействие, София, ИК Лик.
2. Аргайл, М., М. Хендерсън. (1989) Анатомия на човешките отношения, София, Изд. Наука и изкуство.
3. Зрински, Л. (1995) За теорията на педагогическата комуникация // Педагогика, 1995, № 1.
4. Кръстева, А. (2006) Комуникативната компетентност като иманентна част от професионализма на педагога // Начално училище, 2006, №2.
5. Лабунская, В. А. (1986) Невербальное поведение. (Социально-перцептивный подход). Ростов на Дону.
6. Морева, Н. (2002) Комуникативната компетентност на бъдещия преподавател като съставна част на педагогическото му майсторство // Предучилищно възпитание, 2002, № 10.
7. Павлов, Д., Я. Тоцева. 2000. Педагогическа реторика. София, Изд. Даниела Убенова.
8. Петров, А. (2005) Комуникативната компетентност на учителя по български език; сб. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс, София, Булвест 2000.
9. Рашева-Мерджанова, Я. (2005) Комуникация и компетентност – еволюционна гледна точка, сб. Комуникативната компетентност в съвременния научен дискурс, София, Булвест 2000.
10. Руменчев, В. (2006) Невербална комуникация в публичната реч и деловото общуване. София, УИ „Св. Климент Охридски”.
11. Стоицова, Т. (1998) Живеем с другите. Социалнопсихологически проблеми, София, НБУ.

12. Стоицова, Т. (1992) И усмивката може да бъде заповед. Как да се научим да разбираме езика на тялото, София, Европринт.
13. Цветанска, С. (1997) Особенности на невербалната комуникация в обучението - Стратегии, 1997, № 2.
14. Argyle, M. (1978) Bodily communication, London.
15. McCroskey, J., R. McVetta. (1978) Classroom seating arrangements: Instructional communication theory versus student preferences. Communication Education, 1978, 27 (2). <<http://www.jamesmccroskey.com/publications/082.pdf>> , последно посещение на 20.08.2011.
16. Wolfgang, A. (1977) The Silent Language in the Multicultural Classroom. Theory into Practice, Volume XVI, Number 3.