

**Одеський національний політехнічний університет
Навчально-консультаційний центр
«Педагогічна майстерність»**

**ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ
ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Збірник статей
викладачів – слухачів
курсів підвищення кваліфікації**

**Науковий керівник:
д.пед.н., проф. А.В. Семенова**

**Одеса
2019**

ЗМІСТ

Бойко І. М. Вплив педагогічного спілкування на ставлення студентів до навчання	3
Волков О. А. Порівняльна характеристика стилів спілкування педагогів	14
Герасимова О. М. Педагогічний такт і маніпулювання педагога ..	23
Демянчик С. М. Особливості використання моделей спілкування педагогів та їх вплив на продуктивну діяльність іноземних слухачів	33
Журавльова Н. М. Професійна діяльність педагога щодо розвитку мотивації студентів до навчання	42
Івлєв Д. А. Техніка емоційного контакту в нестандартних ситуаціях а занятті	60
Косєнкова А. О. Побудова педагогічної взаємодії на принципах толерантності	67
Кочевой М. М. Чинники атракції при взаємодії педагога зі студентами	74
Кудіна А. В. Педагогічне спілкування як діалог	87
Кудлай І. В. Режисура завершального етапу заняття	96
Кобальчинська Є. О. Умови ефективності «Я-висловлювання» в педагогічній взаємодії	110
Мироненко К. С. Комунікативна спрямованість реакцій педагога при затримці відповідей студентів	120
Ніколаєва Г. О. Використання елементів театральної педагогіки К. Станіславського в педагогічній взаємодії	130
Філіпова О. І Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу	144
Чумакова О. А. Порівняльна характеристика стилів педагогічного спілкування	157
Шевченко С. Л. Роль педагога в сучасному світі	166
Щьокіна Є.Ю. Завдання і надзадачі сучасного аудиторного заняття: теорія і практика навчання	170

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

І. М. Бойко

*асистент кафедри
підприємництва і торгівлі
ІБЕІТ ОНПУ*

Постановка проблеми та її зв'язок з науковими та практичними завданнями. На педагога сучасної вищої школи покладаються функції підтримки студентам у досягненні успіху в комунікативній сфері, особистісного становлення у навчально-виховному процесі та майбутній професійній діяльності. Зміна ставлення до процесу виховання у ВНЗ в цілому обумовлює спрямованість функцій викладача, підвищення його фахового, духовного та культурного рівня, якісного вдосконалення педагогічної комунікації, і відповідно до цієї мети – технології організації паритетної взаємодії. Освітня галузь – одна з найбільш консервативних сфер людської діяльності. Її працівники вирізняються відданістю схемам і технологіям, які вони засвоїли та до яких звикли, стійкістю несприйняття нового, стереотипністю мислення та дій.

Стрімко змінюється час, студенти, а значна частина викладачів вищої школи керується параметрами тієї системи, яка їх сформувала. Студенти гостро відчують необхідність радикальних змін у форматі «викладач – студент», не бажають терпіти зневажливе ставлення до себе. Вони цінують не тільки знання педагога, а й хочуть бачити в ньому душевну, справедливу, чесну, високоморальну й порядну людину яка їх розуміє. Бурхливий розвиток інформаційних засобів суперечливо впливає на суспільство, зумовлюючи спілкування людей з різними прагненнями й обмежуючи безпосередні контакти. Постійно виникають ситуації, в яких учитель має швидко зорієнтуватися й обрати правильні засоби комунікації,

побудувати процес спілкування, знайти стиль поведінки. Тому питання підготовки майбутнього вчителя до здійснення комунікації набуває першочергового значення. Професійно-педагогічне спілкування дозволяє взаємодіяти учасникам навчально-виховного процесу (надалі – НВП) на аудиторних заняттях та поза ними, впливаючи один на одного, встановлювати взаємозв'язки між собою.

Аналіз останніх наукових публікацій та досліджень. Значна кількість дослідників (Ш. Амонашвілі, В. Андрієвська, Г. Балл, О. Бодальов, В. Кан-Калик) наголошує на тому, що ефективність освітньої діяльності на пряму залежить від тих взаємин, які склалися між викладачем та студентами. В. Білоусова, С. Гончаренко, І. Якиманська зазначають, що єдиний спосіб реалізувати особистісний підхід у НВП – зробити навчання сферою самоствердження особистості. Нинішній викладач вищої школи має бути тонким психологом, глибоко емпатійною, атракційною особистістю.

До найважливіших якостей викладача, що сприяють успішному виконанню ним своїх функцій, належить педагогічна комунікативність. Результати багаторічних спостережень, бесід з викладачами та студентами, їх анкетування свідчать про те, що більшість труднощів і невдач у педагогічній діяльності, встановленні гуманної, плідної взаємодії «викладач-студент» зумовлено саме недоліками сфери професійно-педагогічного спілкування. Спілкування (зокрема, педагогічне) – одна з найбільш поширених тем у сучасній психології. Цій тематиці присвячені сотні робіт у США, Німеччині, Італії, Росії та інших країнах. Її актуальність насамперед зумовлена постійним інтересом психологів і педагогів (В. Кан-Калик, Я. Коломинський, С. Кондратьєва, А. Маркова, Н. Березовин, Н. Маслова, А. Русалінов, А. Мудрик, І. Зімня та ін.) до вивчення причин виникнення конфліктів у педагогічній взаємодії та пошуку ефективних способів їх подолання [1]. Саме тому метою статті є

висвітлення питань впливу педагогічного спілкування на навчання студентів у вищих навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Спілкування – це зв'язок між людьми, який приводить до виникнення психічного контакту, що виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаємопереживанні та взаєморозумінні.

Специфіка педагогічного спілкування полягає в тому, що під час його реалізації здійснюється комплексний вплив викладача на студента таким чином, щоб забезпечити ефективне навчання використання й розвиток нової особистості. Спілкування в педагогічній діяльності полягає у створенні можливості організації та координації діяльності окремих учасників. Саме в спілкуванні відбувається збагачення діяльності, розвиваються й утворюються нові зв'язки та стосунки між людьми [2]. Існує багато трактувань поняття педагогічного спілкування видатними педагогами та психологами, які зустрічаються у науково-методичних виданнях.

Я. Л. Коломинський педагогічне спілкування розуміє як: «професійне спілкування викладача з тими, хто навчається, в процесі навчання та виховання, яке має певні функції та спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємовідносин між педагогом і тими, хто навчається». Педагогічне спілкування з точки зору К. К. Платонова «це взаємодія суб'єктів, в якій відбувається обмін раціональною та емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками та уміннями, а також результатами діяльності». І.О. Зимня розглядає педагогічне спілкування «як форму навчальної співпраці, що є умовою оптимізації навчання та розвитку особистості тих, хто навчається» [3]. І, нарешті, С.С. Степанов тлумачить педагогічне спілкування як специфічну міжособистісну взаємодію педагога і вихованця (того, хто

навчається), за допомогою якої відбувається засвоєння знань та становлення особистості в навчально-виховному процесі.

Різне бачення сутності педагогічного спілкування свідчить, що спілкування є надзвичайно складним та ємним поняттям. Таким чином, педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами в процесі навчання та виховання, яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію навчальної діяльності та відносин між педагогом і студентом усередині колективу. Іншими словами, педагогічне спілкування – це спілкування педагога зі студентами в педагогічних цілях. Це особлива категорія спілкування, специфіка якого обумовлена різноманітними соціально-рольовими та функціональними позиціями суб'єктів цього спілкування. Викладач у процесі педагогічного спілкування здійснює (в прямій або непрякій формі) свої соціально-рольові та функціональні зобов'язання з управління процесом навчання та виховання. Від того, якими є стильові особливості цього спілкування й управління, певною мірою залежить ефективність процесів навчання і виховання, особливості розвитку особистості та формування міжособистісних відносин у навчальній групі.

У ході спілкування і передачі інформації викладач постійно підтримує контакт з аудиторією та реалізує комплекс комунікативної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу на таких рівнях:

- емоційний, поверховий рівень, що визначає зручність ситуації спілкування;
- когнітивний рівень, що пов'язаний з предметним боком спілкування;
- соціально-психологічний рівень, що визначає міжособистісні і групові стосунки педагога зі студентами.

Володіння вміннями спілкування особливо гостро відчувається у сфері освіти, де мовне і емоційне спілкування на заняттях і поза ними дає

той сплав виховних дій, який у найближчій перспективі не зможе забезпечити ніяка найсучасніша комп'ютерна система.

Оскільки педагогічний процес передбачає взаємодію викладача і студента, вміння спілкуватися – одна з неодмінних умов досягнення педагогічної майстерності.

Педагогічне спілкування є основною формою здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається, перш за все, цілями та цінностями спілкування, які повинні бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу як імператив їх індивідуальної поведінки.

Педагогічне спілкування полягає як у передачі суспільного і професійного досвіду (знань, умінь та навичок) від педагога студентам, так і в обміні особистісними знаннями, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються, і життям в цілому. При спілкуванні відбувається становлення (тобто виникнення нових властивостей та якостей) індивідуальності як студентів, так і педагога.

Володіння технологією спілкування дозволяє педагогу організувати правильну поведінку в конкретній ситуації. Неправильний педагогічний вплив або помилкова форма спілкування, яка обрана для взаємодії, може привести до конфлікту між викладачем і студентом. Викладачу важливо правильно використовувати систему прийомів (психологічних, мімічних, мовленнєвих тощо), яку він обирає для організації *структури спілкування* і яка є адекватною завданням та особливостям педагогічної ситуації.

За Волковою Н.П. педагогічне спілкування включає такі структурні елементи [4]:

1. *Моделювання викладачем майбутнього спілкування* (прогностичний етап) – окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування і прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст спілкування – формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) і ситуації (що сталося?). На цьому етапі

передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. При цьому вирішальне значення має цільова установка викладача. Передусім він повинен подбати про залучення студента до взаємодії, створення творчої атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Для цього потрібні вміння сприймати і відповідно оцінювати людину; відновлення в комунікаційній пам'яті попередніх особливостей спілкування з цією аудиторією: уточнення особливостей спілкування в нових комунікативних умовах діяльності. Якщо викладач вперше зустрічається з аудиторією, його спілкування на цій стадії обумовлюватиметься комунікативною атмосферою, створеною на основі початкової інформації викладача про студентів і навпаки;

2. *«Комунікативна атака»* – завоювання ініціативи, встановлення емоційного і діалогового контакту. Вона можлива, якщо у викладача сформовані комунікативні вміння (побудови змісту спілкування, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації, установлення й підтримання зворотного зв'язку в спілкуванні, реалізація плану спілкування, володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, соціальної перцепції тощо). Орієнтування в ситуації спілкування охоплює: орієнтування в співрозмовникові, просторових умовах спілкування, обставинах, які піддаються зоровому і кінетичному сприйманню; орієнтування в часових умовах спілкування (наявність чи відсутність дефіциту часу); орієнтування в соціальній ситуації спілкування (актуальних взаємовідносин між тими, хто спілкується). Необхідним компонентом орієнтування в особі співрозмовника є регулятори (контакт очей, міміка підтвердження або непорозуміння: кивок головою, підняття брів, усмішка тощо); мовленнєві сигнали, які вловлює комунікатор (той, хто промовляє) у поведінці реципієнта (того, кому адресоване мовлення). Таке орієнтування є сприйманням і на його основі розумінням зовнішнього «малюнку»

поведінки співрозмовника без проникнення в приховані мотиви і мету його спілкування.

Ефективність «комунікативної атаки» залежить від розвиненості професійного мислення, мовлення викладача, його професійно-лексичного запасу, вміння визначити комунікативну структуру заняття (комунікації), володіння технікою педагогічно доцільного переживання, емоційного самопочуття, орієнтування у часі й умовах комунікації. Викладачу важливо оволодіти технікою швидкого входження у взаємодію, а також такими прийомами динамічного впливу:

- зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними);
- навіювання (цільове свідоме «зараження» однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями за допомогою мовленнєвого впливу на основі некритичного сприйняття інформації);
- переконання (усвідомлений аргументований і вмотивований вплив на систему поглядів індивіда);
- наслідування (засвоєння форм поведінки іншої людини на основі підсвідомої і свідомої ідентифікації з нею);

3. *Керування спілкуванням* – свідомо й цілеспрямована організація взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбувається обмін інформацією, її оцінками, взаємооцінка співрозмовників. Важлива при цьому атмосфера доброзичливості, за якої студент може вільно виявляти своє «Я», відчувати позитивні емоції від спілкування. Поступившись студенту ініціативою, викладач делегує йому право і необхідність самостійного аналізу подій, фактів. Він мусить виявляти інтерес до студента, сприймати інформацію від нього (активно слухати), висловлювати судження, передаючи студенту свій оптимізм і впевненість в успіху, ставити перед ним яскраві цілі, окреслювати шляхи їх досягнення.

Унікальність особистісних якостей, комунікативних можливостей викладача, його творча індивідуальність, характер стосунків зі студентами виявляються у стилях педагогічного спілкування.

Стиль педагогічного спілкування – стійка система способів і прийомів, які застосовує викладач під час взаємодії зі студентами.

Стиль педагогічного спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя студентів під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності їхньої навчально-професійної діяльності.

Особистісні якості викладача визначають стиль спілкування зі студентами. Стиль спілкування залежить передусім від ставлення викладача до студентів. Існує декілька відомих та загальноприйнятих класифікацій стилів педагогічного спілкування.

Класифікація А. Маркової, Л. Мітіної ґрунтується на орієнтації викладача на процес або результат своєї праці, на динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість тощо) і результативність педагогічного спілкування (рівень знань і навичок навчання студентів, їх інтерес до навчальної дисципліни). Згідно цієї класифікації, розрізняють такі стилі:

- *емоційно-імпровізаційний* - орієнтація викладача переважно на процес навчання, недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу, використання різноманітних методів навчання;|

- *емоційно-методичний* - орієнтація на процес і результат навчання, домінування інтуїтивності над рефлексивністю, адекватне планування навчально-виховного процесу, висока оперативність;

- *міркувально-імпровізаційний* - орієнтація на процес і результати навчання, адекватне планування навчально-виховного процесу, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності, недостатня винахідливість у виборі методів навчання;|

- *міркувально-методичний* - орієнтація переважно на результати навчання.

Викладачів, яких характеризують емоційні стилі, відрізняють підвищена чутливість, гнучкість, імпульсивність. Схильні до міркування викладачі мають знижену чутливість, обережні, традиціоналістські [5, 6].

Найпоширенішим у вітчизняній педагогіці та психології є підхід до вивчення стилів педагогічного спілкування, започаткований К. Левінім: демократичного, авторитарного й стилю невторчання.

1. *Авторитарний (автократичний) стиль* – це жорсткий стиль, при якому викладач спирається виключно на власну точку зору, а студенти розглядаються ним лише як об'єкт впливу, пасивні виконавці його розпоряджень, які не мають права на самостійність та ініціативу. Головними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, указівка, інструкція, догана. Навіть подяка звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого». А реакцією на помилку студента часто бувають висміювання, різкі слова;

2. *Ліберальний стиль* у більшості є повною протилежністю авторитарному. Цей стиль часто називають формальним або стилем потурання, оскільки педагог-ліберал при виконанні своїх професійних обов'язків завжди прагне зайняти позицію невторчання, самоусунути від керівництва і виконання ролі вихователя, а обмежитися лише виконанням суто викладацьких функцій. Звичайно це призводить до втрати педагогом контакту зі студентами і контролю за ними, відсутності знань про стосунки в колективі та індивідуальних особливостях конкретних його членів, нездатності впливати на процес їх становлення;

3. *Демократичний стиль* є найбільш ефективним у педагогічній діяльності. Він заснований на повазі до особистості студента і орієнтований на стимулювання активності студентів, самоорганізацію і самоуправління особистості та колективу. Базується він на прагненні донести мету діяльності до свідомості студентів, залучити їх до участі у

спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в студентів упевненість, ініціативність. Демократичне спілкування – це діалог «на рівних». На підставі всього вищесказаного можна зробити висновок, що кожен викладач має свій індивідуальний стиль спілкування зі студентами. Але навіть при наявності явного домінування одного зі стилів в різних педагогічних ситуаціях по відношенню до різних студентів або при взаємодії з іншими викладачами педагог може демонструвати елементи різних стилів.

Завдання вироблення свого власного стилю не лише в педагогічному спілкуванні, але і в інших видах педагогічної діяльності є одним із найважливіших для педагога. Оптимальний індивідуальний стиль – це такий стиль, який дозволяє максимально повно використовувати сильні сторони викладача і, якщо можливо, компенсувати слабкі сторони його темпераменту, характеру, здібностей і особистості в цілому. Це є гарантією великих можливостей для роботи над своїм стилем, особливо якщо мова йде про молодого викладача.

Висновки. Навчально-виховний процес у вищій школі є досить складним, багатогранним і динамічним явищем. Психолого-педагогічна наука доводить: щоб навчання й виховання були ефективними, у студентів необхідно формувати позитивну мотивацію до навчання. А таке ставлення завжди формується в діяльності, через складний механізм взаємодії та професійно-педагогічного спілкування. Важливе місце у навчально-виховному процесі вищої школи належить особистості викладача, його комунікативним умінням, здатності встановлювати діалог зі студентом, розуміти й адекватно сприймати світ іншого – не підлеглого, а рівноправного партнера. Отже, спілкування, що ґрунтується на повазі до особистості, стає надійною основою й обов'язковою умовою успішної педагогічної взаємодії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. К 15 Педагогічна майстерність викладача: Навчальний посібник. – Х.: Вид-во НФаУ, 2009. – 140 с.
3. Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность учителя // Филология на рубеже тысячелетий: Материалы междунар. научной конференции. – Ростов-на-Дону: Донской изд. дом, 2000. – С. 16.
4. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: Навчальний посібник. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с. (Альма-матер).
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 190 с.
6. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: Учебное пособие. – Кемерово, 1996. – 50 с.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛЕЙ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

А. А. Волков

старший преподаватель

кафедры МВМС

ИПТДМ ОНПУ

Деятельность преподавателя вуза можно рассматривать как не алгоритмизированную трудовую целостность, которая характеризуется такими специфическими чертами, как «преобладание творческого начала» и «необходимость постоянной работы над предметом и собой» [3]. Но главное состоит в том, что она базируется на принципе единства общения и деятельности: деятельность преподавателя пересекается с деятельностью других людей, осуществляется посредством общения, продуцирует общение и формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность [1].

Представляя неразрывно связанные между собой основные виды человеческой деятельности: познавательную, ценностно-ориентационную, преобразовательную, организационную, коммуникативную и эстетическую, – преподавательская деятельность является уникальной по своему характеру. Деятельность преподавателя вуза осуществляется на основе процессов профессионального и личностного развития студентов. Иными словами, она характеризуется наличием той «сдвоенности предмета труда», когда общение становится и способом осуществления деятельности, и ее целью [4]. Это предполагает существование сложной системы, для которой характерно постоянное взаимодействие требований, условий, личностных характеристик и их взаимосвязей. Последние проявляются на двух уровнях многовекторных взаимоотношений. К первому уровню, непосредственно влияющему на обучение и развитие

студентов в вузе, относятся векторы «преподаватель – преподаватель», «администрация – преподаватель», «преподаватель – студент», «преподаватель – кафедра», «преподаватель-вузовская среда», «администрация – студент», «кафедра – студент», «студенческая группа – студент», «вузовская среда – студент». Второй, опосредующий обучение и развитие студентов уровень может быть представлен такими внешними факторами, как, например, «семья – преподаватель», «общество – преподаватель», «неформальные группы – преподаватель», «семья – студент», «общество – студент», «неформальные группы – студент» и т.п. Не ставя перед собой задачу обозначить все векторы, отметим только, что вектор каждого уровня может быть рассмотрен в виде составляющих предмета деятельности преподавателя вуза, и для каждого из векторов каждый полюс диады может стать одинаково значимым.

Внешняя и внутренняя структуры деятельности неразрывно связаны и взаимообусловлены и составляют основу профессиональной деятельности преподавателя. Условием эффективности этой деятельности выступает компетентность преподавателя, включающая профессионально обусловленные качества, мировоззрение, уровень общей культуры, направленность личности, характер социальных отношений в обществе и т.д.

В роли одной из базовых категорий, составляющих суть педагогической деятельности, выступает педагогическое общение, в котором стержневым фактором становится личность преподавателя [4]. Требования, которые предъявляются к преподавателю, не всегда реально согласуются по своему содержанию и значимости. Это, например: увлеченность деятельностью, профессиональная компетентность, наличие социальных знаний, широкая общая эрудиция, развитый интеллект, наблюдательность, рефлексия, профессиональная интуиция, креативность, чуткость, психологическая грамотность, профессиональная активность, продуктивность труда, организация трудового процесса, качество

управления и т.п. [7; 8; 10]. Достаточно очевидно, что успешное выполнение одних требований может быть сопряжено с неуспешным выполнением других. Так, способности, характеризующие, по мнению Дж. Равена (1984), успешно работающих преподавателей (иными словами, способности, ожидаемые от преподавателей), не всегда согласуются между собой, например, способность замечать, предвидеть и учитывать реакцию студентов, способность демонстрировать свои собственные предпочтения и ценности и глубоко личные способы мышления и переживания – и способность понимать, как минимум, внешние социальные факторы. К. Шнейдер, Дж. Клемп и С. Кастендик (1981) выделили ключевой для эффективной работы фактор – способность сочетать центрированность с директивностью. Будучи важными и существенными сами по себе, при отсутствии необходимых и поддерживаемых знаний, умений и навыков, а также душевного комфорта и социального благополучия, они могут потребовать усилий, превышающих значимость учебно-познавательной деятельности [5; 7]. Количество и упорство, с которыми подобные требования выставляются и контролируются, становятся источником фрустрации (срыва ожиданий), приводят к постоянному, порой – излишнему, самоконтролю, самоанализу, повышенной ответственности и тревожности, что может отрицательно сказываться на физическом и психическом самочувствии преподавателей. Подобные ситуативные факторы реализуются в способах общения, искажая стиль общения, присущий преподавателю, и провоцируя возникновение профессиональной деформации. Это может способствовать формированию псевдо-профессиональных требований, которые будут входить в противоречие друг с другом ввиду отсутствия основы для их согласованности [2].

Рассмотрим преподавательское общение в аспекте построения межличностных отношений в диаде «преподаватель – студент». В соответствии с «Кратким психологическим словарем», «межличностные отношения – это субъективно переживаемые связи между людьми,

объективно проявляющиеся в характере и способах межличностного взаимодействия, т.е. взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения» [5, с. 176]. В качестве существенных для межличностных отношений выделяются ценности, на которых основывается общение людей.

По словам Т. Шибутани (2002), «Шаблон межличностных отношений, развивающихся между людьми, включенными в совместное действие, создает матрицу, которая накладывает дальнейшие ограничения на то, что каждый человек может или не может делать. Межличностные отношения обозначают взаимные ориентации, которые развиваются и кристаллизуются у индивидов, находящихся в длительном контакте. Характер этих взаимоотношений в каждом случае будет зависеть от личностных черт включенных во взаимодействие индивидов» [10, с. 274]. Шибутани отмечает, что межличностные отношения реализуются посредством межличностных ролей, при этом каждая сторона основывает эти отношения на ряде прав и обязанностей, которые, в свою очередь, «зависят от индивидуальных особенностей участников, их чувств и предпочтений» [10, с. 275]. Существенное значение приобретает индивидуальный стиль общения с партнером, а «основной аналитической единицей для изучения межличностного общения является чувство» [10, с. 279].

Основной единицей для изучения межличностных отношений является чувство. Чувства определяют, что один человек значит для другого, и определяются посредством шаблона реакций, при этом различные ситуационные реакции основываются на определенных устойчивых свойствах, которые приписываются объекту общения. Существенным моментом является то, что чувства основаны на эмпатии, когда одна сторона общения идентифицирует себя с другой стороной, и возникает, по выражению Шибутани, «сочувственная идентификация»,

когда «чувства основываются на приписывании свойств, которые человек находит в себе самом» [10, с. 281].

Существует бесконечное множество чувств. Придавая отношениям и общению уникальность, они могут быть внутренне согласованными и несогласованными. Последнее может провоцироваться идеализацией другой стороны как личности и / или идеализацией требований к ней. Подобные «идеализированные» отношения, чаще всего, тормозят собственное развитие, происходит сдерживание, подавление и обеднение межличностных отношений, они становятся выражено поляризованными, доведенными до отрицательных или положительных крайностей, когда теряется широкая палитра объективно существующих чувств.

В нашем случае в роли другой стороны может выступать как преподаватель, так и студент. Отношения в этой диаде строятся на формально-неформальной основе, при этом формальная сторона отношений базируется в большей мере на конвенциональных ролях – представлениях об образцах поведения, предписываемых организационными нормами и требованиями, а неформальная – на индивидуальных особенностях участников общения, их чувствах и предпочтениях. Если конвенциональные роли прописаны в требованиях вуза к преподавателям и студентам (хотя их выполнение также обусловлено индивидуальными особенностями участников), то межличностные роли основываются на собственном индивидуальном стиле общения с партнером и выполняются в зависимости от требований, которые предъявляет партнер по общению.

Сложность реального общения в диадах «преподаватель – студент» может быть связана с нахождением адекватного доминирования и очередности формальной и неформальной основ межличностных отношений. Это может проявляться, когда права и обязанности, в то числе, и чувства, которые полагается испытывать в соответствии с конвенциональной ролью, приходят в несоответствие с правами,

обязанностями и чувствами, соответствующими межличностной роли. Кроме того, независимо от полноты определения культурных рамок организационной среды вуза, то есть, насколько структурировано и четко прописаны конвенциональные соглашения, – внутри этих культурных рамок всегда существует достаточно большое множество вариантов межличностных взаимоотношений. И подход к решению этой проблемы, как частной и обособленной, не может дать соответствующего результата.

Чувства могут отличаться по интенсивности их переживания и экспрессии, что может приводить к трудностям при построении межличностных отношений и стилей общения в диаде «преподаватель – студент». Например, восприятие преподавателем студента как «отвечающего его требованиям» вызывает чувство удовлетворенности, а определенные нарушения этих требований – обиду и разочарование. Возникающая амбивалентность чувств вносит противоречия в сложившуюся систему ожиданий по отношению к себе как преподавателю – кумиру, который обычно (считай – всегда) хорошо разбирается в людях, и по отношению к студенту, который на самом деле оказался обманщиком и лентяем. Подобная амбивалентность может возникнуть и со стороны студента по отношению к преподавателю, который в течение всего семестра был таким остроумным и обаятельным, а при выставлении баллов начал мелочно сводить счеты. Самая темная сторона этой луны заключается в том, что многие из испытываемых чувств не осознаются. Они осознавались в самом начале их формирования, когда создавались шаблоны восприятия. Но интересно то, что шаблоны тоже не формируются на пустом месте, этому предшествует временной отрезок, называемый человеческой жизнью и наполненный личным жизненным опытом. Поэтому системы шаблонных ожиданий преподавателя и студента могут сильно отличаться, по крайней мере, если не при назывании чувств, которые конвенционально санкционированы, то уж точно в неосознаваемой сфере. А вот когда ситуация становится критической (что

часто бывает при несовпадении интересов, целей и ценностей преподавателей и студентов в процессе обучения), то и межличностные отношения в диаде «преподаватель – студент» становятся напряженными и теперь в большей мере определяются неосознаваемыми, истинными чувствами. В случаях, когда успех одного участника диады влечет за собой неудачу другого, мы говорим о дизъюнктивных, разделяющих людей чувствах (ощущение успеха может быть сиюминутным, и мы тогда снова приходим к амбивалентности чувств). Конъюнктивные чувства, которые объединяют людей, обычно возникают тогда, когда люди получают удовлетворение от достижения общих целей, преследуют общие интересы. Подводя некоторый итог, следует отметить существенную опосредованность складывающихся отношений предыдущим опытом участников, а также особенностями преподавательской деятельности.

Хотя межличностные отношения в диаде «преподаватель – студент» строятся на основе взаимной зависимости, обычно они относятся к властным отношениям, в которых доминирующим звеном, чаще всего, является преподаватель. Для понимания особенностей их формирования обратимся к трем классическим стилям взаимодействия, которые определяют стиль общения.

Для преподавателя с авторитарным стилем характерны жесткий приказной тон, повышенная требовательность, подозрительность, невнимание к психологическим особенностям студентов, четкое планирование, вплоть до формализма. Студенты при реализации подобного стиля чаще всего демонстрируют два полюса поведения: с одной стороны – пассивность, подчиненность, исполнительность и отсутствие инициативы, с другой стороны – строптивость и готовность вступить с преподавателем в конфликтные отношения.

Демократический, или коллегиальный стиль взаимодействия строится на основе установления партнерских отношений, к студентам предъявляются адекватные их возможностям требования. Преподаватель с

демократическим стилем общения способствует развитию личности студентов и межличностных отношений в группе, имеет четкий план действий, умеет проявить разумную инициативу, продуктивно воспринимает критику.

Преподаватель с либеральным стилем взаимодействия несколько хаотичен в своих планах и действиях, отдает инициативу в руки студентов, а они не всегда готовы ею воспользоваться. В худших проявлениях этого стиля замечены подмена деятельности, равнодушие, безразличие, некомпетентность, очковтирательство. Такого преподавателя ценят единицы, умеющие работать самостоятельно, но в реально очерченных пределах собственной самостоятельности. В настоящее время, при переходе на новую систему образования, которая предполагает развитие у студентов способностей к командной работе над проектами, этот стиль общения становится востребованным, способствуя развитию креативности и самостоятельности в принятиях решений.

Достаточно очевидна оптимальность использования всех трех стилей, в зависимости от ситуации и востребованности стиля в соответствии с потребностями и уровнем подготовленности студента. Также очевидна недопустимость застревания на авторитарном стиле взаимодействия.

Таким образом, на основе стилей общения строится структура межличностных отношений, стили задают направление развития этих отношений и чувств, которые они продуцируют, тем самым способствуя личностному и профессиональному развитию студента и преподавателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с. - URL: http://elibrary.bsu.az/books_163/N_5.pdf

2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. - М.: Речь, 2010. –
URL: http://www.goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr6/505.php
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. - М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 480 с. - URL: https://www.studmed.ru/zeer-ef-psihsologiya-professionalnogo-razvitiya_f56aeab7347.html
4. Климов Е.А. Введение в психологию труда. - М.: ЮНИТИ, 1998. – 350 с. - URL: <https://cherches.jimdo.com/>.
5. Краткий психологический словарь/Сост. Л.А. Карпенко: Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Просвещение, 1996. – 312с.
7. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. - К.: Изд-во «Лыбидь» при Киев. ун-те, 1990. - 192 с. - URL: <https://studfiles.net/preview/6266662/page:21/>
8. Поварницына Л.А. Психология личности вузовского преподавателя. - Тверь: ТГУ, 1995. – 100 с. - URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01001704656>
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.: (Серия «Мастера психологии»). - URL: <http://nenuda.ru/tml>
10. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. С англ. В.Б. Ольшанского. - Ростов н/Д: «Феникс», 2002. – 544 с. – URL: <https://www.klex.ru/bju>

ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ І МАНІПУЛЮВАННЯ ПЕДАГОГА

О. М. Герасимова

старший викладач

кафедри ЛД

ІІІГ ОНПУ

Такт і маніпуляція – два полярних поняття в педагогіці, дві протилежні позиції педагога у виборі методів впливу на студентів, оскільки мають антагоністичні цілі: педагог, що володіє тактом, поважаючи особистість учня, діє явно чи приховано, але завжди йому на благо, а маніпулятор використовує прийоми прихованого впливу з вигодою для себе, а не для студента.

Вибір методів педагога безпосередньо пов'язаний з його стилем, під яким ми розуміємо сукупність стійко застосовуваних педагогом способів впливу на учнів. Найбільш прийнятним в нашій системі освіти є демократичний стиль, який характеризується особистісним підходом до студента, рівноправністю і соціальним партнерством суб'єктів навчально-виховного процесу. В результаті чого в колективі складається сприятливий психологічний клімат, студенти набувають віру в себе, в свої можливості; у них формуються вірні моральні орієнтири. Демократичний стиль виражається у високій культурі педагогічного спілкування – педагогічної етиці. Педагогічний такт, який ми розглядаємо, є однією з форм реалізації педагогічної етики. Він відноситься до моральних регуляторів педагогічного процесу і ґрунтується на морально-психологічних якостях вчителя.

Що ж таке такт? У перекладі з латинської *tactus* – дотик, почуття. Тактовність (такт, почуття такту, почуття міри) – вміння вести себе відповідно до прийнятого етикету та моральних норм. Людей з почуттям такту називають тактовними. Тактовність на увазі не тільки просте

дотримання правил поведінки, а й уміння розуміти співрозмовника і не допускати неприємних для інших людей ситуацій [1].

За концепцією В. О. Сухомлинського «в навчанні взаємодіють не тільки уми», педагог словом «трепетно торкається до серця кожного вихованця» [2, с. 38]. І головне в цьому процесі дбайливо ставитися до особистості учня. Тактовна поведінка педагога вимагає, щоб в найскладніших ситуаціях, будувати спілкування на позитивних емоціях, встановлювати і підтримувати психологічний контакт, формувати в колективі відносини співпереживання, співчуття, взаємодії та співпраці. Питанням такту приділяли велику увагу і такі відомі педагоги минулого, як К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, Я.А. Каменський, і наші сучасники. Всі дослідники педагогічного такту підкреслюють важливість, багатогранність цього поняття. При цьому ми не маємо єдиного визначення в силу його багатоплановості. Але основна думка така: «педагогічний такт – це здатність встановлювати правильні стосунки, це почуття міри у виборі засобів педагогічної взаємодії, особлива чуйність в вирішенні психологічно тонких педагогічних питань. Педагогічний такт ґрунтується на високій гуманності і повазі гідності учня. Він «... незамінний в практиці в силу того, що діє швидко і ментально і передбачає приязнь без облуди, справедливість без прискіпливості, доброту без слабкості, порядок без педантизму і, головне, постійну розумову діяльність», - стверджує К. Д. Ушинський [3, с. 3].

Видатний вихователь і педагог А.С. Макаренко, розглядав такт як міру педагогічно доцільного, відповідного впливу, вибір правильного індивідуального підходу до конкретного вихованця, вміння педагога «ніде не переборщити», не допустити крайності. Надмірність може призвести до зворотної реакції: надмірна вимогливість – до неслухняності, зайва поблажливість – до грубості. [4, с. 221].

Міра – не єдина характеристика педагогічного такту, оскільки такт – це об'єднання багатьох особистих якостей, умінь і навичок викладача. У

сучасному навчально-виховному процесі вищої школи важливе місце належить особистості науково-педагогічного працівника, його комунікативних умінь, адекватному сприйняттю світу студента, світу не підлеглого, а рівноправного партнера, колеги в складному мистецтві навчання. К. Д. Ушинський вважав, що «найголовніше завжди залежатиме від особистості безпосереднього вихователя, який стоїть обличчям до обличчя з вихованцем: вплив особистості вихователя на молоду душу становить ту виховну силу, яку не можна замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень» [5, с. 29].

Педагогічний такт як форма взаємовідносин з учнями визначається багатьма сторонами особистості вчителя, його переконаннями, культурою поведінки, загальною і спеціальною освітою, запасом відповідних умінь і навичок.

Основні риси науково-педагогічного працівника, який володіє педагогічним тактом, ми розділили на 2 групи. Перша – власне риси характеру: доброзичливість, щирість, чуйність, скромність, справедливість, чесність, стриманість, самовладання, кмітливість, послідовність, спостережливість, адекватна самооцінка, почуття гумору, естетична привабливість. Друга – його вплив на того, хто навчається:

- вимогливість і поважність до студента;
- вміння бачити і чути його, співпереживати йому;
- діловий тон спілкування, без загравання або авторитарності;
- вміння швидко і правильно оцінити обстановку, що склалася і в той же час не поспішати з висновками про поведінку і здібності вихованців;
- вміння контролювати свої почуття, керувати ними в будь-якій ситуації;
- вміння створити атмосферу довіри, підтримки обстановки дружельюбності, взаємної поваги;
- вміння бути простим у спілкуванні, і в той же час тримати дистанцію, не допускаючи фамільярності;

- в самокритичній оцінці своєї праці;
- в нетерпимості до шаблону, формалізму, застою думки і справи;
- вміння вирішувати конфлікти найбільш ефективним способом.

Такт не вроджена якість, його можна і потрібно розвивати. Викладач повинен працювати над формуванням власного педагогічного такту і постійно його удосконалювати. Причому він не засвоюється шляхом заучування і тренування, його виховують, набувають разом з педагогічною культурою. «... Без сумніву, психологічний такт не є що-небудь вроджене, а формується в людині поступово ... в міру того, як людина живе і спостерігає, навмисно або ненароком, над тим, що відбувається в його власній душі. Душа людини дізнається сама себе тільки в своїй власній діяльності, і пізнання душі про саму себе, так само як і пізнання її про явища зовнішньої природи, трапляються з спостережень. Чим більше буде цих спостережень душі над власною своєю діяльністю, тим будуть вони наполегливіше і точніше, тим більший і кращий психологічний такт розвинеться в людині, тим цей такт буде повніше, точніше, стрункіше» [3.с.35]. Таким чином, розвинути в собі педагогічний такт, на думку Ушинського, нам допоможе рефлексія, самопізнання. Які ще знання і вміння допоможуть сучасному педагогу вдосконалювати свій педагогічний такт? Йому потрібно:

- розширювати свій кругозір, вивчати психологію студентського віку і індивідуальних особливостей учнів для того, щоб постійно підвищувати свою психологічну компетентність. Іншими словами, щоб адекватно застосовувати знання, вміння, навички для вирішення психологічних проблем, що виникають в процесі навчання;

- контролювати себе: свої думки, слова, емоції;
- бути естетично привабливим, сучасним (слідування моді, помірна експресивність, педагогічний етикет);

- вивчати психологію спілкування, щоб вміти вислуховувати студента, поговорити про те, що його хвилює;

- виробляти в собі емпатію до співрозмовника;
- розвивати спостережливість;
- навчитися критикувати конструктивно і без негативної оцінки особистості;
- нові технології і нестандартні методи навчання, щоб утримувати зацікавленість студентів до свого предмету.

Це внутрішня робота педагога, що працює з будь-якими учнями, незалежно від їх віку або національності. Тепер подивимося на зовнішній прояв педагогічного такту викладача РКІ, що працює з іноземними студентами підготовчого факультету (першого року навчання). Тут типові вимоги розширюються специфікою самого навчально-виховного процесу. На перше місце виходить адаптація іноземця до нового мовного та соціально-культурного середовища, необхідно:

- допомогти студенту почати орієнтуватися в абсолютно нових для нього умовах життя;
- допомогти адаптуватися до навчання в українському вузі, ознайомити з правилами і порядком на факультеті, з системою занять та сесій;
- виробити у нього навички самоорганізації та самоконтролю в нових умовах навчання, тому як багато подфаковців, як і взагалі першокурсники, на перших порах відчують великі труднощі, пов'язані з відсутністю цих навичок (вони не вміють конспектувати лекції, працювати з підручниками, здобувати знання з першоджерел, аналізувати інформацію великого обсягу, чітко і ясно викладати свої думки);
- прищепити інтерес до процесу навчання;
- встановити доброзичливі, чуйні і рівні відносини;
- створити атмосферу психологічної підтримки та співпраці;
- надати можливість студентам говорити про самих себе, про те, що їх цікавить, шанобливо ставиться до їх думок, почуттів, бажань, брати

участь в обговоренні важливих для них питань, надавати їм своєчасну підтримку;

- взаємодіяти зі студентами в типових ситуаціях їх поведінки, проявляючи делікатність і толерантність, оскільки це взаємодія на стику навіть не двох, а кількох різних культур;

- цікавитися культурними цінностями і традиціями різних народів і знайомити з нашою культурою, прищеплювати до неї повагу;

- розвивати мотивацію до вивчення української та російської мов, до подальшого навчання в ОНПУ, до професіоналізації студента;

- давати відчуття успіху і впевненості в їх силах, хвалити (краще в присутності колективу, а засуджувати краще наодинці);

- заохочувати прагнення студентів до розвитку, дорослішання і самостійності;

- формувати єдині звички в процесі навчання;

- використовуючи колектив як вторинний педагогічний вплив, побічно змінювати некоректні переконання і поведінку окремих учнів;

- бути скромним, не випинати свої вміння і переваги перед студентами;

- володіти відкритістю характеру і почуттям гумору, бути позитивним;

- вміти визнавати і виправляти свої помилки;

- шанобливо ставиться до колег.

Необхідно відзначити, педагогічний такт вчителя не буває стереотипним, він є наслідком творчості вчителя, показником гнучкості його розуму. У практичній педагогіці немає точних рецептів, які у всіх викладачів будуть працювати однаково (навпаки, один і той же прийом в різних аудиторіях може дати абсолютно протилежні результати). Але є однозначний орієнтир – педагогічний такт як норма поведінки. Це найсильніший засіб, за допомогою якого студентів можна перетворити в своїх однодумців.

Одна з щоденних організаторських завдань викладача - управління студентським колективом. Ми розглянули педагогічний такт як відкритий, прозорий спосіб впливу на навчально-виховний процес. У педагогічній практиці (як і в управлінській взагалі) часто використовується прихований вплив. У ситуації, коли студент з якоїсь причини не хоче виконувати ту чи іншу поставлену педагогом завдання, викладач, розуміючи, що прохання і переконання не приведуть до бажаного результату, замасковує керуючий вплив так, щоб він не викликав опору. Назвемо ініціатора впливу суб'єктом, а адресата – об'єктом. Будь-яке приховане управління проводиться поза волею об'єкта і допускає можливу незгоду останнього з тим, що пропонується (інакше ініціатору немає підстав приховувати свої наміри). Чи морально педагогу керувати студентом проти його волі? Це залежить від ступеня моральності його цілей. До гуманізації освіти таке питання взагалі не стояло. У середній і вищій школі панувала авторитарна, репресивна педагогіка, яка ігнорувала індивідуальність, орієнтувалася на усередненого, абстрактного учня. На нього були орієнтовані і методи навчання, які ставлять на перше місце особистість студента.

Сьогодні метою вищої освіти є виховання мислячих творчо фахівців, що володіють високим творчим потенціалом. Відповідно, і педагогічні методи змінилися. Але проблема вивчення прихованого впливу залишається актуальною.

Аналіз наукової літератури на цю тему дає право розділити прийоми прихованого впливу на дві групи: позитивний прихований вплив і власне маніпуляцію. Відмінність в цілях цього впливу: перше – прийом застосовується на благо адресата, але так, що він не помічає способів даного впливу, друге – на благо маніпулятора і на шкоду адресату. «Приховане управління людиною проти її волі, що приносить ініціатору односторонні переваги, ми називаємо маніпуляцією. Ініціатора, керуючого впливом, будемо називати маніпулятором, а адресата впливу – жертвою (маніпуляції). Таким чином, маніпулювання – це вид прихованого

управління, який визначається егоїстичними, непорядними цілями маніпулятора, що завдає шкоди (матеріальної або психологічної) своїй жертві, - так визначає це явище відомий білоруський психолог і педагог В. П. Шейнов. [6. с. 3].

Інший вчений-психолог Є.Л. Доценко визначає маніпуляцію як «вид впливу, при якому майстерність маніпулятора використовується для прихованого впровадження в психіку адресата цілей, бажань, намірів, відносин або установок, що не збігаються з тими, які є у адресата в даний момент» [7. с.165].

Розглянемо докладніше суть першого типу. Важливо, щоб прихований педагогічний вплив було направлено «не на корекцію дій учня або придушення його нерозумною волі, а на надання йому можливості самостійно і усвідомлено робити вибір в тій чи іншій ситуації» [8. с.111].

Наприклад: закінчилася перерва, вже почалося заняття, а студент продовжує слухати музику по телефону. Викладач: «Я завжди захоплююся людьми, які люблять музику та розбираються в неї. У тебе відмінний смак. Але матеріал сьогоднішнього заняття визначає основні позиції для розгляду всієї теми, і тобі це так само необхідно, як і всім іншим». На початку повідомлення робляться дві посилки, з якими адресат не може не погодитися, а потім на тлі установки згоди ставиться вимога. В результаті студент включається в навчальний процес.

Типова фраза педагога «хто перший правильно відповість на це питання – отримає відмінно!», або «Хто не виконає це завдання – тому поставлю два бали!» мають на меті активізацію роботи студентів. Сама оцінна система передбачає такий вплив, близький до маніпуляції. Але, оскільки мета явна і «не на шкоду» учню, то будемо вважати цей прийом прихованим позитивним впливом.

Порівняємо з іншою ситуацією: на іспиті викладач дозволяє собі певну вільність в оцінці знань студента (враховує всі його «гріхи» за семестр – відвідування занять, відсутність конспектів, запізнення і т.п.),

усвідомлено нехтуючи виробленими критеріями оцінювання. Така ситуація є маніпуляцією, оскільки виграв викладач – односторонній. Таким способом він підвищує свою значимість (в тому числі і в своїх очах). Студенти є жертвами, так як їм підспудно нав'язується думка, що оцінка їх роботи не об'єктивна, а суб'єктивна, яка залежить від ставлення викладача до студента. Це провокує останніх на запобігливість перед викладачами, на подарунки і хабарі. Ще одна маніпуляція з тієї ж мішенню (залежність учня від педагога) і наслідками - це демонстрація образи, коли викладач перестає розмовляти з учнем, ігнорує його. Подібні прийоми впливу неприйнятні в педагогіці, оскільки є аморальними, підривають авторитет науково-педагогічних працівників і істотно погіршують якість навчально-виховного процесу.

Справедливості заради, варто відзначити, що студенти самі часто намагаються маніпулювати викладачем, використовуючи в якості мішеней довірливість, м'якість характеру педагога, його потребу в самоствердженні або його захопленість предметом. В.П. Шейнов досліджував більше 400 студентських есе на тему «Як я маніпулюю викладачами. Як викладачі маніпулюють мною» і описав 25 найбільш поширених прийомів студентських маніпуляцій: від нешкідливого «натиснути на жалість «до «методу купюри, яка шарудить». В рамках даної статті ми не можемо докладніше зупинитися на цій вельми цікавій з точки зору прагматики темі, відзначимо лише, що з подібного впливу можна уникнути або ігноруванням посилу або відкритим обговоренням його суті.

Висновок. Використання викладачем маніпуляції викликає явний або прихований конфлікт у відносинах зі студентами, створює напружену, недоброзичливу обстановку і вкрай негативно відбивається на процесі навчання, що прямо протилежно морально-етичним вимогам до науково-педагогічного працівника. А педагогічний такт, як обов'язковий елемент педагогічної майстерності, є тим фундаментом, на якому будуються здорові відносини «викладач – студент», формується позитивне ставлення

учня до процесу навчання, до майбутньої професії, до ВУЗу, до навколишнього світу в цілому. А також тим інструментом, за допомогою якого науково-педагогічний працівник впливає на становлення особистості свого учня.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Такт_(поведение) Режим доступу:
[https://ru.wikipedia.org/wiki/Такт_\(поведение\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Такт_(поведение))
2. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину: (Етика комуністичного виховання). Педагогічна спадщина / Сост. О. В. Сухомлинська. – М.: Педагогіка 1990. – 288 с. 2.
3. Ушинській К. Д. Передмова. Пед. соч. в шести томах. Т. 5. – М.: Педагогіка, 1990. – С. 35).
4. Макаренко А. С. Про мій досвід // Соч. в 8-ми т. – Т. 4. – М.: Педагогіка, 1984. – 559 с.
5. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання: Досвід педагогічної антропології: пед. соч. : в 6 т. / Сост. С. Ф. Єгоров. – М.: Просвещение, 1990. – Т. 5. 3
6. Шейнов В. П. Психологія маніпулювання. Таємне управління людьми.-2-е изд. – Мінськ: Харвест, 2010. – 464 с.
7. Доценко Е. Л. Психологія маніпуляції. М., 1997. – С. 193.
8. Пітюков В. Ю. Основи педагогічної технології: учеб.-метод. посібник / В. Ю. Пітюков. – 3-е изд., іспр. і доп. – Москва: Гном і Д, 2001. – 188 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МОДЕЛЕЙ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГІВ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОДУКТИВНУ ДІЯЛЬНІСТЬ ІНОЗЕМНИХ СЛУХАЧІВ

С. М. Демянчик

асистент кафедри

лінгводидактики

Інституту підготовки

іноземних громадян ОНПУ

Анотація. У статті розглянуто класифікацію моделей педагогічного спілкування, цілі і умови використання, форми комунікативних процесів впливу, а також технологічні особливості організації комунікативної дії. Для кожної моделі наведені особливості, які властиві педагогічному спілкуванню в полікультурному суспільстві суб'єктів. Сформовано додаткові функції, які виконує педагогічне спілкування в полікультурному середовищі іноземних слухачів.

Ключові слова: Моделі педагогічного спілкування; полікультурне середовище, іноземні слухачі.

Педагогічне спілкування має свою специфіку на відміну від ділового міжособистісного спілкування, але підпорядковується загальним психологічним закономірностям. Педагогічне спілкування є основною формою здійснення педагогічного процесу і являє собою багатоплановий процес організації, встановлення й розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між слухачами і педагогами, що породжується цілями, характером і змістом їхньої спільної діяльності.

Особливе значення в дослідженні педагогічного спілкування представляють праці вітчизняних і зарубіжних дослідників: Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, А.А. Залевської, І.А. Зимової,

А.Н. Леонтьєва, А.А. Леонтьєва, В.А. Кан-Калика, Е.С. Полата, Девіда Мацумото, Едварда Холла, Курта Левіна тощо, що освітлюють з різних сторін психологічні питання управління комунікативно-пізнавальною діяльністю слухачів, без вирішення яких неможливо здійснювати пошук ефективної педагогічної моделі навчання.

Педагогічне спілкування виступає як двосторонній процес і завжди відбувається у взаємозв'язку педагога і слухача, в якому зміст комунікації визначається, перш за все, її цілями.

Вперше науковими дослідженнями типів спілкування зайнявся німецький психолог Курт Левін. Він виділив 3 типи управління: авторитарний (владний, жорсткий), демократичний (підлеглим дається певна свобода дій), ліберальний (потуральний). Оптимальним уявляється демократичний стиль спілкування, при якому має місце певна регламентація ролей учасників діалогу, що не обмежує, однак, свободи прояву індивідуальних схильностей і особливостей характеру [1].

Багатьма дослідниками запропоновані різні підходи у класифікації моделей спілкування.

У 1970-их рр. спілкування розглядалося як перманентний процес в навчанні, виділялося дві основні моделі: навчально-дисциплінарна модель спілкування – «Роби, як я» і особистісно-орієнтована модель «Знання - не мета, а засіб розвитку». Для першої моделі спілкування характерний авторитарний стиль, в якому наявні: настанови, роз'яснення, заборони, вимоги, погрози, покарання. При цьому не досягається основна мета освіти – становлення зрілої, самостійної особистості. Для другої моделі притаманний діалогічний тип спілкування з можливістю розвитку критичного мислення: розуміння, визнання і прийняття особистості.

Відомий психолог В.А. Кан-Калик відзначав такі стилі педагогічного спілкування:

1. Спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до педагогічної діяльності в цілому. Про таких кажуть: «За ним студенти буквально по п'ятах ходять!»

2. Спілкування на основі дружнього ставлення, педагог - наставник, учасник спільної навчальної діяльності, проте такий стиль загрожує виникненням відносин панібратства.

3. Спілкування-дистанція «вчитель – студент» належить до найбільш поширених типів педагогічного спілкування, у взаєминах на всіх рівнях постійно простежується дистанція з посиланням на авторитет, життєвий досвід і вік.

4. Спілкування-залякування – негативна форма спілкування, антигуманна, що демонструє педагогічну неспроможність викладача.

5. Спілкування-загравання характерно для молодих викладачів, що прагнуть популярності, забезпечує лише помилковий авторитет [2].

Дослідження основних моделей спілкування дозволяє розкрити лінію поведінки людей в тих чи інших комунікативних ситуаціях. При цьому під «моделлю» розуміємо деяку систему об'єктів чи знаків, що відтворюють суттєві властивості системи-оригіналу.

Базова модель спілкування уявляється деякою системою, елементами якої виступають: особистість як суб'єкт спілкування, цілі спілкування, зміст спілкування, комунікативні процеси у спілкуванні, форма спілкування [3].

У представленій моделі виділяються чотири підсистеми:

- особистість як суб'єкт спілкування, який впливає;
- особистість як суб'єкт спілкування, який сприймає;
- комунікативно-організаційна, в яку входять цілі, зміст, процеси й форми спілкування;
- психосоціальний контекст спілкування, який визначається характером диспозицій суб'єктів спілкування; наявністю або відсутністю атракції (тяжіння) між ними; емоційною напругою; емоційно-

психологічним впливом середовища, найближчого оточення; соціальними статусами тих, що спілкуються; індивідуально-типологічними особливостями особистостей, що спілкуються.

Виділяються дві групи моделей спілкування:

- моделі комфортно-психологічного спілкування;
- моделі дискомфортно-психологічного спілкування.

Серед базових моделей комфортно-психологічного спілкування виділяють модель, що переконує, інформаційну, експресивну, що навіює (сугестивну), і ритуальну моделі спілкування.

Інформаційна модель спілкування зазвичай застосовується для передачі і отримання інформації, її аналізу, інтерпретації і коментування.

А) *Мета* – передати інформацію і розширити інформаційний фонд один одному.

Б) *Умови* – облік пізнавальних можливостей партнерів по спілкуванню, інтелектуальні здібності й настанова на спілкування.

В) *Форми комунікативних процесів впливу*: звіт про діяльність, повідомлення про результат діяльності, лекції про шляхи вирішення проблеми, реферат за результатами вивчених першоджерел інформації, інформаційно-аналітичний виступ.

Г) *Технологічні особливості організації комунікативної дії*: концентрація уваги на предметі інформування, раціональне висловлювання матеріалу, логічно бездоганна аргументація, доказовість усіх висунутих положень, детальна характеристика причинно-наслідкових та умовно-наслідкових взаємозв'язків.

Д) *Специфіка моделі для іноземного слухача*: процес передачі інформації, ускладнений мовними обмеженнями під час педагогічного спілкування суб'єктів; процес забезпечення передачі інформації є одночасно і метою педагогічного спілкування, об'єктом вивчення і його інструментом; процес передачі інформації в своєму розвитку носить яскраво виражений динамічний характер за порядком формування

навичок у суб'єктів процесу щодо подання та сприйняття інформації; з огляду на обмеження, що накладаються на вербальне спілкування, зростає роль невербальних форм.

Переконуюча модель спілкування дозволяє зробити учасників спілкування односторонніми, вийти з будь-якої ситуації з найбільшою продуктивністю. Переконання – це метод впливу на свідомість особистості через звернення до її власного критичного судження. Воно більш переконливо в межах однієї потреби, за малої інтенсивності емоцій, з інтелектуально розвиненим партнером.

А) *Мета* – викликати у партнера певні почуття і сформувати певні орієнтації і установки.

Б) *Умови* – опора на сприйнятливості партнера, його емоційну культуру.

В) *Форми комунікативних процесів впливу*: урочиста промова, привітання, напутнє слово, комплемент.

Г) *Технологічні особливості організації комунікативної дії*: опора на емоційний настрій партнера, облік контраргументів і критичної позиції партнера по відношенню до іншого партнера, емоційне ставлення до предмета спілкування.

Д) *Специфіка моделі для іноземного слухача*: вплив на свідомість особистості в умовах значних відмінностей в ментальність, культурі, релігії, соціальний досвід суб'єктів педагогічного спілкування.

Експресивна модель спілкування.

А) *Мета* – передати почуття, переживання, сформувати загальний емоційний настрій і на цій основі спонукати до певних форм соціальної дії (частіше масових).

Б) *Умови* – опора на емоційну сферу партнера з метою зміни співвідношення активності і реактивності в сторону стимулюючого впливу емоції на волю: широке використання художньо-естетичних засобів і опора на механізм соціально-психологічного вираження.

В) *Форми комунікативних процесів впливу*: розповідь про власні переживання і почуття, які пов'язані з предметом спілкування, мотивований заклик, оцінне судження, аналіз можливих наслідків.

Г) *Технологічні особливості організації комунікативної дії*: стислість висловлення, ситуативна обумовленість, яскравість жестикуляції, демонстративний характер поз, інтонування голосом, афектація і акцентуація, фасцинація (чарівність) за допомогою художнього підкріплення.

Д) *Специфіка моделі для іноземного слухача*: технологічні особливості організації комунікативної дії не можуть давати заздалегідь прогнозований і відтворений результат; потрібен тривалий період соціально-культурної адаптації суб'єкта до нової полікультурної спільноти.

Сугестивна модель спілкування – мистецтво навіювати, а не розповідати, широко використовується в практиці взаємодії, наприклад, на діловій нараді, або в виховних бесідах з людьми, які потребують мотиваційної корекції, на презентаціях. Вона ефективна, коли у людини спостерігається невпевненість в собі, тривожність, низька самооцінка, почуття власної неповноцінності, підвищена вразливість, віра в авторитети.

А) *Мета* – надати вплив, що навіює для зміни мотивації ціннісних орієнтацій і настанов особистості.

Б) *Умови* – некритичність відносин одного партнера до іншого, слабкий рівень контрсугестії.

В) *Форми комунікативних процесів впливу*: навіювання через мотиваційну сферу свідомості, навіювання через ідентифікацію (уподібнення), навіювання через посилення на авторитет, навіювання через персоніфікацію, навіювання через попередження.

Г) *Технологічні особливості організації комунікативної дії*: опора на сугестивний потенціал партнера, авторитет суб'єкта - сугестатора і його

настанови, формування атракції (привабливості) як необхідного компонента в сугестивному спілкуванні, інтонаційна стимуляція інформації, що навіює, дистанційне керування емоційним напруженням.

Д) *Специфіка моделі для іноземного слухача*: складності в ідентифікації невпевненості в собі, тривожності, низької самооцінки, почуття власної неповноцінності, підвищена вразливість, віра в авторитети; варіативність в результатах зіставлення зовнішніх ознак поведінки суб'єкта впливу з його справжніми мотивами поведінки в залежності від країни походження.

До *ритуальної моделі спілкування* в професійній діяльності звертаються тоді, коли необхідно закріпити і підтримати формальні відносини в діловому середовищі, забезпечити регуляцію соціальної психіки у великих і малих групах; зберегти традиції організації, пов'язані з її корпоративною культурою, місією.

А) *Мета* – закріплювати і підтримувати норми взаємин.

Б) *Умови* – художньо-оформлена середовище, канонізація дій і концентрація уваги на алгоритмі їх виконання, церемоніальний характер взаємодії.

В) *Форми комунікативних процесів впливу*: ритуальні акти, церемонії, обряди, обрядові комплекси.

Г) *Технологічні особливості організації комунікативної дії*: опора на національні, територіально-професійні традиції і норми спілкування, попередній висновок конвенції про порядок ритуалу, концентрація уваги на самоцінності ритуальних дій, театралізація комунікативної поведінки.

Д) *Специфіка моделі для іноземного слухача*: ритуальна модель спілкування отримує особливе значення в умовах обмежень мовного інструменту спілкування, їх поступового нівелювання, адаптації суб'єкта впливу до полікультурної спільноти; опора на позанаціональні, загальноосвітні традиції і норми спілкування; формалізація і виразне диференціювання ролей суб'єктів педагогічного спілкування.

До моделей дискомфортно-психологічного спілкування належать такі види:

Запобіглива модель спілкування (вести себе так, щоб партнер не сердився).

Звинувачувальна модель спілкування (звинувачувати партнера з метою вироблення у нього розуміння вашої сили).

Розважлива модель спілкування (розрахувати все, щоб уникнути загрози).

Відсторонена модель спілкування (відсторонитися настільки, щоб ігнорувати загрозу, поводитися так, ніби її немає).

В оптимальній моделі поведінки досягається розумне поєднання задуму (відведеної собі ролі) і способів її виконання. Проте в житті частіше існує розрив між обраною моделлю поведінки, особистісними можливостями і реакцією людей.

Педагогічне спілкування в полікультурному середовищі іноземних слухачів виконує додаткові функції:

- засіб навчання нерідній мові як мові міжнаціонального спілкування в країні навчання;
- форма виховання, тобто засвоєння соціальних норм, соціально-рольової взаємодії і соціалізації іноземних слухачів в нових для них умовах;
- засіб розвитку вторинної мовної особистості слухача;
- засіб адаптації іноземних слухачів до нових для них умов освітньої (вузівської) системи;
- форма передачі і взаємопроникнення української та іноземної культури;
- засіб навчання і забезпечення міжкультурної комунікації;
- засіб формування комунікативної поведінки та основ комунікативної компетенції і компетентності.

Таким чином, незважаючи на те, що розглянуті моделі не охоплюють всі можливості педагогічної комунікації, вони дозволяють визначити специфіку взаємодії, особливості співрозмовника і грамотно використовувати жанр, комунікативні засоби і технології, отримати планований (прогнозований) результат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Классическая типология Курта Левина. // Психология менеджмента [Электронный ресурс]: – Режим доступа: <http://ovendij.ru/c-/119-2012-04-20-17-28-03.html>.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
3. Попова Л.Л. Современные технологи общения: учебное пособие [электронный ресурс] / Л.Л. Попова - Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 180 с.

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЩОДО РОЗВИТКУ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ

Н. М. Журавльова

старший викладач

кафедри ЕКІТ ІБЕІТ ОНПУ

Вивчення проблеми мотивації навчальної діяльності студентів є дуже актуальною. Дуже важливо підкреслити зв'язок мотивації педагога та студента у навчальному процесі. Лекції та практичні заняття педагога повинні бути спрямовані на підвищення якості навчання студентів у навчальному процесі. Знання отримані студентами повинні бути націлені на майбутню професію студента. Дуже важливо вміти донести ціль та потребу мотивації для студентів. Потреба в пізнанні – одна з головних людських потреб, на основі якої відбувається освоєння індивідом багатоговікового людського досвіду. У різні періоди життя людини змінюються об'єкти його інтересу, форми і способи придбання знань, проте потреба в пізнанні як внутрішньо властива людині властивість, з роками не тільки не притупляється, але і отримує свій подальший розвиток. Останніми роками в психологічній науковій літературі питанням мотивації учбової діяльності приділяється особлива увага. Це не випадково, оскільки питання про мотиви – це по суті питання про якість учбової діяльності. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є побудова такого процесу учення, який міг би бути основою формування мотиваційної сфери учнів. У зв'язку з цим виникають суперечності між існуючим станом мотивації учення у студентів вузу і сучасними вимогами до їх учбової активності; між потребами практики в науково-обґрунтованих рекомендаціях по управлінню мотиваційною сферою студентів і відсутністю достатніх для цього науково-психологічних знань. Об'єкт дослідження: навчальна діяльність студента.

Мета статті: визначення психолого-педагогічних проблем формування мотивів навчання у студентів та пропозиції щодо підвищення цих мотивів.

Навчальна діяльність, як і будь-яка інша діяльність людини, характеризується насамперед суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю і усвідомленістю. Д.Б. Ельконін, вважаючи учбову діяльність специфічним видом людської діяльності, наголошує на її соціальному характерові: за змістом, оскільки вона спрямована на засвоєння вироблених людством досягнень культури і науки; за смислом, оскільки вона суспільно значуща і соціально оцінюється; за формою, оскільки вона відповідає суспільно виробленим нормам спілкування і здійснюється у спеціальних громадських закладах (школах, вузах, коледжах тощо). У поведінці людини є дві функціонально взаємопов'язані сторони: збуджуюча та регуляційна. Збудження забезпечує активізацію та напрямок поведінки і пов'язано з поняттями мотиву та мотивації.

Ці поняття включають у себе уявлення про потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення, які є у людини, уявлення про зовнішні фактори, які заставляють її вести себе окремим чином, про керівництво діяльністю у процесі її здійснення. Серед усіх понять, які використовуються для опису та пояснення збуджуючих моментів у поведінці людини є поняття мотивації і мотиву. Психологічний аналіз учбової діяльності ґрунтується на розумінні її предметного характеру. Предметом діяльності є той результат (матеріальний чи ідеальний), який спонукає суб'єкта до діяльності, задля досягнення якого вона здійснюється. Предмет діяльності не дається людині безпосередньо, а опосередковується її потребами і постає перед суб'єктом як мотив, у вигляді задачі, розв'язання якої дає змогу задовольнити наявну потребу [21, с.154-158].

Навчальна діяльність спрямована на засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій, вироблення прийомів і способів дій, їх

програм, алгоритмів, внаслідок чого розвивається сам суб'єкт учбової діяльності. Саме це визначає її предмет, її основний зміст.

Засоби навчальної діяльності, з допомогою яких вона здійснюється, розглядають у трьох аспектах. По-перше, до них відносять інтелектуальні дії (мисленні операції), що лежать в основі пізнавальної та дослідницької функцій учбової діяльності: аналіз, синтез, узагальнення, класифікація та ін. По-друге, це знакові і мовні засоби, в формі яких засвоюється досвід, відрефлексовується та відтворюється індивідуальний досвід. По-третє, це так звані фонові знання, включення до яких нових знань структурує індивідуальний досвід суб'єкту. Поняття «мотивація» використовується у сучасній психології у двоякому розумінні як визначення системи факторів, детермінуючих поведінку (сюди увійшли потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення і багато іншого) і як характеристика процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

Ми отримуємо деяке уявлення про мотивацію, коли пробуємо пояснити, а не описати поведінку. Це - пошук відповідей на питання типу чому?, для чого?, для якої мети?, який смисл?. Мотивація - це циклічний процес безперервного взаємного впливу та перетворень, у якому суб'єкт дії та ситуація взаємно впливають одне на одного, і результатом якого є реально простежена поведінка. Вона пояснює цілеспрямованість дії, організованість та стійкість цілісної діяльності, спрямованої на досягнення окремої цілі. Мотив на відміну від мотивації - це те, що належить самому суб'єкту поведінки, є його стійкою особистою властивістю, зосередити збуджуючою до здійснення окремих дій [24, с. 11].

На думку Л. Д. Столяренко: «Мотив – це збудження до діяльності, пов'язане з задоволенням потреби суб'єкта». Під мотивом також найчастіше розуміють причину, яка лежить в основі вибору дій і вчинків, сукупності зовнішніх і внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта [5, с.12-15]. Мотив також можна визначити як поняття, що в узагальнюючому виді являє собою багато диспозицій. З усіх можливих

диспозицій найбільш важливим є поняття «потреби». Її ще називають станом нужди людини в окремих умовах, які необхідні для нормального існування та розвитку. У людини крім фізичних та органічних потреб є ще матеріальні, духовні, соціальні. Потреби – динамічно активні стани особистості, що виявляють її залежність від конкретних умов існування і породжують діяльність спрямовану на зняття цієї залежності [8, с.45]:

1) мотивація, яка умовно може бути названа «негативною». Під негативною мотивацією Якобсон має на увазі спонуки школяра, викликані усвідомленням певних незручностей і неприємностей, які можуть виникнути, якщо він не вчитиметься (докори з боку батьків, вчителів, однокласників). Така мотивація не приводить до успішних результатів;

2) мотивація, що має позитивний характер, але так само пов'язана з мотивами, закладеними поза самою діяльністю. Ця мотивація виступає в двох формах. У одному випадку така позитивна мотивація визначається вагомими для особи соціальними устремліннями (відчуття довга перед близькими). Інша форма мотивації визначається вузькоособистими мотивами: схвалення тих, що оточують, шляхи до особистого благополуччя;

3) Мотивація самої навчальної діяльності (мотивація, пов'язана безпосередньо з цілями учіння, задоволення допитливості, подолання перешкод, інтелектуальна активність) [10, с.195].

Після того, як старшокласники закінчують школу і вступають до ВНЗ для них характерні зміни мотивів у зв'язку з професійним самоствердженням. Питання про вивчення учбової діяльності студентів є маловивченим. Але якою б не була мотивація, навіть найпозитивніша, вона створює лише потенційну можливість розвитку студента, оскільки реалізація мотивів залежить від процесів цілі полягання. У виконаних під керівництвом А.К. Маркової дослідженнях Т.І. Лях, О.А. Чувалової підкреслено, що особистісно-значущий сутеутворюючий мотив може бути сформований і що цей процес реалізується в послідовності становлення

його характеристик. «Спочатку навчально-пізнавальний мотив починає діяти, потім стає домінуючим і набуває самостійності і лише після усвідомлюється» тобто першою умовою є організація, становлення самої учбової діяльності.

При цьому сама дієвість мотивації, як показала О.А Чувалова, краще формована при напрямі на способи, чим на результат діяльності. У цілому дослідження навчальної мотивації школярів показують недостатній рівень стихійної сформованості, можливість її цілеспрямованого ступінчастого розвитку, що враховує особливості віку з переважною орієнтацією на способи діяльності. Детально залежність успішності учбової діяльності від мотивації була розглянута Г. Клаусом. Г. Клаус встановив, що «установки на учення і на його наочний зміст робить найбільш стійкий вплив на активне привласнення, на протікання цього процесу і на його успішність». Виходячи з цього, він виділив позитивну і негативну мотивацію. Той, хто має сильне бажання оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушення, отримуючи від своїх знань задоволення, проявляючи наполегливість; достатньо швидко освоюючи необхідні відомості, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію. У той же час результати дослідження (М.М. Ліпкин, Н.В. Яковлева) продемонстрували, що поєднання високих рівнів пізнавального і змагального мотивів сприяє хорошій успішності у Вузі, тоді як переважання аверсивних тенденцій при одночасно низькому рівні змагального мотиву приводить до низьких результатів навчання. Ю.М. Орлов зробив висновок про те, що «найбільший вплив на академічні успіхи надає підсвідома потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях». Визначення людини, щодо подальшої професії, починається далеко в його дитинстві, коли в дитячій грі, дитина приймає на себе різні професійні ролі, і програє пов'язані з ним поведінки. І закінчується в ранній юності, коли вже необхідно ухвалити рішення, яке вплине на все подальше життя людини.

Вітчизняними вченими було виявлено, що провідними мотивами вступу до ВНЗ є захоплення учбовим предметом і інтересом до професії. А оскільки загальною кінцевою метою навчання у ВНЗ є професійна підготовка фахівців, те відношення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і міру ухвалення кінцевої мети навчання. Найбільш узагальненою формою відношення людини до професії є професійна спрямованість (становлення), яка характеризується як інтерес до професії і схильність займатися нею. Н.В. Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктивність, специфічність, опірність, валентність, задоволеність, узагальненість, стійкість. Навчальна мотивація складається з оцінки студентами різних аспектів учбового процесу, його змісту, форм, способів організації з погляду їх особистих індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати з цілями навчання. Дістатися ланки висококваліфікованого фахівця, на думку В.А. Якуніна, Н.В. Нестерової, можливо лише при сформованому мотиваційно-ціннісному відношенні в його професійному становленні. Прагнення авторів знайти універсальну підставу типології, що дозволяє як би передбачити шляхи розвитку професіонала, особливо яскраво виявляється в спробах визначити рівні професійної спрямованості студентів.

Навчальна мотивація, як і люба інша, є системним, ієрархічно структурованим утворенням, і характеризується спрямованістю, стійкістю та динамічністю. Вона ґрунтується на потребі – психічному стані, що характеризується пізнавальною активністю дитини, її готовністю до засвоєння знань. Емоційне переживання пізнавальної потреби та її задоволення є інтересом. Інтерес, по А.К. Марковій, може бути широким, планованим, результативним, процесуально-змістовним, учбово-пізнавальним і перетворюючим (вищий рівень). У чисельних дослідженнях обґрунтовується необхідність створення спеціальних умов виникнення розвитку в дитини інтересу до учіння, до вчителя, в даному випадку

інтерес до професійних предметів і до викладачів. На основі системного аналізу виділено основні умови, що сприяють розв'язанню цієї задачі. Так, важливою передумовою виникнення інтересу до учіння є виховання широких соціальних мотивів цієї діяльності, розуміння її смислу, усвідомлення важливості здобутих знань для власної життєдіяльності. Загальне системне представлення мотиваційної сфери людини дозволяє дослідникам класифікувати мотиви. Як відомо, в загальній психології види мотивів (мотивації) поведінки (діяльності) розмежовуються по різним підставам, наприклад, в залежності:

1) від характеру участі в діяльності (відомі мотиви, і ті що реально діють, по О.М. Леонт'єву);

2) від часу (протяжності) обумовлення діяльності (далека – близька мотивація, по Б.Ф. Ломову);

3) від соціальної значущості (соціальні – вузкоособисті, по П.М. Якобсону);

4) від факту включеності в саму діяльність або ті що знаходяться поза нею (широкі соціальні мотиви і вузкоособисті мотиви, по Л.І. Божович);

5) мотиви певного виду діяльності, наприклад, учбової діяльності, і так далі.

Розглядаючи мотивацію учбової діяльності, необхідно підкреслити, що поняття мотив тісно пов'язане з поняттям мета і потреба. У особі людини вони взаємодіють і отримали назву мотиваційна сфера. У літературі цей термін включає всі види спонук: потреби, інтереси, цілі, стимули, мотиви, схильності, установки. Навчальна мотивація, як і будь-який інший її вигляд, системна, характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю. Так, в роботах Л.І. Божович і її співробітників, на матеріалі дослідження учбової діяльності учнів наголошувалося, що вона спонукає ієрархією мотивів, в якій домінуючими можуть бути або внутрішні мотиви, пов'язані із змістом цієї діяльності і її виконанням, або

широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин.

При цьому з віком відбувається розвиток співвідношення взаємодіючих потреб і мотивів, зміна провідних домінуючих потреб і своєрідна їх ієрархізація [6, с. 17-18]. Можливість створення умов виникнення інтересу до вчителя, до навчання (як емоційного переживання задоволення пізнавальної потреби) і формування самого інтересу наголошувалася багатьма дослідниками. На основі системного аналізу були сформульовані основні чинники, сприяючі тому, щоб навчання було цікавим для учня [4, с. 455]. Згідно даних цього аналізу, найважливішою передумовою створення інтересу до навчання є виховання широких соціальних мотивів діяльності, розуміння її сенсу, усвідомлення важливості процесів, що вивчаються, для власної діяльності.

Необхідна умова для створення у учнів інтересу до змісту навчання і до самої учбової діяльності – можливість проявляти в навчанні розумову самостійність і ініціативність.

Чим активніше методи навчання, тим легше зацікавити ними учнів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до навчання - використання таких питань і завдань, вирішення яких вимагає від учнів активної пошукової діяльності. Велику роль у формуванні інтересу до учення відіграє створення проблемної ситуації, зіткнення учнів з трудностю, яку вони не можуть вирішити за допомогою запасу знань, що є у них; стикаючись з трудностю, вони переконуються в необхідності отримання нових знань або застосування старих в новій ситуації. Цікава тільки та робота, яка вимагає постійної напруги. Легкий матеріал, що не вимагає розумової напруги, не викликає інтересу. Подолання труднощів в учбовій діяльності – найважливіша умова виникнення інтересу до неї.

Трудність учбового матеріалу і учбового завдання приводить до підвищення інтересу тільки тоді, коли ця трудність посилюється, переборна, інакше інтерес швидко падає. Учбовий матеріал і прийоми учбової роботи

повинні бути достатньо різноманітні. Різноманітність забезпечується не тільки зіткненням учнів з різними об'єктами в ході навчання, але і тим, що в одному і тому ж об'єкті можна відкривати нові сторони.

Новизна матеріалу – найважливіша передумова виникнення інтересу до нього. Проте, пізнання нового повинно спиратися на знання, що вже є у школяра. Використання раніше засвоєних знань - одна з основних умов появи інтересу. Істотний чинник виникнення інтересу до учбового матеріалу – його емоційне забарвлення, живе слово вчителя. Ці положення, сформульовані С.М. Бондаренко, можуть служити певною програмою організації учбового процесу, спеціально направленою на формування інтересу. Різні види інтересу, наприклад результативний, пізнавальний, процесуальний, учбово-пізнавальний та ін., можуть бути співвіднесені з мотиваційними орієнтаціями (Е.І. Савонько, Н.М. Симонова).

Задоволеність учням залежить від ступеня задоволеності цієї потреби. Ця потреба примушує студентів більше концентруватися на навчанні і в той же час підвищує їх соціальну активність. Великий, але неоднозначний вплив на навчання надає потреба в спілкуванні і домінуванні. Проте для самої діяльності особливо важливі мотиви інтелектуально-пізнавального плану. Це саме та група мотивів, яка співвідноситься із специфічно людською діяльністю, пізнавальною, інтелектуальною потребою, що характеризується, по Л.І. Божович, позитивним емоційним тоном і не насичається. Керуючись подібними мотивами, не зважаючи на втому, час, протистоячи іншим спонукачам і іншим відволікаючим чинникам, учень наполегливо і захоплено працює над учбовим матеріалом, над вирішенням учбової задачі. Тут важливий висновок був отриманий Ю.М. Орловим – «найбільший вплив на академічні успіхи надає пізнавальна потреба у поєднанні з високою потребою в досягненнях» [18, с.37]. Дуже важливою мотиваційною сферою для аналізу є характеристика їх відношення до нього. Так А.К. Маркова, визначаючи три типи відношення: негативне, нейтральне, і

позитивне, приводить чітку диференціацію останнього на основі включеності в учбовий процес.

Дуже важливо для управління навчальною діяльністю:

а) позитивне, неявне, активне, що означає готовність учня включитися в учіння;

б) позитивне, активне, пізнавальне;

в) позитивне, активне, особово-упереджене, таке, що означає включеність учня як суб'єкта спілкування, як особи і члена суспільства» [14, с. 348]. Іншими словами, мотиваційна сфера суб'єкта учбової діяльності або його мотивація не тільки многокомпонентна, але і різнорідна і разнорівнева, що зайвий раз переконує в надзвичайній складності не тільки її формування, але і обліку, і навіть адекватного аналізу.

Для початку пізнавальний мотив з'являється, починає діяти, потім стає домінуючим і набуває самостійності, і лише пізніше усвідомлюється, тобто першою умовою є організація, становлення самої учбової діяльності. При цьому сама дієвість мотивації, краще сформована при напрямі на способи, чим на «результат» діяльності У дослідженнях виявлена якісна своєрідність зв'язків між типом мотиваційної структури, особливостями продукту діяльності і характеристиками її суб'єктів. Так, на основі експериментальних даних було виявлено декілька груп студентів по критерію якісної своєрідності поєднань таких характеристик, як особливості структури мотивації, продукту, особливості протікання експериментальної діяльності, суб'єктні характеристики.

У дослідженнях з цієї проблеми розкриті чинники, через які можна впливати на внутрішньоструктурну динаміку мотиваційних структур, а, отже, управляти їх перебудовою. До таких чинників відносяться зняття оцінки і тимчасових обмежень, демократичний стиль спілкування, ситуація вибору, особова значущість, вид роботи (продуктивний, творчий). Все розглянуте вище свідчить про складність учбової мотивації як

психологічного феномена, управління якою в учбовому процесі вимагає обліку її структурної організації, динамічності, вікової обумовленості. Як особливий вид мотивації, навчальна мотивація, характеризується складною структурою, однією з форм якої є структура внутрішньої (на процес і результат) і зовнішньої (нагорода, уникнення) мотивації.

Істотні такі характеристики навчальної мотивації, як її стійкість, зв'язок з рівнем інтелектуального розвитку і характером учбової діяльності. Формування позитивного відношення до професії є важливим чинником підвищення учбової успішності студентів. Але само по собі позитивне відношення не може мати істотного значення, якщо воно не підкріплюється компетентним уявленням про професію (у тому числі і розумінням ролі окремих дисциплін) і погано пов'язано із способами оволодіння нею. Мотивація студентів до навчання є однією з основних складових навчально-виховного процесу. Отже навряд чи навчання пройде вдало, якщо будувати його тільки за принципом, зображеним у вірші «Ким бути?» В. Маяковського: «Добре бути... -- хай мене навчать». У коло проблем, пов'язаних з вивченням відношення студентів до вибраної професії, повинен бути включений цілий ряд питань. Це:

- 1) задоволеність професією;
- 2) динаміка задоволеності від курсу до курсу;
- 3) чинники, що впливають на формування задоволеності: соціально-психологічні, психолого-педагогічні, диференціально-психологічні, у тому числі і статевовікові;
- 4) проблеми професійної мотивації, або, іншими словами, система і ієрархія мотивів, що визначають позитивне або негативне відношення до вибраної професії.

Ці окремі моменти, як і відношення до професії в цілому, впливають на ефективність учбової діяльності студентів. Вони, зокрема, позначаються на загальному рівні професійної підготовки, і тому дана проблема входить до числа питань педагогічної і соціально-педагогічної психології. Але є і

зворотна залежність: на відношення до професії, безумовно, впливають різні стратегії, технології, методи навчання; впливають на нього і соціальні групи. Інший важливий чинник пов'язаний з мотивом творчості в майбутній професійній діяльності, тягою до творчості і тими можливостями, які представляє для цього робота за фахом.

Дослідження показали, що даний чинник більш значущий для успішних, менш значущий для неуспішних учнів. Формування творчого відношення до різних видів професійної діяльності, стимулювання потреби в творчості і розвитку здібностей до професійної творчості – необхідні ланки системи професійного навчання і професійного виховання особи. Людина творча – *homo creator*, людина діюча, здатна творити. Здатність до творчості одна з властивостей притаманна людині.

Студенти читаючи книжки поповнюють свої відомості про оточуючий світ, отримують ту чи іншу інформацію, яка використовується в різних галузях, такими чином зберігаючи у своїй пам'яті прірву відомостей з будь-яких галузей знань. На такому етапі дуже важлива правильно поставлена задача до творчості, правильний мотив, чітко окреслені потреби виконаної роботи і свобода творчості і молодого потенціалу принесє неочікувані результати. Студенти «нація» потенціально, їх прагнення досягати успіху чи проявляти ініціативу з часом гасне, тому що підтримувати такі мотиви можливо спонукати їх до певних дій.

На основі дослідження ми зможемо прослідкувати чим саме керуються студенти у навчанні, їх мотиви до обрання навчального закладу і стимули отримання знань є різними. Стимулом може служити прагнення відкрити щось нове у вже відомому. Сам для себе студент робить глобальне відкриття у тому, чим він користувався вже роками і ніколи не замислювався. Навчально-пізнавальний процес отримає особливе значення для такого винахідника. Ще одним із стимулів є винахід. Спроба досягати чогось значущого, що матиме право існувати не лише для окремої

особистості, але й стане прийнятим для будь-кого. Такими стимулами можуть бути власні роздуми покладені в основу твору, чи конструювання власної машини часу, яка відкриє нові можливості.

Спрямованість дій будь-якого викладача визначається його прагненням і життєвою необхідністю підвищити рівень мотивації навчання студентів - від негативного і нейтрального до позитивного, відповідального, дієвого. Уміле застосування заохочення і покарання, впровадження в процес навчання дискусії, важливе місце займають ігрові технології. Саме вони об'єднують в собі як емоційні (ситуація успіху, цікавість викладення матеріалу, моменти змагань), так і проблемно-пошукові (постановка в ситуацію вибору, самоаналіз, нестандартність пропонуваніх в грі завдань, поступове підвищення їх важкості) стимули. Переваги використання ігрових форм навчання полягають у тому, що:

по-перше, матеріал, який подається у нетрадиційній формі дозволяє студентам отримати гарну вихідну базу для самостійного дослідження спірних питань;

по-друге, виникає інтерес пошуку істини, що потребує використання джерел, які містять дискусійні положення і відповідно збуджують інтерес до пізнавальної діяльності;

по-третє, набуваються уміння і формуються практичні навички для логічного, несуперечливого й аргументованого ведення дискусії, в ході якої необхідно не просто відкинути якусь думку, а обґрунтувати своє розуміння проблеми;

по-четверте розкриваються творчі можливості студентів, їх здатність до узагальнення, нахил до теоретичного аналізу, тобто формуються навички, необхідні для самостійної навчальної діяльності.

Важливим засобом розвитку мотивації учіння є також написання студентами творів з мотиваційної тематики («Моя мрія і шляхи її досягнення», «Моя майбутня кар'єра» тощо). Передбачається, що використання студентами в ході написання творів відповідних категорій

мотивації досягнення (розроблених Д. Мак-Клелландом), таких як «очікування успіху», «позитивний емоційний стан в процесі діяльності», «похвала» (самосхвалення) інтенсифікує розвиток відповідних мотиваційних утворень (зокрема, потреби досягнення і мотивації учіння). Мотивація студента один з найважливіших пунктів в процесі навчання. Правильна мотивація є правильним фундаментом у навчанні, є базою для подальшого розвитку у професійній сфері.

Навчальна мотивація студентів характеризується різними мотивами, які могли б спонукати до навчання, дотримання певних знань, певної професії. На основі опитування студентів було складено опитувальник А.А. Реана і В.А. Якуніна до якого було включено такі мотиви навчання: комунікативні, професійні, учбово-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, уникнення невдачі, а також мотиви престижу. Це є ті мотиви які спонукають студентів до обрання навчального закладу, до кар'єрного розвитку у майбутньому, до престижу. Студенти самі визначили різні види мотивів, включили як самі великі та значимі для них, так і мотиви які не були головними при вступі до навчального закладу..

Педагог людина здатна впливати, міняти і направляти повинна правильно використовувати свої здібності в мотивуванні майбутніх геніїв, професорів, професіоналів.

Формування повноцінної особистості студента має важливе практичне значення. Це підкреслюється науковими працями низкою авторів. Формування особистості людини відбувається у продовж всього її життя, а саме у вищій школі закладаються основні особисті якості фахівця, у подальшій професійній діяльності відбувається «подальша шліфовка як особистості». В процесі навчання студент зштовхується з низкою проблем психолого-педагогічний аспект яких зв'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, принципово відрізненої від шкільної формами та методами організації учбового процесу. Ця новизна та пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який повинен бути

подоланий. З цього слідує, що у розвитку особистості майбутнього фахівця важливе значення має формування позитивних мотивів та дійсних цілей, оскільки мотиви та цілі є важливими детермінантами діяльності.

Структура мотивів студента, сформована у час навчання, стає основою особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів - невід'ємна складова частина виховання особистості студента. Головна ціль кожного викладача визначається у наданні мотивації до навчання студентам. Їхня ціль правильно спрямувати студентів до навчального процесу, мотивувати їх до придбання знань, користуючись деякими сучасними розробками з приводу мотивації студентів можна подавати новий матеріал в ігровій формі, у формі дискусій, складних завдань, що дадуть змогу зацікавити студентів до нового матеріалу, вмотивувати їх до обговорення проблемних питань, до вирішення поданих вчителем задач.

Правильна мотивація сприяє кращому засвоєнню знань студентами, дає вихідну базу для самостійного опрацювання наукової літератури, до засвоєння матеріалу різними способами, через різні джерела. Самостійність дає поштовх до розвитку пізнавальної діяльності. Набуваються уміння індивідуально кожного студента, формуються практичні навички користування отриманою інформацією. Розкривається творчий підхід до подання в подальшому знань, при веденні диспутів, дискусійних груп тощо. Одним зі стимулів до навчання є новизна поданої інформації, непередбачуваність, це дає поштовх до формування внутрішнього інтересу у студентів. Таким чином ми також можемо зробити висновок, що без певної мотивації студент не може досягти успіху у навчання, для одних мотивацією навчання є отримання стипендії, досягання професійних якостей у навчанні, мати гарний статус у колективі, а для інших мотивами є комунікативні потреби, престиж майбутньої професії чи суспільне значення, яке можна буде отримати після закінчення навчання.

Індивідуальна мотивація сприяє не тільки стимулюванню студентів, а й розуміння ними та осмислення цілей, визначених вчителем. Виникають самостійно визначені цілі, відбувається опанування вміннями планувати й оцінювати свою навчальну діяльність кожним студентом індивідуально. Отже правильна мотивація – це правильний напрямок, за допомогою якого вчитель і ученик доходять до такої взаємодії, яка дає плідні результати в процесі навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Асеев В.Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. М., 1976. - 304 с.
2. Аритова О.Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания. Вестник МГУ сер. Психология №4, 1998. - 89с.
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - 2-е изд. - СПб.: Изд. Дом. «Питер», 2001. - 263 с.
4. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. М.: Украина, 2001. - 688 с.
5. Бех І. Моральність особистості у психологічному ракурсі // Філософська і соціологічна думка. - 1994. - № 3-4. - С. 12-20.
6. Бибрих Р.Р. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р.Р. Бибрих, И.А. Васильева// Вестник МГУ. Серия 14. Психология. - 1987. - № 2. - С. 15-18.
7. Бобровицкая С. В. Некоторые особенности мотивации поступления в педагогический вуз. - Психологическая служба образования: Материалы докладов конференции. - М., 1997. - 155с.
8. Васильков А. М. Динамика мотивационных установок к профессии военного врача в процессе обучения в военно - медицинском вузе/ А. М. Васильков, С.С. Иванов // Ананьевские чтения - 97: Тезисы научно - практической конференции. - М., 1997. - С. 45 - 49.

9. Васильев И. А., Магомед - Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием/И.А. Васильев, М.Ш. Магомед - Эминов. - М., 1991.
10. Вербицкий А. А., Платонова Т.А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации. - М.,1986. - 345 с.
11. Вікова та педагогічна психологія: Навч. Посіб.// Під ред. О. В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З В. Огороднічук та ін. - К.; Просвіта, 2001. - С. 7 - 38.
12. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека/ В.К. Вилюнас. - М., 1990. - 458 с.
13. Гамезо М.В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. - 2 - е изд., доп. и испр. - М.: Изд- во Рос. Пед. Агентства, 1998. - 272 с.
14. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості // Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб. / За ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. - Хмельницький: ТУП, 2001. - С. 48 - 67.
15. Загальна психологія: Навч. посіб./ Під. Ред. О. Скрипченко, Л. Долинської, З. Огороднічук та ін. - К.: «А. П. Н.», 1999. - 463 с.
16. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій. Навчальний посібник. - Луцьк: Вид - во Волинського держ. університету, 1997. - 180 с.
17. Занюк С.С. Формування мотивації досягнення у підлітків в процесі психологічного тренінгу// «Проблеми загальної та педагогічної психології».
18. Збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка АПН України: Т. 1, ч. 1. - К.: Любіть Україну. - 1999. - С. 34 - 37.
19. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників // Практична психологія та соціальна робота. - 2002. - № 8. - С. 31 - 42.
20. Занюк С. С. Почуття компетентності в контексті саморозвитку особистості // Психологічні перспективи. Матеріали республіканського науково - практичного семінару «Саморозвиток особистості, спільноти,

організації: теорія і практика». Збірник наукових праць, Луцьк, 30 - 31 травня 2003 р. - Вип. 4. - Луцьк, 2003. - С. 107 -113.

21. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов на Дону, 1998. - 287 с.

22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Создание личности. - М., 1977. - 458 с.

23. Методика для діагностики учбової мотивації студентів (А.А. Реан і В.А. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвой) / Бадмаєва Н.Ц. Вплив мотиваційного чинника на розвиток розумових здібностей: Монографія. - Улан-Уде, 2004. С.151-154.

24. Основи психології: Підр. / за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. - К.: Либідь, 1995. - 532 с.

25. Педагогічна психологія: Навчальний посібник / Л. М. Проколієнко, М.Й. Боришевський, В.О. Моляко та ін.; За ред. Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенка. - К., Вища шк., 1991. - 183 с. - С. 116 - 148.

26. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч. - метод. Пос. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Сагач та ін. - К., 1996. - 792 с.

27. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989. - 509 с.

28. Чабан Ю.Л. Навчальна діяльність учнів: структура, види // Ж-л: Рідна школа, 2000. - № 3. С. 23-29.

29. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. - К.: Рад. шк., 1974. - с. 46 - 48.

ТЕХНИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОНТАКТА В НЕСТАНДАРТНЫХ СИТУАЦИЯХ НА ЗАНЯТИИ

Д. А. Івлєв

старший викладач

кафедри ТОЗЕ ІЕЕ ОНПУ

Постановка проблемы и ее связь с научными и практическими задачами. По оценкам социологов, историков и экономистов, современная цивилизация вступает в эпоху «информационного общества», одной из характеристик которого является массовый доступ населения к информации. Обилие социальных сетей, в которых стирается граница между частным и публичным, обилие диаметрально противоположных оценок одних и тех же событий только увеличивает количество разногласий, возникающих в обществе и в ученической (студенческой) среде в частности. Процесс влияния друг на друга преподавателя и ученика (педагогическое взаимодействие) можно рассматривать как два взаимопересекающихся процесса:

- когнитивный (познавательный), ориентированный преимущественно на развитие интеллектуальной сферы (усвоение знаний, формирование умений и навыков);

- аффективный (эмоциональный), ориентированный в большей степени на личностные качества учащихся (жизненные ценности и приоритеты, интересы и склонности, чувства и переживания).

В ситуации, когда общество еще не выработало устойчивые стереотипы поведения в новом «цифровом мире», когда понятия добра и зла существенно размыты, важность аффективного аспекта педагогического взаимодействия многократно возрастает.

Проблема оптимизации педагогического взаимодействия как важнейшего фактора психического развития учащихся, а также проблема

разрешения конфликтов в ученической среде постоянно привлекают к себе внимание ученого сообщества. В то же время в современных исследованиях практически не уделяется внимания вопросу разрешения педагогом нестандартных ситуаций. Для многих педагогов термин «нестандартная ситуация» и «конфликт» синонимы, поэтому они рассматривают ее разрешение в терминах «победа», «поражение», и тем самым зачастую просто загоняют проблему в глубь, формируя предпосылки конфликта. Поэтому рассмотрение нестандартных ситуаций, их отличия от конфликтов и способов их разрешения является важной и актуальной задачей.

Основные результаты. В работе [1] предложено рассматривать стандартную ситуацию в системе «учитель-ученик» как ситуацию, в которой все участники педагогического взаимодействия действуют в рамках ролей, соответствующих привычно выполняемым ими функциям в образовательном процессе. Учитель действует в соответствии с ролью учителя, т.е. выполняет функции обучения, воспитания и развития. Аналогично, учащиеся выполняют свои функции и придерживаются роли ученика во взаимодействии с учителем.

Распределение ролей в стандартной ситуации представлено в сознании взаимодействующих сторон в основном в субъективной форме, т.е. в виде некоторой системы ожиданий и требований участников педагогического взаимодействия друг к другу. Однако в работе учителя неизбежно встречаются ситуации, которые можно назвать нестандартными. В работах Л.М. Митиной [2], [3], [4] представлены примеры подобных ситуаций, называемых проблемными. Их специфическое отличие от конфликтных ситуаций заключается в том, что они не обязательно перерастают в конфликт.

Причина возникновения конфликта обычно бывает достаточно серьезной и имеет значительную протяженность во времени, нестандартная же ситуация наоборот, возникает спонтанно, не содержит

конкретных намерений, но может послужить началом зарождения конфликта, если будет разрешена деструктивным способом.

Нестандартная ситуация может нести в себе как положительный, так и отрицательный заряд, но в любом случае это стресс, т. е. нервно-психическое перенапряжение, вызванное неожиданным раздражителем, адекватная реакция на который ранее не сформирована, но должна быть найдена в сложившейся ситуации.

Основоположник учения о стрессе Г. Селье утверждал, что несущественно, приятен раздражитель или неприятен. Его стрессорный эффект зависит только от интенсивности требований к адаптивной способности организма. Любая нормальная (обычная) деятельность, например, игра в шахматы, может вызвать значительный стресс, не причинив никакого вреда. Возникающие при стрессе сложные физические и биохимические изменения в организме - это проявления древней, сформированной в ходе эволюции оборонительной реакции или, как ее называют, - реакции борьбы или бегства [5]. Эта реакция мгновенно включалась у наших предков при малейшей угрозе, обеспечивая с максимальной быстротой мобилизацию сил организма, нужных для борьбы с врагом или для бегства от него.

Стрессовая природа нестандартной ситуации подразумевает два основных пути ее разрешения. Первый путь («беги») соответствует консервативной (авторитарной) профессиональной позиции учителя и заключается в безусловном возврате взаимоотношений в те же рамки, за границы которых они вышли при возникновении нестандартной ситуации. Этот путь исключает развитие личностных качеств учителя, ведет к профессиональной стагнации и приводит к деструктивным способам снятия противоречия не учитывающим интересы сторон.

Второй путь («борись») подразумевает творческое изменение профессиональной позиции, т.е. корректировку представлений о стандартной ситуации. Для этого случая характерен творческий подход к

разрешению нестандартной ситуации, восприятие ее в первую очередь как интересной проблемы, подлежащей решению. Этот путь сопровождается личностным ростом и приводит к конструктивным способам снятия противоречия, по возможности полно учитывающим интересы сторон.

Доминирование конструктивных или деструктивных способов разрешения нестандартной ситуации является фактором, определяющим эмоциональную атмосферу в классе и, следовательно, оказывающим влияние на развитие личности ученика. При разрешении нестандартной ситуации по второму варианту педагог должен прежде всего вызвать положительный эмоциональный отклик у ученика, следуя простым рекомендациям по технике эмоционального контакта.

1. Приветствие: улыбка, обращение по имени.
2. Установление контакта глаз.
3. Сообщение о вашем восприятии собеседника, его чувств, установок, эмоционального состояния.
4. Сообщение о своем эмоциональном состоянии в данный момент.
5. Сокращение дистанции (социальной и физической).
6. Проявление дружеского расположения.
7. Предоставление возможности выговориться.
8. Сохранение самообладания.
9. Подчеркивание значимости собеседника для вас.
10. Подчеркивание общности с собеседником (сходство интересов, мнений и т.д.).
11. Проявление интереса, сочувствия к проблемам собеседника.
12. Уважение мнения, точки зрения собеседника.
13. Обращение к социально одобряемым мотивам поступков.
14. Признание перед собеседником своей неправоты раньше его.
15. Не замыкание в беседе на себя, на свое состояние, свои мысли; попытка мысленно встать на место ученика и понять, какие события

привели его в это состояние, попытка почувствовать, а каково было бы самому в этом состоянии.

16. Наблюдение за собеседником, обращение особого внимания на невербальные средства общения: выражение лица, визуальный контакт, интонацию и тембр голоса, позы и жесты, дистанцию между собеседниками.

17. Использование языка собеседника при передаче ему информации, ясность изложения.

18. Передача своей информации в сжатой форме.

Во время беседы у ученика не должно возникать ощущения фальши, поза и жесты учителя должны дополнять его речь.

Если преподаватель стоит, лучшая поза – это прямые спина и ноги, руки свободно опущены по бокам, ладони расслаблены.

Нежелательные позы:

- руки на бедрах – человек выглядит агрессивно и назидательно;
- руки у подбородка – вы критически оцениваете собеседника;
- руки в карманах – вам неинтересно или вы нервничаете (кроме того, вашу нервозность может выдать звон мелочи или ключей в кармане);
- скрещенные руки на груди – вы замерзли или вам не очень хочется разговаривать;
- ладони соединены ниже талии (поза футболиста) – вы выглядите слабым и защищающимся;
- рука обхватывает вторую руку за спиной – вы себя сдерживаете, «берете в руки»;
- откидываетесь на спинку кресла – вы не согласны и готовы заявить об этом.

Жестикуляция включает в себя движения рук и головы, используемые во время общения. Она помогает усилить слова, мысли и идеи, которые вы пытаетесь донести до собеседника.

Двигайте всей рукой во время жеста, а не только кистью, предпочтительнее жесты вверх-вниз, и обязательно выше уровня талии.

Следует избегать:

- жестов указательным пальцем – это обвинительный жест, даже если вы и не имели этого в виду;
- выставленный большой палец – выражение превосходства;
- кулак – враждебное, агрессивное настроение;
- касание рта или других частей лица во время разговора – вы неискренни и стараетесь прикрыть свою ложь;
- прикосновение к уху, ко рту или к шее, когда вы слушаете – это жесты сомнения и несогласия с собеседником.

Все вышперечисленное теряет всякий смысл при авторитарном подходе когда преподаватель доводит до учеников свою точку зрения по нестандартной ситуации без учета мнения противоположной стороны. Подобный стиль приводит к возникновению противоречий, неизбежно перерастающих в конфликт.

Выводы. В современном быстро меняющемся мире количество нестандартных ситуаций только увеличивается. Педагог обязан разрешать эти ситуации творчески, учитывая интересы учащихся, в противном случае это может привести к потере авторитета педагога и ослаблению интереса у учащихся к предмету, который он преподает.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Чернов Д. Ю. Влияние педагогической направленности учителя на разрешение нестандартных ситуаций в системе «учитель — ученик»: дис. канд. псих. наук / Чернов Д. Ю. – М, 2001. – 136 с
2. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М: Дело, 1994. – 216 с.

3. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. псих. наук / Митина Л. М. – М, 1995. – 43 с.

4. Митина Л. М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога / Л. М. Митина. – М, 1999. – 190 с.

5. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб: Питер, 2001. – 688 с.

ПОБУДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ПРИНЦИПАХ ТОЛЕРАНТНОСТІ

А. О. Косенкова

асистент кафедри ЛД

ІІІГ ОНПУ

Анотація. Стаття присвячена толерантним відносинам між викладачем та студентами, проведено аналіз поняття «толерантність» у різних науках, сформульовані специфічні задачі викладача російської мови, як іноземної для встановлення толерантної комунікації, та якісних міжнаціональних відносин.

Ключові слова: толерантність, педагогічна взаємодія, мовне середовище, комунікація, міжкультурна особистість.

Толерантність в сучасному світі є ґрунтовним поняттям, воно фігурує у багатьох європейських мовах. Толерантність – (від лат. *Tolerantia* - терпіння, терплячість, прийняття) - соціологічний термін, що позначає терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки та звичаїв [1, с. 471-472]. Толерантність - терпимість до іншого роду поглядів, вподобань, звичок. Толерантність необхідна по відношенню до особливостей різних народів, націй і релігій. Вона є ознакою впевненості в собі та свідомості стосовно надійності власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими точками зору та не уникає духовної конкуренції [2, с. 119].

16 листопада 1995 року 185 державами – членами ЮНЕСКО, була прийнята Декларація Принципів Толерантності. Декларація визначає толерантність не тільки як моральний борг, але і як політичну та правову вимогу до окремих людей, груп людей і держав. Вона визначає положення толерантності стосовно міжнародних інструментів захисту прав людини.

Декларація підкреслює, що державам варто розробляти нове законодавство, при виникненні необхідності забезпечення рівності в спілкуванні й у можливостях для всіх груп людей і окремих членів суспільства [3]. Медико-біологічний контекст висвітлює толерантність як адаптацію організму до несприятливих впливів середовища та його репараційність [4].

Філософський аспект пропонує розгляд толерантності як готовності постійно та з гідністю сприймати особистість або річ, як терпіння, терпимість, витримка, примирення. Політичний контекст акцентує увагу на повазі до свободи іншої людини, її поглядів, думок, поведінки [4]. Соціологія трактує толерантність як милостивість, делікатність, прихильність до іншого тощо. [5, с. 54]

В аспекті психологічного підходу – це виникнення в індивіда зниження сенситивності до фактів взаємодії, що пов'язане з особливостями темпераменту, із захистом від фрустрації, з комплексом імперативних настанов щодо прояву великодушності стосовно іншого [6, с.97]. В освітньому контексті принципи толерантності є дуже вагомими, адже викладач розвиває рефлексію та самоідентифікацію студентів у соціокультурному просторі.

У педагогічних джерелах толерантність представлена як «гуманістична якість особистості, співпраця, дух партнерства, повага права бути інакшим, визнання різноманіття» [7, с. 37], «людська чеснота, мистецтво жити у світі різних людей та ідей» [8, с. 46], «одне з ключових екзистенціалів людського життя, сутність якої полягає у визнанні цінності Іншого» [9, с. 108]. Необхідно зауважити, що принцип комунікативності визначає загальну спрямованість і цілі навчання іноземної мови. Недостатньо вивчити мову, необхідно використовувати її в мовному спілкуванні з урахуванням особливості національної культури носіїв мови, що вивчається.

Важливо враховувати фактори, які наведені нижче, без котрих неможливим є навчання толерантній комунікації:

- психологічні проблеми знаходження студентів у нових життєвих умовах і в новому мовному середовищі.

- незнання студентами норм мовної та культурної поведінки.

- вимушене спілкування (спільне проживання, навчання в групі) з представниками різних національних культур, соціальних груп, релігій.

При навчанні іноземців російській мові толерантність повинна стати основною з форм взаємодії викладача зі студентами і відносин в інтернаціональних навчальних групах.

Специфіка вищих навчальних закладів, в яких навчаються дорослі люди, впливає на відносини викладача і учнів, його можна характеризувати як відношення старшого колеги до молодших, як співпраця, коли студенти хочуть вчитися, а викладач їм допомагає. Суть цих відносин має проявлятися в шанобливій взаємодії під час передавання та отримання знань.

Методика викладання російської мови як іноземної висуває певні вимоги до викладача. Професіоналізм, особисті якості, вміння організувати навчальний процес студентів, викликають повагу у студентів до викладача. Одяг, манери є об'єктом спостереження студентів, викликають симпатію чи антипатію. Викладач повинен сподобатися студентам – у цьому запорука успішного засвоєння мови.

Мова викладача повинна бути не монотонною, а живою, чіткою, темп повинен варіюватися в залежності від етапів уроку, характеру навчального матеріалу (під час пояснення - уповільнений, у бесідах – наближений до нормального). Викладачеві необхідно звертати увагу на емоційний стан, по можливості не допускати нудьги, включати у процес навчання візуальні й аудіальні матеріали, лічилки, пісні, вправи в змагальному й ігровому руслі.

Не варто забувати про виховну роботу, таку як: поїздки на екскурсії; ознайомлення студентів з культурним життям України (відвідування театрів, виставок, музеїв). Варто сказати, що під час відвідування різних заходів відбувається найбільш ефективна мовна практика, так як студенти знаходяться у природному мовному середовищі.

Для встановлення позитивного контакту викладачеві доцільно проявляти толерантність індивідуально до здатності кожного студента розуміти та засвоювати матеріал: намагатися тактовно виправляти помилки (що є дуже важливим, тому що дорослі люди можуть психологічно «закриватися» після здійснення помилки) шляхом перепитування, промовляння учнями правильного варіанту; намагатися обов'язково позитивно заохочувати правильну усну або письмову мову, уникати категоричних фраз, формулювань «Плохо!», «Очень плохо!», «Вы плохо учили!», «Вы ничего не знаете!» тобто необхідно мотивувати учнів на подальшу роботу.

При підготовці до занять викладачеві необхідно продумувати, якими способами студенти можуть швидше й ефективніше опанувати мову.

Як було сказано вище, навчити мови легше в природному мовному спілкуванні з носіями мови і в цьому допоможе мовне середовище, в якому знаходиться студент. Цей факт успішно використовується викладачем на екскурсіях, в театрі, на різних заходах, тобто студент чує живу мову і викладач повинен допомагати студентам сміливіше спілкуватися з оточуючими людьми в магазинах, супермаркетах, у транспорті, бути спостережливими до поведінки та мови людей у різних ситуаціях.

Для полегшення комунікації іноземною мовою студенти користуються мовними кліше, що вживаються при зверненні, проханні, знайомстві і т.д. Викладачеві необхідно ознайомити студентів з мовним етикетом, який прийнятий в даному суспільстві, допомагаючи тим самим легше входити в комунікацію. Особливо це важливо, якщо ці норми

поведінки й мови істотно відрізняються від тих, які використовуються в країнах, звідки приїхали студенти.

Так, у турків прийнято дружнє звернення «брат» або «сестра», що в нашій країні призводить до непорозуміння. У цьому випадку необхідно навчити студентів простим і універсальним зверненнями на «Вы» до старших і незнайомим: «Вы не подскажете..., Вы не знаете...., и т.д.

Також можна використовувати слово «Извините» в якості звернення; «Молодой человек», «Девушка», однак останні вживаються рідше.

Обговорюючи норми поведінки, необхідно пояснити студентам, що в Україні в транспорті прийнято поступатися місцем людям з обмеженими можливостями, вагітним жінкам і жінкам з маленькими дітьми, а також літнім людям, що не є прийнятним у багатьох європейських країнах і може навіть бути сприйняте як образа.

Знання норм поведінки, мовного етикету надає впевненість і встановлює краще взаєморозуміння між учасниками комунікації.

Іноді викладач стикається з невдоволенням студентів тими чи іншими побутовими умовами, з негативним ставленням до себе, з несправедливістю. Завдання викладача спробувати допомогти студентам розібратися з проблемами, навчити їх володіти своїми емоціями, правильно звертатися до людей, щоб досягти позитивного результату. Такі звернення як: «Извините меня», «Послушайте, пожалуйста, меня», «Мне очень жаль», «Вы не правы», «Благодарю за помощь» допоможуть студентам вирішити проблеми у неконфліктний спосіб.

Підтримка, порада викладача, іноді участь у важливих для студента ситуаціях створює толерантні відносини між викладачем і студентами, а також передумови для формування толерантності в поведінці студента.

Умови спільного навчання та проживання студентів із різних країн вимагає від них так званого «діалогу культур», прийняття та розуміння відмінностей в культурі. Завдання викладача виховувати культуру

міжнаціонального спілкування в міжнародній групі, формувати толерантну мовну особистість.

У процесі навчання мови викладач повинен ознайомити студентів з основними правами і свободами людини в сучасному світі, з нормами та принципами комунікативної поведінки: здатність до емпатії, стриманість, володінням своїми емоціями, прояву інтересу й уваги до інших людей.

Сформувати навички культурної толерантної поведінки у стосунках з іншими людьми допоможе обговорення тем соціального, етичного та світоглядного характеру, а саме: «Что такое семейное счастье?» Как вы понимаете слова «Быть хорошим человеком»? «Что лучше: денежная работа или любимая?»

Обговорення проводиться у вигляді дискусії та сприяє розкриттю національних рис характеру студентів, традицій, цінностей, переконань і призводить до обміну думками, елементами культури, виробляє розуміння толерантності, поблажливості до незвичної поведінки і вміння взяти найкраще з інших культур.

Таким чином, формується толерантна міжкультурна особистість, а викладач безпосередньо своїм прикладом повинен сприяти цьому. Студентам необхідно засвоїти, що в сучасному світі у зв'язку зі збільшенням кількості інформації, появою все більш нових течій, глобалізацією, міграцією, науковим прогресом і т.д., немає кращої альтернативи, ніж прийняти толерантність як принцип взаємодії не тільки між викладачем і студентом, але й усіма людьми та народами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ :

1. Viktor Emil Frankl. Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse, S. 471—472.

2. Философский энциклопедический словарь / Под ред. А. Б. Васильева. — 2-е изд. — М.: Инфра-М, 2011. — 576 с. — ISBN 978-5-16-002594-0.
3. Декларация принципов терпимости, утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года [Текст]. — Освіта. 1995.
4. Режим доступа : http://licey58.zp.ua/metodichni_rozrobki/dopovid-pedagogika-tolerantnosti.html
5. Короткий політологічний словник [Текст] / за ред. С.Г. Рябова, З.І. Тимошенко. — К.: 1991
6. 1. Бакальчук В. О. Толерантність як ціннісна складова української культурної ідентичності [Текст]. — // Стратегічні пріоритети. — 2007. — №2. — С. 153-158
7. Рамазанова М.М. Формирование этнической толерантности учащихся в поликультурной среде : на материале немецкоязычной культуры : дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2011. 211с.
8. Бурнашова И.В. Педагогические условия формирования толерантности у подростков во внеучебной деятельности в школах с углубленным изучением иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук. Ярославль 2006. 189 с.
9. Яценко Ю.С. Воспитание толерантности студентов средствами межкультурной коммуникации в процессе языкового образования : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д 2008. 193 с.

ФАКТОРЫ АТТРАКЦИИ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ПЕДАГОГА СО СТУДЕНТАМИ

М. М. Кочевой

доцент кафедры АМПП

ИБЕИТ ОНПУ

Введение: Сущность, нейробиологическая основа и способы регистрации аттракции.

В структуре психологического воздействия есть совершенно особенный механизм, который позволяет «волшебным» образом превращать собеседника – в единомышленника, случайного покупателя – в постоянного клиента, стороннего наблюдателя – в отчаянного поклонника, любопытствующего – в горячего приверженца идеи.

Этот механизм в психологической науке называют «аттракция». Именно этот компонент «обеспечивает» не только расположение, привлечение к себе человека, но и удержание его внимания, интереса и желания взаимодействовать. Аттракция обеспечивает формирование позитивного эмоционального отношения к воспринимаемому человеку: симпатии, дружеского отношения, любви.

Аттракция является важной составляющей взаимодействия педагога со студентами, наряду с асертивностью и фасцинацией.

Асертивность означает уверенное поведение, умение постоять за себя в межличностных отношениях, защищая свои права и уважая права других.

Фасцинация (от англ. *fascination* – восхищение, увлечение) – специально организованное вербальное воздействие на поведение человека с целью формирования доверия и повышения эффективности воздействия информации.

Темой нашей работы является именно аттракция, поэтому рассмотрим сущность данного понятия. На сегодня не существует единого толкования этого термина. Так, по А. Н. Беседину «аттракция» (от англ. *attract* – притягивать, привлекать) – это процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, результатом чего является формирование межличностных отношений [1]. Согласно психологическому словарю Ю. Л. Неймеры «аттракция» (от лат. *attrahere* — привлекать, притягивать) — психологическое понятие, обозначающее привлекательность партнера в процессе восприятия [2]. В. П. Шейнов определяет «аттракцию» как «притяжение» одного человека к другому, возникновение привлекательного образа [3].

В настоящее время только формируется расширенная трактовка процесса аттракции как формирования эмоционально-оценочных представлений друг о друге и о своих межличностных взаимоотношениях (как положительных, так и отрицательных), своего рода социальной установки с преобладанием эмоционально-оценочного компонента.

К аттракции можно отнести ряд психологических феноменов: симпатия, дружба, любовь, уважение. Именно под влиянием указанных феноменов люди больше всего склонны прислушиваться к мнению тех, кто порождает эти чувства и состояния. Секрет в том, что они создают такой нейрогуморальный фон, в котором организм находится буквально «под кайфом». Счастье – это лишь химическая реакция организма, возникающая благодаря особым гормонам. Гормоны счастья серотонин и эндорфины – главные вещества, оказывающие влияние на наше позитивное настроение.

В результате процесса аттракции складывается система социальных установок, которые регулируют отношения личности с ее социальной средой [4]. Довольно часто она уже присутствует в общении, и инициатору остается только воспользоваться ею. В других случаях состояние аттракции необходимо создавать. Наличие аттракции

значительно облегчает косвенное управление объектом, и не всегда выступает в явном виде.

Следует учесть, что под аттракцией понимают как процесс так и результат формирования привлекательности какого-либо человека для воспринимающего. Л. Я. Гозман рассматривает ее в трех аспектах: процесс формирования привлекательности другого человека; результат данного процесса; качество отношений [5]. Результатом аттракции является возникновение социальной установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент.

Теоретические данные не позволяют говорить о том, что уже создана удовлетворительная теория аттракции. В психологии исследования, посвященные аттракции, немногочисленны.

Базой аттракции является потребность человека в положительных эмоциях. Она стимулируется многими приемами: тонким комплиментом, умением слушать, уважительным отношением к объекту, «отражение» собеседника, позитивными невербальными проявлениями, комфортным для собеседника расположением и т.п.

Биологической основой процесса аттракции являются открытые в 1992 итальянским нейробиологом Джакомо Риззолатти «зеркальные нейроны» – специальные клетки головного мозга, отвечающие за способность организма человека абсолютно точно распознавать реакцию собеседника, его состояние и переживаемые эмоции в момент взаимодействия. Именно они запускают так называемый механизм нейрогуморальной регуляции – выработки соответствующих гормонов и психофизиологических реакций на каждый момент общения человека с кем бы то ни было [6].

Это они запускают массовое зевание скучающих людей в одном месте, ярость футбольных фанатов, восторг зрителей в театральном зале, паническое состояние испуганных людей, зараженных неконтролируемым страхом. Подобным образом работает этот нейробиологический механизм

включения обаяния, радости, любовного экстаза. Им умело пользуются профессиональные пиарщики, продавцы и политики. Порождая и транслируя собственное состояние уверенности в себе, в своей исключительности и «превосходстве» успешно «включают» свой электорат профессиональные политики. Иногда их сторонникам сложно найти рациональные аргументы почитания этих политиков.

В настоящее время существуют два основных метода исследования в этой области, связанные с регистрацией аттракции между незнакомыми людьми. Они, в свою очередь, разделяются на вербальные и невербальные. Наиболее часто используемым вербальным методом в психологии является индекс Д.Бирна, в основе которого лежит шкала межличностных оценок. В этой шкале испытуемый оценивает другого человека по таким характеристикам как интеллект, знакомство с последними событиями, нравственность, уровень адаптации, чувство симпатии или антипатии, желание или нежелание респондента сотрудничать. Аттракция, измеренная таким образом, высоко коррелирует с данными других методик. Однако, данная методика обладает низкой ретестовой надежностью, что делает невозможным её использование в лонгитюдных исследованиях. Регистрация невербальных реакций решает эту проблему. Невербальные показатели такие как дистанция между участниками общения и их взаимное расположение, направление взгляда и разные психофизиологические показатели устойчивы к повторению, имеют большую конструктивную валидность и в большинстве случаев не зависят от воли субъекта [7].

Также используется способы измерения аттракции, предложенные Дж. Морено с помощью «социометрического теста». Человеку предлагают назвать тех людей, с кем он хотел бы выполнять какую-нибудь работу или действие, а также тех, с кем ему не хотелось бы участвовать в каком-либо деле: кого бы вы хотели иметь начальником? С кем вы не хотели бы провести отпуск? Социограмма обобщает информацию о межличностных

предпочтениях среди членов группы, а также выявляет коммуникационные связи между ними [8].

Механизм формирования и факторы аттракции.

Рассматривая механизм формирования аттракции, мы сталкиваемся с проблемой бессознательного в оценке людьми друг друга. Например, возникло ощущение чего-то неприятного после разговора. «Какой-то неприятный осадок», – говорите вы. Или: «Что-то в нем есть располагающее», – замечаем в другом случае. Как это объяснить? После разговора часто ли мы можем что-то сказать о деталях одежды собеседника (галстуке и т.п.)? Видели и не видели, слышали и не слышали. Все зависит от включенности вашего сознания. Иногда человек увлечен и не слышит и не видит не столь значимые для него сигналы. Эти сигналы могут пропасть для нас бесследно. Но... могут и не пропасть! Все зависит от того, насколько этот сигнал значим для данной личности, несет ли он в себе эмоциональный достаточный заряд. «Минуя» сознание, которое в этот момент занято чем-то другим, эмоционально значимый сигнал остается в сфере бессознательного и оттуда оказывает свое влияние, которое проявляется в виде эмоционального отношения. Отсюда следует, что при общении наши сигналы должны: иметь для партнера эмоциональное значение; это значение должно быть для него положительным; пусть партнер не осознает этот сигнал (лучше, чтобы не сознавал). В этом суть механизма формирования приема аттракции.

Существуют различные классификации факторов аттракции. Так, А. П. Панфилова разделяет факторы на внешние и внутренние [8]. К внешним факторам аттракции относятся: потребность в *аффилиации* [от англ. *affiliate* — соединять(ся), связывать(ся)] — стремление людей к объединению, потребность создавать удовлетворительные отношения с другими людьми, желание нравиться, привлекать внимание, чувствовать себя ценной и значимой личностью. Для того чтобы правильно понять партнера по взаимодействию, надо знать его **отношение к нам**, как он

воспринимает и понимает нас. Способность человека представлять то, как он воспринимается партнером по общению, получила название *рефлексии*. Понятие «рефлексия» возникло очень давно. Еще Декарт подразумевал под рефлексией умение человека сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагироваться от всего внешнего, телесного. Но здесь добавляется еще и выяснение того, как другие знают и понимают рефлексирующего человека, его личностные особенности, умственные способности, поведенческие и эмоциональные (экспрессивные) реакции. При этом наше внимание как бы одновременно переносится с партнера на нас самих и происходит некоторое своеобразное удвоение зеркальных отражений друг друга.

- Я — какой я есть;
- Я — каким я вижу самого себя (самооценка);
- Я — глазами других (партнер по взаимодействию).

Лишь изучая и учитывая эту информацию, можно рассчитывать, что наш имидж будет адекватно воспринят, а личность адекватно оценена. Незнание самого себя, неадекватная самооценка (заниженная или завышенная), игнорирование мнения о нас других людей может способствовать серьезным перекосам в развитии имиджа и помешать добиться успеха.

Фактор эмоционального состояния выражается в том, что человек, переживающий положительные эмоции, смотрит на окружающих чаще и более доброжелательно, чем когда он находится в нейтральном, агрессивном или подавленном настроении.

Пространственная близость. Влияние этого фактора в том, что при прочих равных условиях чем ближе пространственно находятся люди друг к другу, тем вероятнее их взаимная привлекательность. Это может объясняться тем, что люди, более тесно общающиеся, имеют общую информацию, общие вопросы и проблемы, интерес во взаимопомощи.

К внутренним факторам аттракции относятся: *физическая привлекательность*. Для развития позитивного чувства к другому имеет значение социальная и личностная характеристика человека, особенности ситуации, фактор сходства и различия участников общения. Да, практически всем нравятся красивые люди.

Вместе с тем связь между физической привлекательностью человека и аттракцией *неоднозначна*. Иногда вызывают симпатию люди, которые на первый взгляд не кажутся приятными. Однако в процессе взаимодействия мы можем изменить свое отношение к ним, если наблюдаем ум, обаятельную улыбку, доброжелательный взгляд и жесты, желание пойти нам навстречу. И, наоборот, при красивом лице человек может выглядеть холодным и отчужденным, заниматься самолюбованием или демонстрировать эгоизм, неэтичные, некорректные поступки по отношению к другому. Такой человек, как правило, симпатии не вызывает.

Это связано с тем, что для формирования симпатии учитывается целый спектр позиций: какой образ жизни ведет человек, какова его личная жизнь, отношения с коллегами, родственниками, друзьями, его моральные принципы и достоинства, отношение к делу, поведение и характер. А. Н. Беседин выделяет следующие факторы аттракции [1]:

Взаимное притяжение (аттракция) партнеров по общению на начальном этапе их эмоциональных отношений и выступает как симпатия или антипатия. При первом взгляде на человека традиционно считается главной причиной возникновения симпатий к нему его внешние данные и степень физической привлекательности. Оценка физической привлекательности или красоты другого человека определяется соответствием его одному из стандартов внешности, принятых потенциальным партнером по общению. Однако высокая физическая привлекательность не обеспечивает успеха в длительных контактах.

Аттракция в общении зависит и от других факторов. Одним из них являются половые различия общающихся. На начальном этапе отношений

среди мужчин более популярны красивые женщины, в то же время для женщин внешняя красота мужчин не является притягательной. Для удовлетворенности же общением физическая привлекательность партнера более значима для женщин, чем для мужчин, т.е. реально прекрасная половина человечества больше ориентируется на внешние данные, чем противоположный пол.

Установлено также, что в основе предпочтения красивого или некрасивого партнера лежит прогноз его реакции на себя. Хотя общение еще не началось, но уже существует попытка представить отношение партнера к себе. В случае уверенности человека в отношении к себе со стороны партнера, он выбирает наиболее красивого из всех возможных, а при отсутствии такой уверенности он ориентируется на средний или даже низкий уровень физической привлекательности.

Помимо внешности на аттракцию влияют социальные характеристики человека, такие как статус, образование, профессия, подготовленность его к разным видам деятельности, умение общаться с людьми и т.д. Назовём это обобщённо компетентностью. Зависимость притягательности к человеку от его компетентности не прямолинейна. До некоторых пределов она повышается с ростом компетентности. Слишком высокая выраженность положительных качеств человека снижает аттракцию к нему. Можно предположить, что на фоне высокой компетентности партнёра снижается самооценка противоположной общающейся стороны, повышается её тревожность (опасения что-то не то сказать или не так сделать), возникает барьер общения в виде барьера страха или барьера стыда и вины, которые в поведении выражаются стремлением избегать прямых контактов.

На аттракцию влияют и некоторые особенности невербального поведения человека, его улыбчивость, тембр голоса, конституциональный тип, манера смотреть в глаза собеседнику, ореол, созданный вокруг

личности. Так, например, удачливость, приписываемая человеку, повышает притягательность к нему со стороны окружающих.

Эмоциональные отношения определяются многими ситуативными факторами, в том числе пространственной близостью между участниками общения. Так, известно, что симпатия между членами учебных групп (школьных, студенческих, курсантских) существенно зависит от того, насколько близко они сидят во время занятий. Имеет силу и частота взаимодействия людей. Аттракция повышается, если контакты между людьми становятся чаще, иллюстрацией могут служить факты свидетельствующие о большей притягательности студентов, живущих совместно в одном общежитии. Вместе с тем нельзя не упомянуть и об отрицательной стороне частых контактов, которые неизбежно порождают не только позитивные, но и негативные чувства к партнеру. Возникает своего рода эмоциональная пресыщенность. Такова далеко не полная феноменология проявления симпатий как реакции на партнёра по общению.

Существуют свои закономерности в проявлении взаимных или однонаправленных симпатий во взаимодействии. Многочисленные факты и результаты специальных экспериментов свидетельствуют о возникновении взаимных симпатий в совместной деятельности кооперативного типа и росте неприязни в конкурентной борьбе, что характерно для разных возрастных групп. Известны отечественные и зарубежные опыты, когда в совместной деятельности у людей формировались не только симпатии, но и гуманное отношение друг к другу. Если же они находились в соперничающих группах, то возрастал не только уровень межгрупповой враждебности. Негативное отношение складывалось к каждому члену группы-соперницы. Таким образом, важнейшим фактором, обуславливающим возникновение симпатий, является совместная деятельность, значимая обязательно для обеих сторон.

Взаимодействие партнеров в общении порождает симпатии, если они подкреплены действиями, направленными на партнёра. Они возникают в ответ на положительные действия (внимание, поощрение, высокую оценку) и выступают как антипатия при негативных действиях (порицание, замечание, угроза). Непосредственная зависимость симпатий от подкрепления действиями явно прослеживается в детском возрасте: «Бабушка добрая, потому что она всегда даёт мне что-нибудь вкусненькое».

В реальном кратковременном общении подкрепления выступают чаще всего в виде демонстрации своего отношения к партнеру по общению, причем положительное отношение вызывает более сильную аттракцию на начальных этапах общения и выступает гарантом позитивного развития эмоциональных контактов партнеров.

Параллельно с этим существует и ещё одна закономерность. Более сильная аттракция возникает у человека к тому лицу, которому он уделяет большее внимание и оказывает помощь. Такая зависимость между аттракцией и подкреплением объясняет ряд педагогических и житейских феноменов. Всякому воспитателю из личной практики известно, что наиболее дороги для него те воспитанники, которые доставляли больше хлопот и которым было отдано больше сил. Точно также большую любовь питают родители к детям, а не наоборот, ведь именно они вложили в детей свою заботу, энергию и внимание, отдали часть своей жизни. Из всего этого вытекает практический вывод о том, что для возникновения аттракции и стабилизации позитивных эмоциональных контактов в процессе общения необходимо увеличивать взаимные подкрепления в виде поощрений, помощи, поддержки партнеров.

В обыденной жизни психологами было замечено, что для стимулирования эмоционального притяжения к себе со стороны партнёра по общению важно не столько оказывать услуги ему, сколько в процессе

взаимодействия формировать у него убеждение, что он оказывает их вам, при этом необходимо сделать одно существенное замечание.

Всякая эмоциональная реакция человека на положительные действия со стороны партнёра зависит от осознания им персональной направленности этих действий к нему. Дело в том, что социальная чувствительность партнёра к обезличенному подкреплению резко снижается. Любая похвала, равно как и негативные действия, обращенные к аудитории в целом (группе), расцениваются личностью как принадлежность ситуации (это обращено ко всем, а, следовательно, и ко мне). Аттракция в этом случае будет ниже, чем при индивидуальном поощрении. При этом очень важно, чтобы эти действия воспринимались партнерами по общению как искреннее выражение чувств, как отражение истинного состояния души, а не как социально - нормированные правила хорошего тона.

Применение аттракции при взаимодействии педагога со студентами.

Для формирования аттракции при взаимодействии со студентами педагогу необходимо:

1. Улыбаться. Искренняя, открытая улыбка воспринимается как комплимент. Дружеское расположение рождает соответствующее расположение.

2. Обращаться по имени. Человеку приятно слышать свое имя, отчество в общении. Уважительно произносить имя – важный шаг в достижении аттракции, происходит бессознательное восприятие своей уникальности, персональности внимания, на биологическом языке это значит повышение статуса, что способствует повышению желания взаимодействия, способствует взаимопониманию.

3. Устанавливать и удерживать визуальный контакт. Глаза – зеркало души. Открытый, внимательный взгляд на собеседника – это своеобразный мостик для понимания друг друга. Визуальный контакт является

исключительно важным для аттракции. Смотря на говорящего, слушатель, во-первых, проявляет заинтересованность, а во-вторых, сосредоточивает внимание на сообщении, проверяет и корректирует процесс понимания.

4. Способность выражать эмпатию является одним из секретов обаяния. Если человек позволяет проникать в себя отражениям других людей, когда он небезразличен к их мнениям и ощущениям, то это порождает симпатию. Мы с симпатией относимся к тем людям, которые способны к адекватному отражению. При этом мы оцениваем среди прочего и то, насколько конгруэнтными, то есть соответствующими данной ситуации, нам представляются мимика и язык тела людей.

5. Внешнее проявление чувств – позы и жесты. Они играют важную роль для аттракции. Например, наклонившийся к нам собеседник воспринимается как более внимательный слушатель.

6. Прикосновения. Прикосновением можно установить контакт, привлечь внимание, выразить свое отношение к собеседнику. Часто рукопожатия, объятия в качестве приветствия задают изначально дружескую атмосферу в общении, поцелуи и объятия обозначают определенную интимность общающихся.

7. Варьировать дистанцию. Увеличение или уменьшение дистанции между общающимися должно быть логичным. Так, чтобы достичь равенства в общении в аудитории, необходимо непринужденно менять дистанцию, перемещаясь в помещении.

8. Уметь слушать – этот прием аттракции включает в себя несколько подприемов слушания. Самый главный из них – так называемое активное слушание. Оно заключается в том, что вы пытаетесь предсказать, что скажет собеседник своей следующей фразой. Внешним проявлением этого является внешняя демонстрация интереса к собеседнику: наклон в его сторону, кивание головой в подтверждении понимания сообщения, слова-подсказки собеседнику, когда он ищет подходящее слово. Это свидетельствует об интересе к слушателю, его вниманию и полном

взаимопонимании. Второй прием – уточняющие вопросы, которые оживляют слушание, а сам процесс их формулировки привязывает нас к слушанию.

Таким образом, мы пришли к выводу, что в процессе взаимодействия педагога со студентами аттракция играет важную роль. Ее наличие существенно повышает эффективность и привлекательность личности педагога в целом, обеспечивая тем самым ее харизматичность. Следует также отметить, что изучение аттракции и основных средств ее достижения требует коммуникативной компетентности, умелого использования определенных навыков визуальной психодиагностики аудитории, её психологических особенностей и состояний.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Беседин А. Н. Психология общения и конфликта – Харьков: ХНАДУ, 2007.
2. Психологический словарь (авт. – Сост. В. Н. Копорулин, М. Н. Смирнова, Н. А. Гордеева, Л. М. Балабанова; Под общей ред. Ю. Л. Неймеры. – Ростов – на – Дону: Феникс, 2003.
3. Шейнов В. П. Искусство управлять людьми / В. П. Шейнов. – Мн.: Харвест, 2005. – 512 с.
4. Карпов А. В. Психология менеджмента: Учеб.пособие. – М.: Гарадарики, 2004. – 584 с.
5. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
6. Зеркальные нейроны - ключи к чужому сознанию. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://s-mind.ru/zerkalnye-nejrony/#ixzz465UBqJuZ>
7. Панфилова А. П. Управление впечатлениями о себе: аттракция, ассертивность, фасцинация. Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.elitarium.ru/upravlenie_vpechatlenijami_o_sebe/

ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ДІАЛОГ

А. В. Кудіна

асистент

кафедри маркетингу

ІБЕІТ ОНПУ

Постановка проблеми. Педагогічне спілкування поділяється на два типи: монолог та діалог. Монолог - це форма мови, розрахована на пасивне і опосередковане сприйняття і практично не пов'язана з відповідною промовою співрозмовника ні в змістовному, ні в структурному відношенні [1]. Така форма спілкування є широко вживаною у педагогічній практиці, особливо коли мова йде про лекційні заняття. Досить часто за такої форми спілкування одні інструктують, наказують та диктують, а інші – пасивно сприймають цей вплив. При діалоговому типі спілкування активні всі, хто приймає участь у конструктивній співпраці [2]. І монолог і діалог мають місце бути і використовуються залежно від обставин. Діалог є більш складною формою педагогічного спілкування, адже подальше його розгортання залежить як мінімум від 2-х людей та бажання студента вести бесіду, його зацікавленості та сприйняття викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питання педагогічного спілкування вивчали багато дослідників. Серед них як вітчизняні науковці, такі як Л. Д. Столяренко, Н. А. Голярник, С. В. Нілова, так і безліч зарубіжних вчених та педагогів. Питання педагогічного спілкування у формі діалогу досить тісно пов'язане з психологією сприйняття викладачем своїх підопічних, з вмінням розкрити їх потенціал посередництвом діалогу, тому багато хто з психологів також вивчали дану область та давали певні рекомендації щодо дій налагодження контакту зі студентами посередництвом діалогового спілкування.

Формування цілей статті (постановка завдання). Метою статті є визначення основних критеріїв та моделей поведінки викладача для забезпечення плідного діалогу з навчальною аудиторією.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Для того, щоб краще охарактеризувати питання звернемось до розкриття термінів «діалог» та «педагогічне спілкування».

Діалог (від грец. *Dialogos* «розмова, бесіда»; букв. «мова») – процес спілкування, зазвичай мовного, між двома або більше особами.

М. А. Василик виділяє наступні типи діалогу:

- інформативний;
- прескриптивний;
- обмін думками з метою прийняття рішення і з'ясування істини;
- має метою встановлення або регулювання міжособистісних відносин;
- святомовний, усередині якого виділяються як підтипи емоційний, артистичний та інтелектуальний.

Інформативний діалог, як правило, складається з пар питання-відповідь, хоча може включати в себе також згорнутий монолог або риторичне питання. Метою інформативного діалогу є процес обміну інформацією.

Прескриптивний діалог містить прохання, наказ, обіцянку або відмову виконати запропоновану дію.

Діалог – обмін думками – це зазвичай дискусія чи суперечка. Співрозмовники при цьому є експертами в обговорюваному питанні. Для даного типу діалогу характерна тематична єдність при різних поглядах співрозмовників на проблему.

Діалог, що ведеться з метою встановлення або регулювання міжособистісних відносин, підрозділяється на діалог – унісон, змістом

якого є щирі зізнання, і діалог-дисонанс, зміст якого - взаємне з'ясування стосунків.

Святомовний діалог спрямований; на емоційне спілкування (скарги, захоплення, побоювання, страх); на артистичні жанри (міні-розповідь, жарт, анекдот); або ж на інформаційно безцільну, але інтелектуальну розмову.

Діалог є складно організованою цілісною структурою, продуктом спільної діяльності комунікаторів.

Професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога зі студентами, колегами, батьками, що направлена на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності та відношень.

В протиположності професійному спілкуванню виступає непрофесійне педагогічне спілкування, що:

- породжує страх;
- невпевненість;
- викликає зниження працездатності;
- порушення динаміки мовлення.

Все це призводить до зниження у студента бажання думати, діяти та приймати самостійні рішення.

Професійне педагогічне спілкування виконує декілька основних функцій: інформаційну, контактну, спонукальну та амотивну. Розглянемо ці функції більш детально [3].

Під інформаційною функцією розуміють передання знань, умінь та навичок.

Контактна функція – це встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийому та передачі учбової інформації та підтримка взаємозв'язку у формі постійної взаємоорієнтованості.

Спонукальна – стимуляція активності студента, направлення його на виконання тих чи інших учбових дій.

Амотивна функція передбачає пробудження у студентів необхідних емоційних переживань, а також зміна з його допомогою власних переживань та станів.

Як же допомогти учню стати активним співучасником педагогічного процесу? Відповідь – педагогічне спілкування має носити суб'єкт-суб'єктивний характер.

Суб'єкт-суб'єктивний характер педагогічного спілкування базується на рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній установці, активності педагога і студентів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняття співрозмовника, взаємодії з ним.

Є декілька ознак педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктивному ґрунті:

1) Особистісна орієнтація співрозмовників – здатність розуміти та бачити співрозмовника, ціннісне відношення один до одного. Педагог, враховуючи право кожного на вибір, має прагнути не нав'язувати свою думку, а допомагати іншим знайти шлях вирішення проблеми.

2) Рівень психологічних позицій співрозмовників. Викладач і студент від самого початку не є соціально рівними, адже мають різний життєвий досвід та різні ролі у взаємодії. Але для забезпечення активності студента, через яку ми можемо сподіватись на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога та визнавати право учня на власну думку та позицію. Викладач має також бути готовим до того, щоб змінюватися самому. Студенти хочуть, щоб з ними радились, звертали увагу на їхню думку, особливо у той період життя, коли вони знаходяться на шляху формування свого подальшого життя як професіоналів у певному виді діяльності. Задача педагога у такій ситуації – враховувати ці потреби.

3) Проникнення у світ почуттів та переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Виклад має бути готовим до того, щоб відчувати себе на місці студента, спробувати зрозуміти його мотиви, думки, почуття та тривоги. Таке спілкування будується на законах взаємної довіри, коли

партнери прислухаються один до одного, розділяють почуття, співчують.

4) Нестандарті прийоми спілкування, що є наслідком відходження від рольової позиції педагога.

Враховуючи детальне більш-менш детальне пояснення понять «діалог» та «професійне спілкування» можна досить явно уявити, що собою представляє діалогове педагогічне спілкування, а саме:

Діалогове педагогічне спілкування – тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктивний принцип взаємодії викладача і студента.

Виділяють декілька критеріїв, яким має відповідати діалогове педагогічне спілкування:

- Визначення рівності особистісних позицій, відкритість та довіра партнерів. Спільний пошук та аналіз інформації, виправлення помилок. Для того, щоби стимулювати студента, викладач має давати йому інформацію щодо нього, але той сам має навчитися давати оцінку своїй роботі. Таким чином забезпечується співпраця, рівність та активність обох сторін.

- Домінанта педагога на співрозмовникові та взаємовплив поглядів. Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентралізації позиції викладача відносно всіх інтересів, що не співпадають з інтересами розвитку учня, а в діалозі – на зосередженні на співрозмовникові. Тому зосередженість на співрозмовникові – це така позиція педагога в професійному спілкуванні, коли в центрі уваги знаходиться особистість студента, його цілі, мотив, точка зору та рівень підготовки.

- Інтерес до особистості студента.
- Модальність висловлювання та персоніфікація повідомлення – висловлювання власної думки.

- Поліфонія взаємодії та надання викладачем розвиваючої допомоги – можливість висловлювання своєї позиції.

- Двоплановість позиції педагога у спілкування – ведення діалогу з самим собою.

Звісно, дотримуватись вищеперахованих критеріїв досить вадливо, але все завжди залежить від учасників діалогу, їх психічних особливостей, мотивації, стилю поведінки.

Для більш детального ознайомлення зі стилями поведінки розглянемо типологію професійних позицій викладачів, що була запропонована американським психологом М. Таленом.

М. Тален виділив 7 моделей викладачів, спираючись на їх поведінку та відношення до процесу педагогічного спілкування:

Модель I – «Сократ». Це вчитель з репутацією любителя суперечок і дискусій, навмисно їх провокує на заняттях. Йому властиві індивідуалізм, несистематичність в навчальному процесі через постійну конфронтацію; учні посилюють захист власних позицій, вчать їх відстоювати.

Модель II – «Керівник групової дискусії». Головним у навчально-виховному процесі вважає досягнення згоди і встановлення співпраці між учнями, відводячи собі роль посередника, для якого пошук демократичного згоди важливіший за результат дискусії.

Модель III – «Майстер». Викладач виступає як зразок для наслідування, що підлягає безумовному копіюванню і перш за все не стільки в навчальному процесі, скільки у ставленні до життя взагалі.

Модель IV – «Генерал». Унікає будь-якої двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, так як вважає, що завжди і у всьому правий, а учень, як армійський новобранець, повинен беззаперечно підкорятися віддається наказам. За даними автора типології, цей стиль найбільш поширений, ніж всі разом узяті, в педагогічній практиці.

Модель V – «Менеджер». Стиль, що набув поширення в радикально орієнтованих школах і пов'язаний з атмосферою ефективної діяльності класу, заохоченням їх ініціативи і самостійності. Учитель прагне до

обговорення з кожним учнем сенсу розв'язуваної задачі, якісному контролю і оцінці кінцевого результату.

Модель VI – «Тренер». Атмосфера спілкування в класі пронизана духом корпоративності. Учні в даному випадку подібні гравцям однієї команди, де кожен окремо не важливий як індивідуальність, але всі разом вони можуть багато чого. Вчителю відводиться роль натхненника групових зусиль, для якого головне - кінцевий результат, блискучий успіх, перемога.

Модель VII – «Гід». Втілений образ ходячою енциклопедії. Лаконічний, точний, стриманий. Відповіді на всі питання йому відомі заздалегідь, як і самі питання. Технічно бездоганний і саме тому часто відверто нудний.

Дослідник вказує на те, що вибір ролі педагогом виходить з його власних потреб, а не з потреб учнів [4].

Є досить велика кількість подібних типологізацій, але всі вони мають спільну рису – викладач виконує роль керівника дискусії, задає тем і характер подальшого спілкування. І саме від педагога залежать, яким це подальше спілкування буде – чи буде воно побудоване на взаєморозумінні та злагодженості, чи матиме характер відчуженості та розладу.

Якщо говорити про стилі керівництва, то можна виділити наступні:

- автократичний (самовладний стиль керівництва), коли викладач здійснює одноосібне управління колективом учнів, не дозволяючи їм висловлювати свої погляди і критичні зауваження, педагог послідовно пред'являє до учнів вимоги та здійснює жорсткий контроль за їх виконанням.

- авторитарний (владний) стиль керівництва характеризується вираженою владністю, директивністю дій, єдиноначальністю в прийнятті рішень, систематичним контролем за діями учнів. Процес спілкування виявляється жорстко регламентованим, загнаним в формально-офіційні рамки. Чітко розрізняються ролі: педагог - вихованець, якого навчають. Ідеал останніх – дисциплінований виконавець. При цьому стилі викладач

допускає можливість для учнів брати участь в обговоренні питань навчальної або колективного життя, але рішення, в кінцевому рахунку, приймає викладач відповідно до своїх налаштувань.

- демократичний стиль характеризується словами «спільна творчість» і «дружнє ставлення». Діяльнісно-діалогова схема цього спілкування ставить педагога і учня в паритетне становище, коли ставляться загальні цілі і спільними зусиллями знаходяться рішення. В його основі лежить щирий інтерес до особистості партнера по спілкуванню, до аудиторії в цілому, шанобливе ставлення до кожного, відкритість контактам. Найбільш переважні такі якості, як самостійність, ініціативність, творчий підхід до справи. Цей стиль передбачає увагу і врахування викладачем думок учнів, він прагне зрозуміти їх, переконати, а не наказувати, веде діалогічне спілкування на рівних.

- стиль ігнорування характеризується тим, що викладач прагне, якомога менше втручатися в життєдіяльність учнів, практично усувається від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків передачі навчальної та адміністративної інформації.

- конформний стиль проявляється в тому випадку, коли викладач усувається від керівництва групою учнів або йде на поводу їх бажань.

- непослідовний, алогічний стиль - викладач в залежності від зовнішніх обставин і власного емоційного стану здійснює будь-який з названих стилів керівництва, що веде до дезорганізації і ситуативності системи взаємин викладача з учнями, до появи конфліктних ситуацій [5].

На практиці навряд чи можна зустріти бодай якийсь зі стилів у чистій формі. В більшості випадків – це поєднання стилів, з домінування одного з вищеперахованих.

Жоден з викладачів, на мою думку, не має чітко дотримуватись правил та рекомендацій щодо ведення діалогу чи стилю педагогічного спілкування, адже в такому випадку він втратить свою індивідуальність, а студенти не будуть йому довіряти, адже нещирість є завжди помітною.

Педагогічне спілкування ґрунтується на взаєморозумінні. І це розуміння має бути не лише з боку викладача. Лише за умови взаємної довіри та поваги один до одного діалогове спілкування може дати позитивні результати.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Діалогове спілкування сприяє налагодженню взаємовідносин між викладачем та студентом, може пробуджувати в ньому мотивацію до співпраці та впливає на зацікавленість у навчальному процесі. Ключ до ефективного діалогового спілкування – суб'єкт-суб'єктивний характер взаємовідносин, поважання особистостей одне одного та вміння приймати та розуміти власну думку учня. Що стосується подальших досліджень, то на мою думку кожен викладач проводить їх власноруч, спостерігаючи за реакцією студентів на певні свої дії та роблячи висновки щодо стилю своєї поведінки та характеру спілкування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Загнітко А.П., Домрачева І.Р. Основи мовленнєвої діяльності. Навчальний посібник для студентів денної, безвідривної та очно-заочної прискореної форми навчання спеціальності. Донецьк: Український культурологічний центр, 2001. 56 с.
2. Діалог. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В.І. Шинкарука. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн та ін.; за ред. І.А. Зязюна. К.: СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
4. Кан Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. Москва, 1987. 190 с.
5. Учителю о педагогической технике / под ред. Л.Й. Рувинского. Москва, 1987. 160 с.

РЕЖИСУРА ЗАВЕРШАЛЬНОГО ЕТАПУ ЗАНЯТТЯ

І. В. Кудлай

асистент кафедр

природознавчих наук

ІІІГ ОНПУ

Успіх приходить до того, хто його прагне.

Наступний, весело освітлений день –

плід учорашнього...

Г. Сковорода

Наразі уклад життя пред'являє нові вимоги до якості освіти: це висока якість освіти, конкурентоспроможність, комунікабельність, вміння орієнтуватись у потоках інформації. Інновації характерні для будь-якої професійної діяльності людини і тому стають предметом вивчення, аналізу, впровадження у багатьох сферах. Інновація педагогічна – це нововведення в педагогічну діяльність, зміни в технології навчання і виховання, що мають на меті підвищення їх ефективності.

Звернемо увагу, що педагогічні інновації – це:

а) цілеспрямовані зміни, що вносять в освітнє середовище нововведення, поліпшують характеристики окремих частин, компонентів і самої освітньої системи в цілому;

б) процес освоєння нововведення (нові засоби, методи, технології, програми, і т.д.);

в) пошук нових методик і програм, їх впровадження в освітній процес і творче переосмислення;

г) впровадження навчальних матеріалів та продуктів нового покоління відповідно до вимог сучасної економіки та соціального запиту ринку праці.

Основна мета освіти – це не тільки накопичення студентом певних знань, а й підготовка його як самостійного суб'єкта освітньої діяльності.

Впровадження інноваційних педагогічних технологій є вимогою сучасного державного освітнього стандарту.

Перехід на нові освітні стандарти передбачає зміну ролі викладача. В даний момент сучасна педагогіка розглядає викладача як менеджера, керуючого активною розвиваючою діяльністю студентів. Це складніша діяльність, ніж в традиційному навчанні, і вимагає від педагога більш високого рівня професійно-педагогічної підготовки, компетентності та майстерності. У такій ситуації викладач повинен володіти різними інструментами організації навчального процесу. Інноваційний підхід до освіти дозволяє сформувати самостійну, творчу особистість, готову до життя в умовах динамічно мінливого сучасного світу.

Система освіти призводить до зміни пріоритетів у діяльності викладача: не навчити, а створити умови для самостійної роботи студентів. Тому інформаційні технології стали провідним компонентом навчального заняття. Головне – це впевнений поворот світової системи освіти до використання високих технологій і соціальна активність. У сучасній педагогіці розрізняють загальні форми навчання (колективна, групова, індивідуальна). Факт педагогічної взаємодії в процесі освітньої діяльності визначає одну з дидактичних закономірностей: ефективність уроку сильно залежить від ступеня взаємного реагування викладача і студентів один на одного. Викладач може своєю поведінкою або «приспати», або «завести» аудиторію. Звичайно, «заведена» аудиторія вже не дозволить розслабитися, але працювати з нею набагато приємніше, ніж з байдуже-соною аудиторією.

Однак можуть виникнути відчуженість і нерозуміння, які можна долати методом проб і помилок, а можна звернутися до досвіду представників "суміжної" професії. Якщо викладач, так і не навчився знаходити оптимальний контакт з аудиторією, може спокійно доопрацювати до пенсії, то театр, який не має контакту з глядачами, існувати не може. Для акторів і режисерів вміння "завести" глядача -

питання виживання. Тому використання викладачем вищого навчального закладу перевірених практикою театральних прийомів різко підвищує ефективність занять, сприяє професійному вдосконаленню педагога.

Іван Зязюн підкреслює ключовий принцип суб'єктно-дієльного навчання: і педагог, і учень є суб'єктами навчання, рівноправними партнерами в навчально-виховному процесі. Керівна роль належить у цій зв'язці, безперечно, суб'єкту викладання, тобто педагогу. Іван Зязюн слушно наголошує, що «освіта неможлива без учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки» [3, с. 33]. Суб'єктна позиція педагога, який має спеціальну підготовку і професійно займається педагогічною діяльністю у навчально-виховних закладах, не викликає особливого сумніву у багатьох науковців і практиків.

Хоча впоратися з цим дуже складним завданням вдається не кожному педагогу, а тільки тим, які є справжніми майстрами своєї справи, з одного боку, та, з іншого – які самі являються суб'єктами процесу навчання та відповідають вимогам, які висувуються до фахівців соціономічних професій, тобто мають стійке хороше самопочуття у процесі роботи з людьми; мають потребу у спілкуванні; спроможні поставити себе на місце іншої людини; здатні швидко розуміти наміри, помисли та настрої інших людей; здатні швидко орієнтуватися у міжлюдських взаєминах; здатні добре пам'ятати, тримати у пам'яті про особистісні якості багатьох і водночас різних людей та ін.

Від суб'єктної позиції педагогів суттєво залежить духовна культура освітнього середовища, ефективність навчально-виховного процесу, успішність навчальної діяльності учня – суб'єкта учіння, який у суб'єкт-суб'єктній взаємодії має формуватися як особистість (соціальний суб'єкт), формувати культуру навчальної діяльності (навчальний суб'єкт чи навчальна суб'єктність), набути ключові види компетентності, тобто знає смисл життя і має чіткі життєві та професійні перспективи, спроможний творчо застосовувати отримані загальнонаукові знання, практичні навички,

вміння та здатності для набуття професійної та фахової видів компетентності. Відповідно, процес навчання з боку педагога має бути організований так, щоб кожен учень, з одного боку, відчував себе суб'єктом пізнання та діяльності, міг повноцінно проявити себе у спілкуванні, а кожен навчальний захід має йому допомогти усвідомлювати себе творчою особистістю та всебічно сприяти самопізнанню, самоствердженню, самореалізації та самоактуалізації як соціального суб'єкта та суб'єкта навчальної діяльності, а з іншого – міг реалізувати конституційну потребу кожної дитини – бути суб'єктом пізнання, самоусвідомлення, спілкування та діяльності.

Суб'єктний підхід у навчально-виховному процесі буде сприяти, на думку Івана Зязюна, формуванню в учнів «...не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня» [2, с. 55]. Наступний важливий аспект у гуманістичному навчанні, на який вказує Іван Зязюн, – це необхідність існування суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогами та учнями: «Важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відношеннях суб'єктів: учитель – учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньоособистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб.

Йдеться про освітню технологію – внутрішню організацію змісту, тобто про логіку і структуру змісту в контексті взаємовідношень учасників освітньої, зокрема і педагогічної дії» [1, с. 15]. Акцент робиться не лише на зміст навчальної діяльності та учіння, хоча це також дуже суттєво, а на формуванні таких міжособистісних взаємин, які забезпечують комфортні умови в навчально-виховному закладі для розвитку кожної дитини. Для цього кожен урок має стати, на думку Івана Зязюна, «театром одного актора» [4, с. 44]. А педагогічна діяльність має бути тільки такою, бо

педагогу постійно приходиться вирішувати та розв'язувати на заняттях найрізноманітніші нестандартні навчальні, виховні, міжособистісні та інші проблеми як з всіма учнями, так і кожним із них. Ця діяльність лише наполовину побудована на раціональній технології та методиці, а друга половина – це справжнє мистецтво, індивідуальна технологія і методика роботи з учнями.

У зв'язку з цим перша вимога до педагога – бути соціальним, професійним і фаховим суб'єктом, друга – проявляти творчість у педагогічній діяльності, третє – любити учнів такими, якими вони є. Основними проявами творчості педагога є здатність сформулювати щодо будь-якої навчальної проблеми альтернативну; побачити у відомих на перший погляд явищах нові факти, прояви, перспективи та ін.; наявність системного, практичного, критичного та оригінального мислення, здатність відійти навіть від авторитетних думок і ставлень; схильність до асоціацій, проектування, моделювання, систематизації, узагальнення та конкретизації; пошук у стандартній діяльності нестандартних підходів щодо її організації та здійснення тощо.

Таким чином, справжнім смислом педагогічної діяльності є, на переконання Івана Зязюна, «людинознавство», на основі чого організуються подальші дії педагога щодо конкретного учня. В контексті гуманістичної ідеї слід підняти проблему «олюднення Людини» у сфері освіти, тому що смислом і ціллю освіти (І. Зязюн) є Людина у постійному (впродовж життя) розвитку, її духовне становлення, гармонія відносин із собою та іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного. Під освітою розуміється процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ «живої» та «неживої» природи. Отже, система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості та в ідеалі її призначення – щастя людини.

Кінцевий результат освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем» [1, с. 14, 18]. Справжній викладач прагне здійснити в першу чергу не ритуальне, ефективне заняття: побудувати навчальний процес на основі спілкування. Реальна ціна уроку визначається характером спілкування вчителя і учнів. При конструюванні уроку-спілкування бажано забути формулювання типу: «Учні повинні засвоїти, запам'ятати, виконати, сказати, зрозуміти...».

Задум уроку включає наступні елементи:

1) уявлення про те, на що буде направлено головне зусилля викладача, в якому завданні воно проявиться найбільшою мірою і можливо викличе необхідний поворот у розумінні теми студентами, на що будуть прямо або побічно працювати всі завдання уроку. Це близько до визначення мети, але менш формально;

2) уявлення про те, яка робота необхідна перед головним завданням, щоб воно виконувалося аудиторією з інтересом;

3) які завдання будуть потрібні викладачу для розвитку нового інтересу, з яким зіткнуться учні.

Ознака вдалого заняття – ділове відчуття у студентів, що вони навчилися чому-то новому для себе. Ці позитивні емоції зовсім не обов'язково повинні бути словесно сформульовані.

Після вдалого заняття у студентів складається «образ» нового почуття: «Я раніше не міг (не знав), а тепер можу (знаю)».

Припустимо, що цікаве заняття вміло підготовлене. Залишилося його цікаво провести. Той інтерес, з яким заняття підготовлене, обов'язково повинен проявитися в поведінці самого викладача. В аудиторію входить сильний, впевнений у собі викладач. Він сильний, тому що володіє багатством, яким може поділитися зі студентами. Він може спокійно ходити або сидіти, розпоряджатися простором аудиторії.

Якщо викладач витратив хвилину на те, щоб спокійно вибрати, звідки йому почати говорити, "зважив" і оцінив, що тут було до його приходу і що треба змінити, щоб студентам було зручно працювати з матеріалом його предмета, то це зазвичай визначається, як діяльність явно впевненої людини з пристосування умов до себе, а не себе до умов.

Викладач знає, що він «приніс» в аудиторію цікаве заняття, і готовий допомогти учням отримати нові знання. «Допомогти комусь працювати часто набагато важче, ніж все зробити самому. Саме праця помічника і потрібна від викладача, що встав на позиції педагогіки довіри».

Сьогодні знання і навіть навички (як окремі елементи) застарівають досить швидко, тому підхід на основі компетенцій є найбільш перспективним. Він дозволяє стратегічно бачити картину, забезпечувати високу гнучкість. Нові тенденції відображають прагнення людей до більшої свободи і розширення власних можливостей.

У сучасному житті відбувається трансформація парадигми освіти: відходять у минуле традиційні педагогічні технології, засновані на трансляції освітнього контенту; з'являється нове інтерактивно-ігрове освітній простір, який забезпечує швидко зворотний зв'язок між викладачем і тими, хто навчається, посилює групову активність і підвищує мотивацію до навчання [1, 6]. Відеоігри та ігрові технології стають потужним інструментом мотивації нового покоління студентів до навчання.

Дійсно, тренд на змагальність і залучення в гру захопив не тільки споживчий ринок, але і сферу освіти. Вчитися простіше, коли є додаткова мотивація і не обов'язково це повинні бути матеріальна вигода або кар'єрні перспективи. Ми повинні допомогти студентам зрозуміти, як працюють гарні команди, а потім створити загальний набір навичок, які працюють, незалежно від складу команди.

Для того, щоб це сталося, студенти повинні будуть брати участь і міркувати про різні спільні досліди на занятті. У відповідь ми будемо

сприяти більш позитивному клімату в аудиторії, підвищувати навички міжособистісного спілкування студентів і краще готувати їх до участі в колективних діях по зміні.

На занятті важливий не тільки темп, але і ритм. Прагнення будь-якого забезпечити потрібний темп «проходження програмного матеріалу» провокує недбалість студентів і поверхневе розуміння ними цього самого матеріалу. Якщо викладач, намагаючись врятувати урок від «затягнутості», нарощує швидкість, він «тікає» один, залишаючи позаду позіхають, нічого не зрозуміли учнів.

Помилки гальмують темп. Але якщо аудиторія має можливість зупинитися і розібрати їх, виникає робочий ритм заняття, що згуртовує студентів навколо завдання. Ритм, на відміну від темпу, задається не викладачем, а студентами; він відповідає їх здібностям і забезпечує розвиток останніх. На старших курсах важче «спровокувати» учнів на формування ритму заняття, але ефективність його досить сильно зростає.

Темпоритм парадоксальний. Близькі цілі зазвичай пов'язані з темпом, далекі – з ритмом. Викладачі не люблять відступати від програми, побоюючись, що не встигнуть її пройти.

Але насправді програма буде освоєна, якщо студенти на заняттях стикалися не з нею, а з перешкодами на шляху її освоєння. Перешкоди у кожного свої, їх неможливо запрограмувати. Ситуаційно імпровізоване викладачем і студентами подолання перешкод (ритм) дає по-справжньому глибокі знання.

Важливо створювати навчальне заняття так, щоб викладач сприймався, як позитивний герой. Але згадаймо – у багатьох фільмах і спектаклях симпатії глядача виявляються на стороні явно «нехороших» типів, а до «полум'яних борців за щастя» ми ставимося прохолодно. Справа в тому, що не кожен «сценарно-позитивний» герой викликає бажання спілкуватися з ним «наживо».

Великий знавець культури Сходу, Алан Уотс писав: «Справжня людина не є зразком доброчесності, педантом або охоронцем вдач. Він розуміє, що деякі недосконалості так само необхідні для справжньої людської природи, як сіль для приготування смачної страви. З підкреслено праведними людьми неможливо жити, тому що вони повністю позбавлені почуття гумору, не дозволяють всебічно проявитися своєму людському єству і наражають на небезпеку себе і інших, не усвідомлюючи власної тіні. Як і всі настирливі ханжі, вони намагаються помістити світ в прокрустове ложе лінійних приписів і абсолютно не здатні піти на розумний компроміс».

Ще одне важливе зауваження. Відомий американський проповідник, священик і психолог Джон Пауелл застерігає від «гри в позитивного героя»: «Саме сумний наслідок життя під маскою полягає... у тому, що ми позбавляємо самих себе чесного, справжнього контакту з реальним світом і з іншими людьми, в руках яких знаходяться ключі до досягнення нами більшої зрілості і повноти життя.

Коли людина в житті вдається до виконання якоїсь складної ролі або надягає ту чи іншу маску, він тим самим позбавляє себе можливості зростання як особистості. Ми просто перестаємо бути тими, хто ми є, і позбавляємо себе атмосфери, необхідної для зростання. Ми просто виконуємо якусь роль на сцені. І коли завіса опускається після чергового даного нами подання, стає очевидно, що ми нітрохи не стали доросліше, а залишилися такими ж, якими були на початку дії».

Звернувши увагу на завершальну частину уроку, підкреслимо, що вона повинна пройти на позитивних емоціях, яскраво, щоб було цікаво та з'явилося бажання скоріше відвідувати наступне заняття. Одним з різновидів завершального етапу можна використати сторітеллінг — педагогічну техніку, яка побудована на використанні історій з певною структурою і героєм, спрямована на вирішення педагогічних завдань навчання, наставництва, розвитку та мотивації.

Педагогічний сторітеллінг як техніка подачі навчальної інформації виконує такі функції:

- наставницьку;
- виховну;
- мотивуючу;
- освітню;
- розвиваючу.

Існують два основних види педагогічного сторітеллінгу:

- класичний сторітеллінг – реальна життєва ситуація (або придумана історія) розповідається викладачем самостійно. Ті, що навчаються тільки слухають і сприймають інформацію. Класична розповідь служить для трансляції явного знання. Явне знання виражається вербально або існує у вигляді тексту. При використанні класичного сторітеллінгу викладач передає студентам конкретну навчальну інформацію: правила, теорії, Експериментальні закони тощо, наділену в яскраву форму історії, що запам'ятовується.

- активний сторітеллінг - викладачем задається "канва історії", визначаються її цілі і завдання. Слухачі активно залучаються в процес створення і розповідання історій.

Студенти можуть:

- створювати історії самостійно, дотримуючись завдань і рекомендацій викладача;
- моделювати різні ситуації і шукати шляхи виходу;
- аналізувати історії самостійно або з викладачем.

Активний сторітеллінг сприяє передачі не тільки явного, але і неявного знання. Неявне знання - це такий вид знання, який логічно не оформляється і вербально не виражається. Воно особливим чином проявляється в практичній діяльності і являє собою передачу умінь і навичок.

Сьогодні педагогічний сторітеллінг застосовується при активному використанні мультимедійних технологій, а значить, може без праці використовуватися викладачами як в очному, так і в дистанційному форматі навчання.

Цифровий сторітеллінг – формат сторітеллінгу, в якому розповідання історії доповнюється візуальним рядом (відео, скрайбінг, майнд-меп, інфографіка).

Також різновидом інструменту для навчання на завершальному етапі заняття може бути використана притча. Розповіді з власного життя або повчальні історії завжди були основою навчання. Історії виконували навчальну, надихаючу, спонукаючу і інформуючу функції та при цьому важливо вибрати найбільш доречну історію. Для навчання студентів пропоную використовувати притчі. Притчі – це не просто розповіді. Кожна притча може щось дати, навчити чогось, в ній закладена певна правда, певний урок.

У чому ж полягає універсальність притчі як методу навчання? Перш за все, змістовний матеріал притч застосуємо до вирішення найширшого кола проблем. Притча змушує слухача по-новому подивитися на світ, на себе, на взаємини з людьми. Оскільки знання, укладені в тексті притчі мають багаторівневу систему, то сама вона не може бути зрозуміла правильно або неправильно.

Кожен слухач буде її тлумачити відповідно свого рівня світовідчуття і свідомості. Тому будь-яке розуміння притчі і її тлумачення має право на існування, і воно не може бути вірним або невірним, т. к. ніхто з присутніх при обговоренні притчі не має права претендувати на абсолютне розуміння, включаючи оповідача.

Пропонуємо кілька рекомендацій по використанню притч в практиці викладача:

- визначте мету, яку ви хочете досягти за допомогою даної історії (зняти втому, напругу, активізувати розумову діяльність студентів);

- при виборі притчі визначте, для чого буде залучена історія: чи стане вона матеріалом обговорення чи стане введенням до розгляду нової інформації, або ж ви будете використовувати її для закріплення вивченого матеріалу;

- при необхідності можна адаптувати історію, враховуючи особливості групи, час і місце заняття, поставлені цілі і завдання, супроводжувати її власним розумінням або ускладнити по ходу розповіді;

- розповідь притчі розрахована не більше ніж на 5-7 хвилин і бажано притчу не читати з листа, а переказувати, тоді зоровий контакт з аудиторією створить позитивний настрій на роботу.

Завершення заняття притчею – це досить продуктивна, на мій погляд, технологія. Мораль фінальної притчі закріплюється в підсвідомості студентів, тому вибору притчі варто звернути особливу увагу. Завершальна історія стає містком до наступного дня навчання.

Сила притч така, що навіть у наш час високих технологій вони залишаються успішними каналами передачі інформації, які навчають слухачів і доносять до них мудрість, яка допомагає їм навчатися та розвиватися. Як це не здається дивним, викладачу завжди є чому повчитися у своїх студентів. Тому на занятті важливо залишатися режисером, який жваво відчуває аудиторію, але не посереднім актором у масці «хорошого викладача».

Відповідно, процес навчання з боку педагога має бути організований так, щоб кожен учень, з одного боку, відчував себе суб'єктом пізнання та діяльності, міг повноцінно проявити себе у спілкуванні, а кожен навчальний захід має йому допомогти усвідомлювати себе творчою особистістю та всебічно сприяти самопізнанню, самоствердженню, самореалізації та самоактуалізації як соціального суб'єкта та суб'єкта навчальної діяльності, а з іншого – міг реалізувати конституційну потребу кожної дитини – бути суб'єктом пізнання, самоусвідомлення, спілкування та діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С.11- 57.
2. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: [навч. посібник] / Зязюн І. А., Сагач Г. М. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Зязюн І. А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення: Матеріали до доповіді на загальних зборах АПН України 15-16 грудня 1998 р. / І. А. Зязюн. – К., 1995. – 33 с.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність як мистецька дія: Посібник для вчителів (Книжка в журналі) / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 39-44.
5. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол.: І. А. Зязюн (голов. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5-12.
6. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] ; Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Переяслав-Хмельницький : Вид-во С. В. Карпук, 2008. – 284 с.
7. Наджетти Роберт Эллис. Современные притчи. / Р. Э. Наджетти. - ООО Издательский дом «София», 2004. - 259 С.

8. Педагогічна майстерність: [підручник] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. / За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

9. Психологія суб'єктної активності особистості: Матеріали міжнар. наукової конференції «Підростаюча особистість як суб'єкт психічної активності, саморозвитку і творчості», 12-14 жовтня 1992 р., м. Київ. – К., 1993. – 227 с.

10. Использование притчи как метода обучения студентов. Режим доступа : <https://studopedia.org>

УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ «Я – ВИСЛОВЛЮВАННЯ» В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Є. О. Кобальчинська

старший викладач кафедри

АМІР ІБЕІТ ОНПУ

Педагогічний процес у вітчизняній психології розуміється як спільна діяльність викладача й студентів, котра розглядається з двох позицій:

- а) діяльнісна детермінація психічного розвитку;
- б) соціально-діяльнісна детермінація психічного розвитку.

У науковій літературі широко досліджені складові педагогічного спілкування, зокрема активно вивчаються:

– процеси сприймання і розуміння в системі “викладач – студент” (О Бодальов, С. Кондратьєва);

– закономірності формування у педагога комунікативних умінь і навичок (В. Кан-Калік, Г. Ковальов, А. Добрович, О. Коропецька);

– комунікативна компетентність вчителя (Ю. Ємельянов, І. Комарова, Х. Васишин).

Але разом із тим *актуальною проблемою* дослідження залишається вибір ефективного стилю спілкування виклада з студентами, а ще більш вагомю її складовою – формування та розвиток умінь використання обраного стилю спілкування у процесі педагогічної взаємодії “викладач – студент”.

Основним мотиваційним чинником, що спонукатиме педагога до змін у сприйнятті себе і змін у відносинах з іншими людьми, має бути прагнення відчувати задоволення від процесу взаємодії, у даному випадку вчителя з учнями і учнів з учителем.

Зупинимось на основних позиціях у взаємодії вчителя та учнів.

1. Позиція зверхності: «Я – над іншими».

Учитель, який будує взаємодію з такої позиції, використовує зазвичай авторитарний стиль спілкування, усвідомлено чи неусвідомлено вдається до примусу, наказів, тиску, залякування і приниження гідності учнів для того, щоб залишатись у позиції «Я – над іншими». Така взаємодія викликає протидію в одних учнів, що виражається у сперечаннях, небажанні виконувати завдання вчителя, а в інших учнів призводить до байдужого, безініціативного, незацікавленого ставлення до предмета і до вчителя, який його викладає. Учитель також часто відчуває внутрішню незадоволеність у результаті такої взаємодії.

2. Позиція підпорядкованості: «Я– під (знизу)».

Ця позиція характерна для вчителя, який почувається невпевнено, не вірить у себе, свої сили, має занижені самооцінку і почуття власної гідності. Вона виражається у невпевненому голосі, відсутності його емоційної забарвленості, можливо, також у звертаннях до учнів з частими перепрошуваннями і невпевненими проханнями. Це відчувають учні, і взаємодія за таких умов не є продуктивною: діти не чують і не хочуть чути вчителя, виконувати те, що він пропонує.

Причина такої непродуктивної взаємодії – у ставленні вчителя до самого себе: він не поважає себе, свою гідність, не любить себе, і тому свідомо стає у позицію «Я – під (знизу)». За такої взаємодії передусім страждає вчитель від своєї нереалізованості як педагог, а опосередковано – учні, оскільки неповноцінна взаємодія призводить до неефективно організованого педагогічного процесу і неякісного результату педагогічної праці.

3. Партнерська позиція: «Я – нарівні».

Взаємодія, побудована з партнерської позиції «Я – нарівні з учнями», виражається не в панібратстві з учнями, а в щирому, відкритому спілкуванні, за якого педагог з довірою до учнів, відчуттям власної гідності і повагою до гідності дітей, отримує задоволення від того, що його сприймають, зацікавлено слухають, з бажанням або розумінням виконують

запропоновані завдання. Партнерська взаємодія у системі «Педагог – учень» – це взаємодія, заснована на стосунках, що забезпечують рівність партнерів у сприйнятті один одного, яка виражається у можливості відкрито висловлюватись і сприймати іншого, не принижуючи власну гідність і гідність партнера. Педагог, який вміє будувати стосунки на партнерських засадах, сприймається учнями і колегами як бажаний співрозмовник, з яким легко й приємно спілкуватися, виконувати спільні справи [3]. Партнерська взаємодія з позиції рівності з учнями забезпечує ефективніший педагогічний процес, який базується на взаємній довірі, взаємоповазі і взаєморозумінні або намаганні їх досягти. А за умови розуміння педагогом основ побудови партнерської взаємодії цілком імовірно навчити й іншу сторону (учнів) такої взаємодії.

Синонімом професіоналізму викладача часто вважають його здібність бути повноцінним суб'єктом власної науково-педагогічної діяльності та розвивати суб'єктний потенціал студента. Завдання розвивального навчання – надання студентові допомоги у становленні його як суб'єкта навчально-професійної діяльності, суб'єкта саморозвитку.

Через це викладач повинен докладати спеціальне зусилля для організації педагогічної взаємодії, яка ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних взаєминах, визначає ефективність його педагогічної діяльності та сприяє розвитку суб'єктності всіх учасників педагогічного процесу.

Для аналізу цього явища використовують поняття полісуб'єктна взаємодія. Спілкування за *принципом суб'єкт-суб'єктної* взаємодії вимагає від кожного учасника таких якостей:

- сприймати співрозмовника як індивідуальність зі своїми потребами та інтересами;
- виявляти зацікавленість у партнері, співпереживати (емпатія) його успіхам або невдачам;
- визнавати право партнера на незгоду, на власну думку, на вибір поведінки та відповідальність за свій вибір.

Дотримання цього принципу дає можливість налагодити щирі, довірливі стосунки викладачів і студентів. Це також дає змогу коректно (ввічливо, тактовно, чемно) робити зауваження студентові, допомагати йому бачити власні хиби, давати йому поради щодо подальшого самовдосконалення поведінки.

Взаємини викладачів і студентів характеризуються складною структурою, компонентами якої є:

- 1) *мотиваційний* (інтерес до партнера й потреба у стосунках із ним);
- 2) *когнітивний* (сприйняття й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення їхніх труднощів; уявлення про оптимальні взаємини);
- 3) *емоційний* (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття психологічної захищеності, комфортності або напруженості, тривожності);
- 4) *поведінковий* (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби коригування взаємин і взаємовпливу) [4].

Оскільки партнери діють у соціальних контактах не ізольовано один від одного, а спільно (інакше контакту не буде), то комунікативний акт можна назвати фазами взаємспрямованості на партнера, його взаємовідображення, взаємоінформування один одного та взаємовідключення. Зміст цих фаз контакту визначає рівень спілкування.

Є такі *рівні спілкування* (за А. Б. Добровичем):

- 1) *Конвенційний рівень*, який є повноцінним людським спілкуванням. Змістом такого спілкування є те, що людина відчуває потребу в контакті, у неї з'являється настанова на зовнішню комунікацію («поговорити б із ким-небудь»), яка посилюється наявністю реального партнера.

Кожен із партнерів відчуває актуальну роль іншого та свою актуальну роль очима партнера. Фаза взаємоінформування може проходити спокійно, а може мати форму конфронтації. Також і фаза

взаємовідключення може відбуватися в атмосфері рівності партнерів та їхньої загостреної уваги один до одного.

Контакт на конвенційному рівні вимагає від партнерів високої культури спілкування. Цей рівень можна вважати оптимальним для вирішення особистих і міжособистісних проблем у людських контактах.

2) Найнижчий рівень спілкування називають *примітивним*.

На цьому рівні спілкування співрозмовник не партнер, а об'єкт, потрібний або зайвий; якщо він потрібний, ним треба володіти, якщо заважає – відштовхнути від себе. На першій фазі такого спілкування або співрозмовник розглядається як «предмет для слухання», якому заздалегідь відмовляють у праві висловлювати власну думку, або відсутнє бажання з ним говорити, відповідати на його запитання. На фазі взаємовідображення актуальна роль партнера не усвідомлюється, сприйняття його глобальне, з використанням оцінних шаблонів (хороший – поганий, свій – чужий тощо). Щодо самого себе, то «примітивний» партнер наївно думає, що співрозмовник його бачить таким, яким він сам себе сприймає або за кого себе видає.

Ставлення до партнера без будь-яких внутрішніх обмежень визначається лише тим, чи подобається він (прояв симпатії), чи не подобається (прояв антипатії). Вираження симпатії до співрозмовника у випадку прибудови «знизу» улесливе, у випадку прибудови «зверху» - безпорадне. Зі слабким партнером контакт закінчується лайками і глузуванням, а з сильним – вибаченнями або погрозами.

«Примітивний» партнер спілкування в певному розумінні неповноцінний, але реагувати на нього так само примітивно означає визнати власну неповноцінність. Давно відомо, що той, хто взагалі цінує людську гідність, не зневажатиме її навіть у суб'єкта, чия поведінка огидна.

3) *Маніпулятивний рівень*.

Він посідає проміжне місце між конвенційним і примітивним рівнями. Той, хто обирає для спілкування цей рівень, за своїм підходом до іншої людини близький до примітивного, а за виконавчими можливостями – до конвенційного. Суб'єкт комунікації – маніпулятор, партнер – суперник у грі, яку неодмінно треба виграти (тобто мати якусь «вигоду»), прибудуватися до співрозмовника «зверху».

Маніпуляції дуже різноманітні за технікою та метою, і маніпулятор необов'язково діє свідомо – це відбувається «якось само по собі», підсвідомо. Через це, коли маніпуляторів викривають, вони здивовані цим і щиро ображаються. Проте потреба «виграти будь-що», безумовно, відображає егоцентризм такої людини.

4) *Стандартизований рівень.*

Спілкування характеризується тим, що справжньої рольової взаємодії між співрозмовниками не відбувається. Спілкування ґрунтується на деяких стандартах, здебільшого це «контакт масок» [6].

Для прояву такої поваги до людини, активного ставлення до співрозмовника ми застосовуємо *нерефлексивне та рефлексивне слухання* (форми активного слухання). Так, якщо співрозмовник сам говорить багато, емоційно, можна застосувати *нерефлексивне слухання*. Воно полягає в умінні мовчки підтримувати співрозмовника (позою, поглядом, мімікою тощо) або словами «Розумію, так, я слухаю...». Це допомагає підтримувати бесіду, у партнера виникає бажання висловитися до кінця.

Прийоми *нерефлексивного слухання*:

- стримувати себе у спробах перервати співрозмовника;
- дати можливість (час) вільно висловитися партнеру;
- не відвертати увагу від співрозмовника і теми розмови;
- заздалегідь не налаштовувати себе на нецікаву бесіду;
- зосередитися на розумінні того, про що говорять;
- спокійно реагувати на висловлювання співрозмовника.

Коли людина хоче почути нашу думку, оцінку, отримати підтримку, тоді застосовуємо *рефлексивне слухання*. У цьому разі ми висловлюємо своє розуміння проблеми, запитаннями намагаємося уточнити те, що почули, висловлюємо співрозмовнику співчуття, поділяємо його точку зору.

Рефлексивне слухання передбачає такі дії:

- уточнення думок того, хто говорить;
- перефразування висловлення, зберігаючи первинний його смисл;
- резюмування – зробити короткий висновок із розповіді;
- повторення останньої фрази розмови.

Під час рефлексивного слухання у викладача має бути настанова на *емпатійне слухання* (співчувати переживанням того, хто розповідає). Коли людина відчує, що її розуміють, вона розкриє своє потаємне, приховане. Активне слухання – це розшифрування смислу повідомлення, розкриття його реального значення. Воно передбачає такі навички:

- контроль постави, виразу обличчя, тону мовлення;
- говорити самому і небагато, і немало;
- розуміти невербальні сигнали партнера (постава, міміка, жести);
- уміння знімати емоційну напругу.

Також важливим є визнання студента як особистості. Це виявляється у вірі викладача в розум студента, його позитивне прагнення до розкриття своїх потенційних можливостей, до саморозвитку. Віра – духовне явище, яке пов'язане з роботою інтелекту. Віра здатна змінювати життя (і своє, і інших), якщо ґрунтується на переконанні, життєвих настановах і системі цінностей. Потрібно вірити у благородство намірів студента, в його шляхетність, у моральну велич його особистості [5]. Треба враховувати вікові особливості юнацького віку і з розумінням ставитися до їхніх проявів, але не дозволяти принижувати людську гідність ні свою, ні гідність самого студента (вказувати йому на це).

На жаль, деякі сучасні студенти не відчують, коли принижують їхню гідність там, де вона має бути, ці студенти – вчорашні учні, мабуть, звикли до авторитарних форм педагогічного спілкування, які принижують людську гідність. Через це вони й самі не помічають, що своєю поведінкою виявляють неповагу до особистості викладача, некоректне ставлення до нього.

Стиль педагогічного спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя студентів під час лекції, семінарського заняття або екзамену, що суттєво позначається на результативності їхньої навчально-професійної діяльності. Через це в основі спілкування викладача і студента мають бути такі мотиви: професійний обов'язок, інтерес до особистості студента, бажання його зрозуміти, допомогти тощо. Викладачеві треба вміти будувати міжособистісні зв'язки також для формування студентського колективу, налагоджувати з ним стосунки, знаходити засоби гармонізації колективних та індивідуальних інтересів.

Професіоналізм викладача (куратора) полягає в переборенні труднощів педагогічного спілкування зі студентами через різницю в рівні їхньої підготовленості, у розвитку здібностей і особливостей характеру тощо, у допомозі кожному студентові набути впевненості в навчанні і спілкуванні. Роль куратора провідна, тому кожне його слово, погляд, звернення до студента має підпорядковуватися завданню виховання у студентів *високої культури спілкування*.

Одночасно педагогові слід дотримуватися загальної вимоги – поважати почуття особистісної гідності кожного студента, виявляти бажання і допомагати йому стати освіченою і культурною людиною-інтелігентом.

Таким чином, формування ефективного педагогічного стилю спілкування майбутнього вчителя у взаємодії «викладач – студенти»

значною мірою залежить від рівня психологічної установки педагога, яка й визначає різні підходи.

Одним з оптимальних напрямів визначається гуманістичний підхід, який передбачає стосовно навчання та виховання школяра реалізацію ідеї самоактуалізації та розкриття творчих можливостей кожної людини, а також проголошує виховання дитини у всій повноті її унікальності та своєрідності, її можливостей активно і творчо вчитися.

Вибір ефективного стилю спілкування залежить від багатьох чинників, один із яких – володіння високим рівнем педагогічної майстерності вчителем, який обов'язково повинен ґрунтуватися на гуманістичному підході до виховання та формування особистості школяра. Подальшого дослідження потребує обґрунтування принципів добору змісту та форм організації навчальної роботи зі студентами щодо навчання їх професійно-педагогічного спілкування в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Отже, прагнення вчителя до саморозвитку і бажання набути вміння будувати взаємодію на партнерських засадах – це основні чинники, що спонукають його до позитивних змін, руху вперед через самоусвідомлення, самоприйняття, становлення себе як успішного педагога.

Шлях цей нелегкий, але цікавий і приносить задоволення від позитивних змін, які відбуваються з учителем і його оточенням. Тож нехай надихнуть кожного педагога слова Ш. О. Амонашвілі [1] про те, що «труднощів, з якими ми стикаємось у своєму вчительському житті, дуже багато... Але є трудність благословенна, яка, якщо ми приймаємо її мужньо, на все життя охопить нас прагненням педагогічної досконалості».

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Амонашвили Ш.А. Чтобы дарить Ребёнку искорку знаний, Учителю надо впитать море Света. – Артемовск, 2009. – 96 с.

2. Кашницкий В. И. Коммуникативная компетентность как ресурс совладающего поведения личности / В. И. Кашницкий // Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2007.– С. 201–202.

3. Ковальчук З. Я. Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя зі старшокласниками : монографія / З. Я. Ковальчук. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2008. – 160 с.

4. Куницина В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Польгоша. – С.-Пб. : Питер, 2001. – 544 с.

5. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии // Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1981.– С. 3–23.

6. Реан А. Психология и педагогика / А. Реан, Н. Бодровская, С. Розум. – С.- Пб. : Питер, 2008.– 432 с.

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ РЕАКЦІЙ ПЕДАГОГА ПРИ ЗАТРИМЦІ ВІДПОВІДЕЙ СТУДЕНТІВ

К. С. Мироненко

*к.е.н., асистент кафедри менеджменту
зовнішньоекономічної
та інноваційної діяльності ІБЕІТ ОНПУ*

Хоча слова «Так» і «Ні» короткі, однак вони вимагають серйозних роздумів.

Піфагор

Анотація. В роботі наведено важливість взаємодії педагога та студентів, проаналізовано причини та помилки реакції педагога при затримці відповідей студентів, наведено рекомендації стратегії поведінки викладача у цих ситуаціях.

Ключові слова: комунікативність, комунікативна спрямованість, мовчазні студенти, опрос, стратегія поведінки викладача.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Спілкування педагога зі студентами є специфічним, адже за статусом вони виступають з різних позицій: педагог організовує взаємодію, студент сприймає її і включається в неї. Однією із задач сучасного викладача університету є допомога студентам стати активними співучасниками педагогічного процесу та забезпечити умови для реалізації їх потенційних можливостей.

Але незважаючи на досвід, знання предмету, вміння добре пояснювати матеріал, педагог може не отримати зворотного зв'язку зі студентами. Хтось не зрозумів тему, хтось боїться відповідати, а інший не хоче висловити свою думку щодо поставленого питання. В наведених ситуаціях необхідно правильно вистроїти стратегію поведінки викладач-студент для зменшення затримок відповідей студентів.

Аналіз останніх досліджень. В українській педагогічній літературі останніх років питанням взаємодії викладача зі студентами при виникненні затримок відповідей займалися І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко, М. М. Філоненко, Е. Панасенко, Ю. Черепанова, Г. Є. Гірник, А.І. Кузьмінський. Загальну типологію студентської поведінки, їх мотивації до успіху в навчанні та роль викладача вдало розкрив американський вчений Дік Манн. Вдало проаналізувала поведінку мовчазних студентів американська професорка Мері М. Реда.

Формулювання цілей статті. Переслідуючи основну ціль визначити причини затримки відповідей студентів та правильні реакції педагога на них, спробуємо розкрити супутні питання такі, як особливості комунікативної компетентності педагога та умови, необхідні для розвитку навичок задавати питання. Поряд з цим наведемо приклади ситуацій, при яких відбувається затримка відповіді студента та неправильні стратегії поведінки викладача. В кінці статті наведено загальну стратегію поведінки педагога.

Основний матеріал. У педагогічній взаємодії позиція педагога, його професійні якості, в цілому його особистість – є найважливішим інструментом для ефективного спілкування. Інтегральною характеристикою здатності педагога здійснювати професійне спілкування є комунікативність. Вона полягає в тому в тому, що вихователь прагне до взаємодії з людьми, а спілкування з студентами дає задоволення як педагогу, так і його вихованцям.

Комунікативність – це професійно-особистісна якість педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, здатністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовників, відчувати задоволення від спілкування. [1]

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне

спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми.

Професійного значення набуває комунікативна компетентність педагога у роботі зі студентами. В даному випадку вона передбачає, поряд з високим рівнем культури мовлення і здатністю викладати свої думки, вміння встановити психологічний контакт з аудиторією, вибір методів взаємодії і засобів переконання, а також навик рефлексії своєї участі в комунікативному процесі. Комунікативна культура викладача також передбачає такі якості, як доброзичливість, ввічливість, тактовність по відношенню до студентів; вміння вислухати і прагнення зрозуміти співрозмовника; толерантність; витримку і вміння спокійно реагувати на будь-які реакції з боку студентів, навіть на мовчазну відповідь [2].

Доволі часто цей тип мовчання сприймається як знак того, що студенти незацікавлені, відсторонені або навіть ворожі. Насправді, вчителі час від часу відчувають те ж саме. Але на щастя, ми знаємо, що мовчання студентів не є підставою для паніки.

Будь-який студент, викликаний відповідати, хвилюється. Байдужих не буває. Нерідко достатньо дрібниці, щоб студент заплутався і замовчав. Студент часом не розчув питання чи не зрозумів його, стоїть, мовчить або починає говорити не те. Якщо починають критикувати за таку поведінку, то взагалі нема бажання відповідати.

Не тільки молоді, недосвідчені педагоги, а й такі, котрі мають за плечами кілька років викладацької роботи, часом не зовсім розуміють усе значення психологічної обстановки у процесі проведення опитування. Можна прямо сказати, що незадовільні психологічні обставини опитування можуть призвести до повного провалу навіть добре підготовленого учня.

Є студенти з дефектами мовлення: шепеляві, заїкуваті. Таким особливо важко. Вони соромляться свого недоліку і досить найменшої

посмішки товаришів, щоб сприйняти її на свій рахунок і похмуро замовкнути.

Є студенти, котрі відповідають повільно на поставлене питання, але багато й таких, яким передусім потрібно зібратися з думками чи впоратись зі своїм хвилюванням. І якщо в останньому випадку педагог почне підганяти, то провал студента забезпечено [3]. Психологічний стан студента під час його відповіді залежить перш за все від того, як він вивчив заданий матеріал, потім від особливостей його психіки, від впливу, який в цей момент справляє на нього аудиторія, а найголовніше – від ставлення педагога до студента. Дуже корисно педагогу поставити себе на місце студента, адже він колись так само був студентом.

Буває ситуація, коли студенти раптом поглянули на педагога, а він в цей момент, трохи відвернувшись і закривши рот долонею, з насолодою позіхнув. Те, що за хвилину до цього здавалося важливим, цінним, дуже потрібним, раптом втратило сенс.

Слухаючи студента, не можна відволікатись ні на що стороннє. Необхідно бути уважним до його відповіді не тільки на початку, а й упродовж опитування [4]. Бувають педагоги, котрі люблять свою справу, готові в усьому допомагати, але іноді допомагають невдало. Студент розповідає визначення, а педагог втрутився і переказ це ж визначення іншими словами з нівелюванням старань студента. Неочікуване вторгнення в розповідь викличе здивування, а визначення педагога може не збігатися за формулюванням з підручником і буде незвичним для студента.

Перервати відповідь студента можна в двох випадках. По-перше, якщо він відповідає не те, що треба (не знає, не зрозумів чи не розчув питання) і без допомоги може лише остаточно заплутатись сам і інших. По-друге, втрутитися у відповідь треба і за прямо протилежних обставин, коли студент дуже добре знає матеріал, може розповісти значно більше, ніж вимагається. Якщо немає можливості вислухати, можна зупинити його

відповідно до випадку похвалою й оголосити відмінну оцінку. В усіх інших випадках зауваження до відповіді треба відкласти до часу, коли студент закінчить доповідь.

У будь-якому разі треба всіляко використовувати опитування і для того, щоб навчати студентів ставити питання, тобто вчити їх думати. Але для цього важливо сконцентрувати увагу аудиторії саме на якості питань.

Таким чином, педагог зобов'язаний створити таку психологічну обстановку, щоб студент, який відповідає на запитання, почувався б абсолютно спокійно, невимушено, бадьоро, щоб його нічого не нервувало, не пригнічувало і не заважало йому. Тільки за цих умов можливі об'єктивне, повне і глибоке виявлення істинних знань студента і посправжньому справедлива оцінка [5]. Психолог В. М. Снетков описує комунікативне значення питання як «сукупність можливих альтернатив відповідей, що допускаються цим питанням» [6]. Отже, «добре питання» - це таке питання, яке допускає досить великий простір можливих альтернатив. Цей же автор виділяє кілька функцій питань: отримання нової інформації, уточнення наявної, переклад розмови на іншу тему, підказка відповіді, демонстрація своєї думки, оцінки, позиції; настройка свідомості і емоцій співрозмовника на певний лад.

На жаль, не можна не погодитися з Розмарі Смід, яка писала, що «звичайна шкільна практика формує у дітей очікування, що на будь-яке питання існує правильна відповідь, і якщо вони будуть достатньо підготовлені або кмітливі, то вони завжди зможуть її знайти» [7]. Саме тому ситуація, коли студент не може відповісти на питання, є неприємною, викликає бажання захиститися. Не слід також забувати, як нелегко позбутися вже сформувалися уявлень. Тому пропонується визначити умови, необхідні для успішного розвитку вміння ставити запитання:

1. Ситуацію, коли учень не може відповісти на питання, вчителю слід вважати нормальною. Якщо мова не йде про тестування або

контрольні роботи, факт труднощі слід сприймати як звичайний. Ми всі постійно стикаємося з труднощами, ми для того і вчимося, щоб їх долати.

2. Вчителю слід використовувати більше відкритих питань, на які можна дати кілька варіантів відповідей і які спонукають до подальшого діалогу.

3. Р. Смід рекомендує частіше користуватися «питаннями Коломбо» (за іменем відомого телевізійного детективу), які починаються часткою зі слів: «Так, до речі, цікаво ...» і зверненими як би ні до кого [7].

4. Не слід питанням змушувати дітей захищатися. При відповідній інтонації будь-яке питання, що починається зі слова «чому», сприймається як прагнення поставити учня в ситуацію того, хто захищається.

5. Викладач запитує таким чином, щоб студенти могли точно зрозуміти до якої теми відноситься питання і що воно її точно вивчали.

Здійснюючи індивідуальний підхід до студентів, вчитель допомагає їм розкрити свій академічний потенціал в процесі навчання. При цьому слід враховувати типологію студентської поведінки, їх мотивації до успіху в навчанні. Цікаво проаналізувати виділення типів студентської поведінки, досліджених американцем Діком Манном, що описані в його книзі «Класна кімната коледжу».

На основі соціологічних опитувань він виділив мовчазних студентів - в класах, що вивчаються Манном, їх було 20%. Вони робили так мало коментарів, що їх довелося виділити в особливу групу. Їх опитування і оцінка педагога показали, що вони чуйно реагували на поведінку педагога до них. З усіх типів, ці студенти більше всіх хотіли встановити тісні взаємини, але більш за все боялися, чого педагог не буде високої думки про них і про їхню роботу.

Сама типова помилка, яку може зробити педагог в роботі з цими студентами - це ігнорувати їх, так як вони не привертають увагу і не ставлять проблем. Хороший педагог зазначає студентів, які з ним не розмовляли і позначає їх для себе з тим, щоб приділити їм належну увагу.

Багато, щоб вони підійшли першими до педагога, але якщо вони не дуже добре займаються, то педагогу потрібно взяти ініціативу. Йому слід не перестаратися в зусиллях встановлювати особисті взаємини з мовчати студентами, так як ті можуть надмірно набридати педагогу, особливо чуйному.

У навчально-методичній літературі існують і інші класифікації студентів. Це неуважні студенти, непідготовлені до занять, збентежені, невпевнені в собі, студенти, які відчують соціальний стрес, студенти, які постійно знаходять виправдання своїм невдачам в навчанні, студенти з видатними академічними здібностями та ін.

Більшість педагогів не схильні до того, щоб давати менше завдань студентам, які відчують соціальний стрес, або ставити їм більш високі оцінки, але до цих студентів повинно бути підвищена увага педагога, якщо необхідно домогтися результату. Педагогу слід уважно їх слухати, без акценту на їх особливий стан, не знижувати до них свої вимоги. Серед них можуть бути студенти з будь-якими захворюваннями, і педагогу слід розглянути ці питання в зв'язку з перенапругою на іспитах, курсових і т.і. Зазвичай більш повалені стресу першокурсники, більш дорослі студенти з сім'ями, члени спортивних команд і т.д.

Для того, щоб розговорити студента, який обрав такий невербальний спосіб комунікації, було б непогано знати причини, чому він так робить. Можливо, студент не може сказати і слова при особистій бесіді, наприклад, бентежить, але пише прекрасні письмові роботи, в яких він талановито розкриває свою думку і демонструє глибину розуміння досліджуваних явищ. Тоді буде одна тактика поведінки педагога з ним. Можливо, що студенту нецікавий предмет і він таким пасивним чином намагається пережити вимушену розмову, і тоді це буде інша стратегія. Може він просто боїться викладача, хоча сам предмет для нього цікавий, і виникає третя стратегія. Існує багато таких «можливо», і відповідних реакцій педагога [8].

Необхідно з'ясувати причину такої поведінки, спостерігати за реакцією студента при постановці питання, аналізувати стан аудиторії. А далі вже діяти по ситуації.

Якщо недостатньо знань, грамотний педагог порадить літературу. Немає мотивації до предмета - мотивувати. Можна зацікавити предметом, і якщо не вдається викликати інтерес, то зазначити, що ці питання будуть на іспиті і це потрібно знати. Якщо студент не впевнений в собі, слід його підбадьорити навіть за скромні успіхи. А краще всебічно впливати: підбадьорити, похвалити, пригрозити іспитом.

Один хороший режисер говорив: «Коли акторові цікаво на сцені, глядачеві теж цікаво». Викладач повинен вміти виявляти під час взаємодії зі студентами належну повагу до них, незалежно від їхньої функціональної спроможності. Принижений, невпевнений в собі студент ніколи не виявлятиме інтересу до предмету, всіляко мінімізуватиме контакти з викладачем, внаслідок чого сума його знань з цієї дисципліни буде недостатньою для рівня кваліфікованого фахівця [9].

Рекомендують такі стратегії поведінки педагога:

1. Виділити час на обміркування питання. Викладач зобов'язаний бути дуже терплячим в поясненні і на різних стадіях контролю, при очікуванні відповіді студента: адже зустрічаються не тільки студенти з швидкою реакцією на питання, а й «повільні». Вимога негайної відповіді, зокрема на іспиті, помилка.

2. Не намагайтеся вирішувати проблеми за студентів. Це їх проблеми. Якщо студент не зміг відповісти на запитання, не треба "витягати" з нього відповідь, не треба дізнаватися, чи все гаразд у нього вдома, як його здоров'я і т.д.

3. Робити помилки нормально. Наступного разу студент знатиме якій темі слід приділити більше уваги.

4. Розвивайте емоційний інтелект. Високий рівень EQ допоможе побудувати ефективну комунікацію зі студентами. Чим вище рівень

емпатії, тим простіше розуміти і передбачати реакції учнів. Розвиваючи емоційний інтелект, педагог навчиться контролювати свої емоції, зможе поставити себе на місце студентів і інтуїтивно знайде підхід навіть до найскладнішого студенту.

5. Слідкуйте за мовою свого тіла. Студенти повинні бачити, що викладач спокійно реагує на їхні помилки і тим більше не засуджує. Рівень тривожності знизиться, і їм буде простіше почати говорити в наступний раз.

6. Слідкуйте за мовою тіла студентів. Уважно стежте за реакціями студентів на питання. По виразу обличчя, позі, положенню рук можна зрозуміти, чи готовий учень відповідати. Якщо викладач буде часто задавати питання, відповіді на які студент не може згенерувати, в його свідомості закріпиться образ невдачі і з кожним разом вам все складніше буде вивести його на розмову. І навпаки, якщо студент готовий відповісти, але соромиться сам підняти руку, обов'язково запитайте його.

7. Використовуйте роботу в парі. Добра стратегія коли обидва відповідають або працюють разом над одним проектом.

8. Хваліть учнів навіть за маленькі перемоги та помічайте їх успіхи.

Висновки. У роботі показано зв'язок між можливими причинами затримки відповідей студентів та дією педагога у цих ситуаціях. Наведено рекомендації щодо стратегій поведінки викладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР. Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. 2009.

2. Овсянникова Е. К. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы как фактор эффективности учебно-

воспитательного процесса // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 4. – С. 186-187.

3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність За ред. Зязюна І.А., 2-ге видання доповнене і перероблене. Вища школа, 2004 - 422 с

4. Суворов В. О. Комуникативна спрямованість реакції педагога на затримку відповідей студента / Педагогическое мастерство преподавателя высшей школы. – № 4, 2016. – С. 183-189.

5. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К.: Вища шк., 2006. — 606 с.

6. Загашев И. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма // Библиотека в школе. 2004, № 18 - С. 8-13.

7. Сид Р. Групповая работа с детьми и подростками / Р. Сид // М.: Генезис. – 2001. – 272с.

8. Філоненко М. М. Психологія спілкування / М. М. Філоненко // К.: Центр учбової літератури. – 2013. – 216с.

9. Гірник Г. Є. Педагогічна та комуникативна культура викладача вищого медичного навчального закладу як складові педагогічного іміджу / Г. Є. Гірник // Архів клінічної медицини. - 2015. - № 1. - С. 61-63.

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
К. С. СТАНІСЛАВСЬКОГО
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

Ганна Олександрівна Ніколаєва
кандидат культурології,
асистент кафедри культурології,
мистецтвознавства
та філософії культури, ГФ ОНПУ

Анотація. Стаття присвячена осмисленню застосування елементів системи К.С. Станіславського в педагогічній взаємодії. Автор розглядає суть самої «системи», її основні принципи і методи. Виділено основні типи акторів і викладачів, ряд здібностей (якостей) хорошого актора і викладача. Акцентується увага на необхідності тренінгів для акторів і викладачів.

Ключові слова: театральна педагогіка, система К.С. Станіславського, театр, актор, викладач, принципи системи.

Постановка проблеми. Соціокультурні зміни у житті сучасного суспільства спричиняють помітні трансформації системи освіти. Парадигмальним стає культивування творчого начала як головної цінності. Особливу актуальність це положення набуває в аспекті професійної підготовки сучасного педагога. У даному контексті звернення до основних елементів театральної педагогіки відомого режисера, актора та реформатора театру К.С. Станіславського є цілком закономірним, оскільки театр – це та специфічна область мистецтва, де питання розкриття творчих здібностей, ефективної комунікації мають найдавнішу історію вивчення. Саме у надрах театральної педагогіки зібраний великий досвід щодо виховання творчої одиниці, розвитку її психофізичних здібностей,

навчання володіння апаратом емоційної виразності як інструментом впливу на слухачів. У сучасних умовах викладачеві особливо важко утримати увагу аудиторії, адже об'єм інформації культури масового суспільства, яку отримують учні з різних джерел є дуже великим. Педагогові ж необхідно не лише утримати увагу аудиторії, а й ще контролювати освоєння, навчання та виховання. Питання «за допомогою яких методів, прийомів і способів?» будувати по-новому учбовий процес і характер взаємодії з учнями/ студентами залишаються вельми актуальними.

Аналіз публікацій присвячених історії питання. Як відомо, система К.С. Станіславського активно розроблялася в першій чверті ХХ століття. Розглядаючи педагогічну діяльність як творчий процес, в педагогіці склався цілий напрям досліджень особистості засобами театрального мистецтва. Розвитку набули теорія та практика естетичного виховання засобами театру в середній школі (Є.В. Язовицький), досліджувалися можливості навчання школярів емоційно-образній виразності читання (В.В. Осокин, М.О. Рибникова), духовного розвитку учителя (В.Н. Трафін, С.І. Каун). В останнє десятиліття все частіше розробляється методологія та методика входження театральної педагогіки у дидактику середньої та вищої педагогічної школи в аспекті формування та розвитку педагогічної майстерності. Вивчення цієї проблеми здійснюється на рівні виявлення схожості й відмінності: педагогічної та акторської діяльності (Ю.П. Азаров, І.Ф. Кривонос, Ю.Л. Львова, Н.Є. Щукова) структури педагогічної і акторської майстерності й передусім техніки педагога та актора (В.І. Буяльський, В.М. Коротке, М.Л. Портнов, В.О. Сухомлинський, Ю.П. Турчанинова та ін.). Особливий інтерес в даному контексті представляють також й роботи таких відомих авторів як І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, А.С. Макаренко, Т.К. Маркарян, Н. Никандров, Н.Н. Тарасевич, М.О. Цуркав, у яких інтерпретується проблема творчої педагогічної індивідуальності та розглядаються можливості використання

театральної педагогіки в цілях підвищення ефективності формування творчих здібностей майбутнього педагога.

Мета дослідження. Метою цього дослідження є осмислення застосування елементів театральної педагогіки К.С. Станіславського в педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж розглядати основні елементи системи К.С. Станіславського в аспекті педагогічної майстерності, порівняємо два види діяльності – працю викладача та актора. На наш погляд, в них є багато спільного. Представники обох професій працюють з людьми, мають спільну мету – пробудити думки, емоції та почуття аудиторії через освіту й виховання. Їхня праця динамічна та схильна до певних змін – це особливе мистецтво самовираження. Загальні риси, які зближують педагогічну й акторсько-режисерську діяльність, такі:

- 1) жива співпраця з людьми, взаємодія найрізноманітніших індивідуальностей;
- 2) активний вплив індивіда на індивіда та виклик певного переживання один у одного;
- 3) творча діяльність здійснюється публічно, вона регламентована у часі;
- 4) почуття і переживання актора та глядача, педагога та учня співзвучні, узгоджені, а сама творчість має колективний характер.

Також помітно, що в цих двох видах діяльності співпадають й цільові установки, в основі яких: володіння увагою аудиторії і цілеспрямований афективний вплив, що сприяє виникненню інтересу; спряженість зі специфічними емоціями; спільність інструменту впливу (психофізичної природи вчителя та актора); близькість змістовного компонента діяльності; складні вимоги, що пред'являються до психіки педагога та актора цими видами творчої праці, а також, що дуже важливо, необхідність власної самостійної творчості та імпровізаційної взаємодії у процесі публічної комунікації.

Повний теоретичний опис системи К.С. Станіславського міститься у праці «Робота актора над собою». Але практичні методи «системи» в книзі існують як би в «розчиненому» вигляді. Для цієї праці Костянтин Сергійович обрав форму щоденникових записів, а це саме по собі передбачає певну розпорошеність і непослідовність. Система К.С. Станіславського в цілому складається з трьох розділів. Змістом першого є вчення про те, що таке театр, і навіщо він потрібен суспільству (з'ясовується мета). Другий розділ «системи» відповідає на питання: «Яким повинен бути актор, щоб мати право і можливість створювати витвори, що відповідають суспільному призначенню» (з'ясовуються засоби). Третій розділ розкриває зміст вчення про те, як найкоротшим шляхом, найбільш раціонально й ефективно реалізувати свої можливості; як, маючи засоби і знаючи мету, практично її досягти.

Система Станіславського лягла в основу театральної педагогіки, ядром якої є розвиток і формування особистості творця. Розвиток креативності актора здійснюється за допомогою системи творчих методів і завдань, розроблених у театральній педагогіці. До них відносяться групи методів таких її розділів як сценічна мова, сценічна пластика, акторська майстерність. У систему методів театральної педагогіки входять: мовний тренінг, метод словесної дії, пластичний тренінг, тренінг акторської майстерності, метод фізичної дії, метод дієвого аналізу, студійний та етюдний методи. По суті методами театральної педагогіки є методи театального мистецтва, адаптовані до процесу навчання актора. Система методів театральної педагогіки розвиває в актора спеціальні здібності, збагачує його знаннями і вміннями, необхідними для успішного здійснення його професійної діяльності. Ті ж самі методи ефективно працюють і в контексті педагогічної майстерності викладача.

Діяльність викладача, як і актора, вимагає високого рівня фізичної, психічної і соціальної культури, а тому постійної та безперервної роботи над собою, а саме: різноманітних тренінгів, вправ і самовиховання.

«Пізнайте самого себе, свою природу, Дисципліуйте її», [11, 47] – писав К.С. Станіславський, маючи на увазі всю палітру виразних засобів: голос, інтонацію, пластику, жести, міміку і т.п. Без постійного тренінгу неможливо зберігати тривалу професійну форму. Тренінг повинен стати постійним супутником занять з педагогічної майстерності та перейти в професійне життя викладача у вигляді щоденної психологічної та педагогічної зарядки. Майстерність вимагає значної роботи над собою. На цьому неодноразово наголошував Станіславський, кажучи, що «без техніки, без віртуозності, без вправи мистецтва не існує». Адже: «Майстерність – є основа, без якої немислиме мистецтво. Що за художник, якщо він не розрізняє відтінки фарб і не знає законів композиції?...» [9].

Схожі ідеї зустрічаємо і у відомого педагога, вченого, академіка А.І. Зязюна. Навчально-виховний процес – явище складне, багатогранне, динамічне. Про те, що педагогічна дія схожа на мистецтво, відомо давно. Відомо також, що мистецтво народжується від злиття таланту й майстерності, а майстерність закладається школою, що акумулює в собі кращі традиції і досвід багатьох поколінь [2]. Педагогічна майстерність обумовлюється трьома взаємопов'язаними частинами: педагогічною теорією; педагогічною технікою; методом роботи над матеріалом (тема уроку, лекції або семінару) та його організацією і проведенням. Якщо теорію досить вивчити, то педагогічну техніку і метод потрібно опанувати, тобто виробити певні практичні навички. Це досягається тривалим і систематичним тренуванням, коли педагогічна техніка доводиться до ступеня підсвідомої, рефлексивної діяльності. Завдання педагога виховати в собі потребу до вдосконалення майстерності протягом всієї педагогічної роботи. В оволодінні майстерністю впливу на аудиторію вирішальну роль відіграють як природні задатки педагога, так і здатність удосконалювати свій талант, що відбувається в процесі практичної діяльності.

Викладачеві, як і акторові, адресовані слова К. С. Станіславського про розвиток здібностей з книги «Робота актора над собою»: «Що потрібно

робити на перших, других, третіх порах з початківцем і зовсім недосвідченим учнем? Які потрібні йому вправи, на зразок сольфеджіо? Які гами, арпеджіо для розвитку творчого почуття і переживання потрібні артисту? Їх треба перерахувати за номерами, точно у задачниках, для систематичних вправ у школі і вдома» [9]. У педагогіці не повинно бути нічого «взагалі», приблизного.

У роботі актора над роллю К. С. Станіславський пропонує відштовхуватися не від самопочуття, не від психічного стану, що недостатньо підвладні волі та свідомості, а від логіки фізичних дій, яка при правильному її здійсненні здатна рефлекторно викликати і відповідну їй логіку почуттів, впливати на психіку з її підсвідомістю. Покладена в основу підготовки викладача концепція К. С. Станіславського про живу фізичну дію з відповідною логікою почуттів, підсвідомою сферою вимагає тренування, перш за все, органів сприйняття в умовах педагогічного впливу. Зі сприйняття починається жива органічна дія, в тому числі й педагогічна. Порушення цього закону виводить педагога з процесу взаємодії з аудиторією.

Характеризуючи талант актора, К. С. Станіславський справедливо зазначає: «Талант – це щаслива комбінація багатьох творчих здібностей людини у поєднанні з творчою волею: спостережливість, вразливість, пам'ять, темперамент, фантазія, уява, внутрішній і зовнішній вплив, перевтілення, смак, розум, почуття внутрішнього і зовнішнього ритму і темпу, музикальність, щирість, безпосередність, самовладання, винахідливість, сценічність тощо. Потрібні виразні дані, щоб втілювати розвиток таланту, тобто необхідним є хороший голос, виразні очі, обличчя, міміка, лінії тіла, пластика тощо» [10]. Безсумнівно, ці властивості потрібні і педагогу – головній дійовій особі у театрі одного актора. Погодимося також із затвердженням А.П. Чехова: «Учитель повинен бути артист, художник, гаряче закоханий у свою справу!» [6]. Адже за кожним досягненням в педагогічній діяльності стоїть яскрава і неповторна

особистість, яка привносить щось «своє» – своєрідне, що відрізняє її від інших. В успішного педагога повинен бути свій персональний стиль, почерк, своя «родзинка». Надаючи важливого значення розвитку в актора уяви та уваги, К.С. Станіславський умовно ділить їх на 4 типи, що також можна екстраполювати на педагогічну діяльність:

1 тип – актор з ініціативою, у якого уява працює самостійно, невпинно, без особливих зусиль. Режисерові з таким актором працювати дуже легко. Викладач 1 типу – з ініціативою, хорошим уявою, своєрідно будує уроки, захоплює аудиторію, цим розвиваючи і уяву студентів. Зазвичай зміст викладання такого педагога відрізняється від викладу матеріалу підручника. Він живий. Такі викладачі не чекають нових інструкцій, вони самі знаходяться в постійному пошуку нових методів роботи;

2 тип – актор без ініціативи, але легко схоплює те, що підказують, і самостійно розвиває це. Цьому типу людей достатня хороша зачіпка, вірна підказка. З такими людьми теж неважко працювати. Викладач 2 типу – без ініціативи. Для нього важливо відштовхуватися від своєрідної підказки, без цього такі викладачі відчують себе невпевнено. Роль такої підказки може зіграти конспект лекції, матеріал підручника, нова інструкція, методична розробка, досвід роботи інших викладачів і т.д. Поштовх дано, і далі розвиток йде самостійно. Студентам з таким викладачем так само легко працювати, як і з викладачем 1 типу. При цілеспрямованій роботі над собою такому викладачеві легко можна наблизитися до 1 типу;

3 тип – актор схоплює підказку, але не розвиває її, адже немає до цього здібностей. З такими акторами у режисера постійно виникають труднощі. Вихід – в поступовому розвитку здібностей. Викладач 3 типу працює нерівно. Інтерес у аудиторії розподіляється теж нерівно. Такі викладачі хороші виконавці інструкцій, розробленої методики, але в їхній роботі немає ні польоту, ні новизни, ні творчості;

4 тип – актор сам не творить і не схоплює того, що дають. В цьому випадку К. С. Станіславський категоричний: не можна такій людині бути артистом (і тут цілком виправдана ця категоричність). Для викладачів 4 типу не допомагає ані хороший підручник, ані методичні розробки, ані інструкції. Він немає ані чуття, ані вміння побачити, уявити. Уява і фантазія – це ті якості, які педагог повинен постійно розвивати, для успішного виконання професійної діяльності. Тут же це відбувається формально, невміло, безграмотно. Таких викладачів, як і акторів 4 типу, не повинно бути [7].

Сукупність здібностей гарного актора можна, на думку К. С. Станіславського, об'єднати в трьох складових:

- 1) творчі здібності: спостережливість, вразливість, пам'ять, фантазія, уява, перевтілення, смак;
- 2) спеціальні дані: дикція, пластичність, краса жесту, інтуїція;
- 3) природні людські якості: темперамент, сприйнятливність, реактивність, інтуїція, воля, здоровий інстинкт, своєрідність мови.

Безумовно, всі ці якості важливі і для гарного педагога, який повинен заражати своїми ідеями аудиторію, бути провідником у світ знань. Сам К.С. Станіславський часто визначав заразливість актора як чарівність або силу тяжіння: «Чи знаєте ви таких акторів, яким варто тільки з'явитися на сцені, і глядачі їх уже люблять? За що? За красу? Але дуже часто її немає. За голос? І він нерідко відсутній. За талант? Він не завжди заслуговує захоплення. За що ж? За ту невловиму властивість, яку ми називаємо чарівністю. Це незрозуміла привабливість всієї істоти актора, у якого навіть недоліки перетворюються в достоїнства, які копіюються його шанувальниками і послідовниками... Ця властивість називається «сценічною», а не життєвою чарівністю» [10]. Акторська чарівність це перш за все характеристика самого художника. Це наявність деяких ідеальних рис, яскраво втілених у зовнішньому вигляді артиста [3]. Чарівність – невід'ємна якість й в педагогічній діяльності. Це специфічна

педагогічна чарівність (харизма), вона може проявлятися в очах, рисах обличчя, поставі, рухах, жести або міміці педагога, в усьому його образі, в якому відбивається робота думки, широта і багатогранність духовних інтересів. Талановиті педагоги без особливих зусиль координують слово і дію, інформацію і почуття, міру уваги аудиторії. Органічна природа педагога виявляється в єдності придбаних, усвідомлюваних і підсвідомих начал. Однак окрім чарівності, персонального стилю та іншого набору якостей, талановитий педагог повинен вміти відчувати аудиторію і вміти професійно взаємодіяти з нею.

Змальовуючи особливості підготовки актора, К. С. Станіславський формулює основні стадії органічного процесу спілкування з аудиторією, що цілком можна застосувати й до педагогічної діяльності:

1. Вихід артиста на сцену. Вивчення усіх присутніх. Орієнтування та вибір об'єкта;
2. Підхід до об'єкту, залучення його уваги;
3. Зондування душі об'єкта «щупальцями очей»;
4. Передача своїх бачень об'єкту;
5. Відгук об'єкта й обопільний обмін «проміння спускання» й «проміння сприйняття» душевних струмів [10].

Навчально-виховний процес вимагає своєрідної «магії» педагогічного впливу. Щоб її створити, треба досконало володіти технікою міжособистісного спілкування на рівні певної етичної платформи і педагогічного надзавдання. Педагогічна дія в навчально-виховному процесі вигідно відрізняється від такої ж дії в театрі постійним колективом. Тому педагогу важливо у своєму впливі на особистість використовувати всю силу колективу, пам'ятаючи про постійний «закон руху колективу», його безперервний розвиток, вдосконалення. Головна мета системи К.С. Станіславського – не підміняти собою творчість актора, а, навпаки, створювати умови для найбільш повного й вільного розкриття його здібностей. Ці умови необхідні й успішному педагогу. Вони

допомагають позбутися від напруги, викликані незнанням своїх можливостей, а також невмінням розпоряджатися своїми природними ресурсами. Для цього потрібно знати і розуміти основні принципи.

Першим і головним принципом «системи» є принцип реалістичного мистецтва – *життєва правда*. Вимогою життєвої правди перейнято в системі Станіславського рішуче все. Не можна на сцені допустити нічого приблизного, навмисного, помилкового, фальшивого (це ж стосується й роботи педагога в аудиторії).

Другий принцип «системи» – *вчення про надзавдання*. Надзавдання – це те, заради чого художник хоче впровадити свою ідею в свідомість людей, те, до чого прагне, в кінцевому рахунку (результат). Надзавдання – найзаповітніше, найдорожче, найістотніше бажання творця. Воно – вираз його ідейної активності. Пам'ятаючи про надзавдання, користуючись ним, професіонал не помилиться ані при відборі матеріалу, ані при виборі технічних прийомів і засобів вираження для досягнення мети. Необхідно розуміти, що все повинно «працювати» на надзавдання. Педагогічне надзавдання формулюється при відповіді на питання: «для чого працюємо?», «до чого прагнемо в кінцевому рахунку в професійній діяльності?». По відношенню до різних стадій педагогічної творчості надзавдання матиме різні рівні, серед яких можна виділити три основних:

- 1) загальне надзавдання, що відображає ставлення педагога до діяльності та розуміння громадянської зрілості;
- 2) етапні надзавдання: надзавдання окремого уроку, курсу в цілому і т.п.;
- 3) ситуативні надзавдання, що виникають в різних ситуаціях і умовах діяльності.

Третій принцип «системи» – *принцип активності та дії*, за яким не можна грати образи і пристрасті, а треба діяти в образах і пристрастях ролі. Дія – це вольовий акт людської поведінки, спрямований до певної мети. Театр – мистецтво, в якому людське життя відбивається в наочній, живій,

конкретній дії. Актор одночасно творець та інструмент свого мистецтва, а здійснювані дії служать йому матеріалом для створення образу. Все це повністю співзвучно й діяльності педагога, що як вольовий акт, спрямована до певної мети. У своїй дії педагог досягає вершин майстерності, якщо вміє поєднати в єдине ціле фізичне і психічне. Особистість, при цьому, виявляється саме в дії, яка повинна бути обгрунтована, доцільна, продуктивна [9].

Дії завжди піддаються контролю, поступово зосереджують увагу на роботі, відволікають від стороннього, поступово підводячи до потрібного стану. «Не чекайте появи почуття, дійте! .. почуття прийде саме в процесі дії» [9]. Таким чином, К.С. Станіславський запропонував метод фізичних дій, що відкриває дорогу почуттю.

Система К.С. Станіславського – це не тільки наука про акторську творчість та майстерність, а й про те, як розвинути і збагачувати свої природні здібності, підвищувати творчий потенціал, що вкрай необхідно і педагогу. Як і актор, педагог повинен володіти арсеналом засобів, за допомогою яких він доносить свій досвід, бачення аудиторії. Ці засоби завжди індивідуальні, неповторні. Крім слів, голосу, інтонації в розпорядженні педагога є ще жест, рух, ритміка, очі. Саме вони допомагають приковувати до себе увагу, розпалювати інтерес слухачів, заражати своїми ідеями.

Погодимось з О. Булатовою, що метою запозичення елементів театральної педагогіки в професійній підготовці вчителя є «виховання не актора з якостями педагога», але «педагога з якостями актора, які проявляються в залежності від педагогічних завдань» [1]. Уміння правдиво виконувати прості, добре відомі в житті фізичні дії в найрізноманітніших запропонованих обставинах К. С. Станіславський вважав «гамами», в яких актор вправляється щоденно. Дотримуючись певних принципових положень тренажної роботи, в одно час треба чітко усвідомлювати:

універсального акторського тренінгу не існує [7]. Також як і не існує і універсального тренінгу для викладача.

Кожний тренінг за своєю природою має бути справою глибоко індивідуальною та відштовхуватися від тих завдань та цілей, що ставить перед собою викладач. Базовою умовою успішного тренінгу за К.С. Станіславським є розвиток акторського апарату і постановка свідомої психотехніки. Основним джерелом прикладів вправ для розвитку уваги, сприйняття, фантазії, пам'яті, характерності тощо як для акторів, так і для викладачів є різноманітні акторський тренінги за системою Станіславського – Е. Сараб'ян, О. Лози [4, 8]. Цікавими можуть бути тренінгові вправи «гами» на розвиток акторського апарату та психотехніки з різноманітних методичних розробок [5].

Ознайомившись з різними тренінгами за системою К.С. Станіславського, починаючи від тренування уваги завдяки вивченню предметів, людей в кімнаті та їх опису, вправи «дзеркало», тренування дикції (читання монологів і діалогів), тренінгів на створення етюдів, характеру ролі та закінчуючи імпровізаційними тренінгами (тренування фантазії та уяви) в так званих запропонованих обставинах («уявіть, що Ви...», «якби Ви...» і т.д.), ми прийшли до висновку, що на основі цього можна створювати власні тренінги. Приміром такого тренінгу для викладачів може бути тренінг в стилі запропонованих обставин, під якими, зазвичай, розуміються життєва ситуація, умови життя дійової особи, в якій вона, в своїй уяві, повинна себе помістити. Для здійснення цього тренінгу треба уявити, що на машині часу Ви перенеслися в минуле або майбутнє (на Ваш вибір). Треба описати, який Ви педагог (вчитель, викладач, наставник, гуру тощо), що Ви викладаєте, де викладаєте (країна, місто), в якій епосі живете, хто ваші учні, хто вас оточує. Даний тренінг спрямований на розвиток уяви і творчого потенціалу викладача.

Висновки. Незважаючи на те, що від самого початку система К.С. Станіславського створювалася як інструмент навчання акторської

майстерності, вона вийшла за рамки театральної школи та стала важливим й незамінним посібником для педагогів. На матеріалі даної статті продемонстровано ефективність застосування театральної педагогіки у підготовці та процесі саморозвитку викладача. Наголосимо, сучасне викладання можна й потрібно здійснювати через залучення основних елементів системи Станіславського, а також загальну театралізацію учбового процесу, де в спільній творчості відбувається пізнання навколишнього світу способом проживання його в образах і символах, які дають сукупність цілісних знань про людину, її призначення, роль і місце у житті суспільства й культури в цілому.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Булатова О.С. Общность и различие актерско–режиссерской и педагогической деятельности. Искусство и образование, № 1, 2004.
2. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. – М., 1989.
3. Кочнев В.И. Понятия сценической заразительности, убедительности и обаяния в системе К. С. Станиславского. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1991/915/915108.htm>
4. Лоза О. Актерский тренинг по системе Станиславского. Упражнения и этюды. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=212013>
5. Макарова А.О. Акторський тренінг за К.С. Станіславським на розвиток акторського апарату та психотехніки юних акторів для дітей молодшого шкільного віку [методичні рекомендації для керівників театральних колективів, викладачів театральних відділень початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів]. – Конотоп, 2014. – 33 с.
6. Методична скарбничка вчителя НУШ. Практичний семінар–нарада з елементами тренінгу. – Електронний ресурс. – Режим доступа: <https://naurok.com.ua/metodichna-skarbnichka-seminar-z-elementami->

treningu–praktichni–priyomi–aktorsko–psihotehniki–v–roboti–vchitelya–nush–40555.html

7. Педагогическое мастерство. Взаимосвязь школьной и театральной педагогики в решении проблемы мастерства учителя. – Электронный ресурс. –

Режим доступа: <http://lib.kstu.kz:8300/tb/books/2017/PO/Chausova%20i%20dr%204/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F/lec12.htm>

8. Сарабьян Е., Актерский тренинг по системе Станиславского. Настрой. Состояния. Партнер. Ситуации: АСТ. – Москва, 2011

9. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://lib.ru/CULTURE/STANISLAWSKIJ/akter.txt>

10. Станиславский К.С. Работа актера над собой//Собр. соч.: В 8 т. Т. 2.– С. 388–389.

11. Станиславский К.С., Гиппиус С. В., Полный курс актерского мастерства (сборник). – Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://iknigi.net/avtor–konstantin–stanislavskiy/139548–polnyy–kurs–akterskogo–masterstva–sbornik–konstantin–stanislavskiy/read/page–47.html>

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

О. І. Філіпова

к.і.н., старший викладач

кафедри політології ОНПУ

Нові соціально-економічні пріоритети розвитку світової спільноти зумовили суттєві зміни в цілях, змісті та результатах функціонування вищої освіти, орієнтуючи її на підготовку нової генерації фахівців, які мають характеризуватися творчою ініціативністю, конкурентоздатністю та мобільністю для задоволення особистісних, освітніх і професійних потреб, підвищення загальнонаукового, загальнокультурного та професійного рівнів науково-педагогічних працівників, запровадження у навчально - виховний процес нових педагогічних концепцій, сучасних технологій навчання і виховання. Особливо ці проблеми актуалізуються у зв'язку з інтеграцією національної системи вищої освіти в Європейський освітній простір у руслі вимог Болонської конвенції.

Позитивним явищем інтеграційних процесів у сучасній вищій освіті є теоретичний і практичний інтерес науковців до проблеми професійної компетентності науково-педагогічного працівника, що зумовлено кардинальними змінами в концепції функціонування вищої освіти в сучасному суспільстві, яка висуває нові підвищені вимоги до його особистості, професійної культури та особистісних якостей; передбачає особистісну, професійну та психологічну види готовності до опанування сучасними інноваційними технологіями та здатність творчо їх впроваджувати у педагогічний процес.

Забезпечення «входження» студента вищого навчального закладу як майбутнього творчого фахівця-керівника у світ професійної культури та його оптимальна адаптація до умов професійної діяльності зумовлюють

необхідність обґрунтування нової парадигми вищої освіти, яка безпосередньо пов'язана з професійною компетенцією та компетентністю її випускників. При цьому, якщо в якості інтегрального соціально-особистісно-поведінкового феномена майбутнього творчого фахівця (як результату освіти) розглядається поняття «компетенція», «компетентність», то одним із домінуючих напрямків формування майбутнього фахівця є розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищої школи.

Відомо, що, як правило, науково-педагогічний контингент вищих навчальних закладів формується із випускників цих навчальних закладів, які мають фах спеціалістів або магістрів-науковців. Саме тому їх традиційна підготовка орієнтована лише на зростання загального наукового або професійного рівня, а не на формування у них культури та основних методик педагогічної діяльності, основ педагогічної майстерності та «озброєння» їх творчою методикою самоактуалізації у цій діяльності.

Отже, переважна більшість науково-педагогічних працівників є, в кращому випадку, лише науковими працівниками, а не педагогічними, що призводить до протиріч в їх педагогічній діяльності: для «науковця» на першому місці є здобуття нового фахового знання, розумова праця в бібліотеці, експерименти в лабораторії, а для «педагога» - генерування, систематизація й аналіз наукової та навчальної інформації, цілеспрямована організація процесу її системного засвоєння студентами, тобто чітко прослідковуються різні цілі та неідентичність професійної діяльності науково- педагогічного працівника – «науковця» і науково-педагогічного працівника-«педагога».

У психолого-педагогічній науці проблема формування компетентності науково-педагогічних кадрів досліджується в таких напрямках і аспектах, як:

- професійна компетентність педагога (Алексєєва Л.П., Баркасі В.В, Введенський В.М., Добутько Т.В., Дубасенюк О.А., Калінін В.О., Макарова Л.Н., Маркова А.К., Стрельников В., Хоружа Л.Л., Шевчук Л.І.);

- педагогічна компетентність (Адольф В.О., Бездухов В.П., Кузьміна Н.В, Шаматова Т.І.);

- аутопсихологічна компетентність (Шиян О.М.);

- управлінська компетентність керівників освітніх закладів (Атласова О.М., Тонконога О.П., Мармаза О.І., Семикін І.П., Сорочан Т.І., Третьяков П.І.) та ін.

При цьому, при дослідженні професійної компетентності викладача виділяють підходи:

1) *процесуальний* (Кузьміна Н.В.):

- > дослідження якості підготовки до навчально-виховного процесу (гностичний і конструктивний компоненти);

- > дослідження діяльності викладача в навчально-виховному процесі (комунікативний і організаторський компоненти);

- > дослідження контрольної-діагностичної діяльності викладача (рефлексивний компонент);

2) *особистісний* (Шувалова В.С., Рогов Є.І., Ананьєв Б.К., Щербаков О.І.), що включає:

- < оцінювання знань і вмінь викладача;

- < мотиваційний компонент;

- < професійно-значущі особистісні якості педагога;

3) *процесуально- особистісний* (комплексний) підхід (Маркова А.К.), що включає дослідження:

- > педагогічних (процесуальних) умінь викладача;

- > результатів праці викладача (навченість і вихованість студентів);

4) *результативний підхід* – дослідження результативності навчально-виховного процесу (Лернер І.Я., Скаткін М.М., Раєвський В.В.), що складається з:

- < ступеня засвоєння студентами змісту навчальних програм;
- < набуття ними досвіду репродуктивної і творчої діяльності в межах конкретного навчального предмету;
- < зміни емоційно-ціннісного ставлення студентів до змісту навчального предмету і діяльності в певній галузі [2, с.215].

На сьогодні, у визначенні науковцями поняття «компетентність» щодо професійної діяльності педагога немає однозначності. Так, Дубасенюк О.А, розробляючи концептуальну модель професійно-виховної діяльності педагога, визначає його професійно-педагогічну компетентність як сукупність умінь та спроможність науково структурувати теоретичне і практичне знання і відносить до основних її елементів спеціальну, професійну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну та аутопсихологічну види компетентності.

Інші науковці, досліджуючи застосування терміну «компетентність» щодо особистості педагога, пропонують визначати його компетентність як актуалізовану спроможність оптимально реалізувати всі цілі педагогічної діяльності, а також творчо підходити до її організації, що зумовлюється знаннями, навичками, уміннями, засвоєними видами і способами (технологіями) здійснення, а також індивідуально-психічними властивостями викладача (темперамент, здібності, характер, спрямованість особистості тощо) [3, с.90]. Наприклад, Хоружа Л.Л. розглядає професійну компетентність педагога як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність його педагогічної діяльності [4, с.18].

Психолого-педагогічна компетентність викладача є постійним предметом дискусій також закордонних науковців, які розуміють її як сукупність певних якостей його особистості, що характеризується високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності та ефективної взаємодії з суб'єктами навчальної діяльності в навчальному процесі, а також пояснюють як явище, що поєднує елементи його

професійної і загальної культури, педагогічного досвіду, збагаченого знаннями результатів наукових досліджень, помножених на професійно значимі якості, які проявляються в педагогічній позиції та діяльності [5].

Як результат наукових досліджень авторами були сформульовані загальні вимоги до професійної компетентності майбутнього науково-педагогічного працівника, що включають:

~ *високу професійну компетентність*, яка передбачає глибокі знання і широку ерудицію в науково-предметній галузі, нестандартне творче мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, методами вирішення творчих завдань та ін.;

~ *педагогічну компетентність*, яка включає знання основ педагогіки та психології, медико-біологічних і психофізіологічних аспектів інтелектуальної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, методиками, технологіями та організаційними формами навчання та виховання, формування і розвитку особистості вихованця тощо;

~ *соціально-економічну компетентність*, яка передбачає знання глобальних, соціально-економічних і технологічних процесів розвитку цивілізації і функціонування сучасного суспільства, а також основ соціології, економіки та менеджменту і права;

~ *комунікативну компетентність*, яка включає розвинуту літературну усну і письмову мову, володіння іноземними мовами, сучасними технологіями, ефективними прийомами і методами міжособистісного спілкування тощо;

~ *високу професійну і загальну культуру*, яка передбачає науковий світогляд, стійку систему духовних, культурних, моральних та інших цінностей в їх національному і загальнолюдському вимірі [5, с. 41-42].

В якості основних елементів педагогічної компетентності науковець Кузьміна Н.В. виділяє такі її види:

а) *спеціальну компетентність*, яка включає знання;

- та досвід виробничої діяльності в межах навчальної дисципліни, що викладається педагогом, та спеціальності, за якою здійснюється підготовка фахівця;

- способів розв'язання творчих завдань, пов'язаних з конкретним виробництвом;

б) *методичну* компетентність, що припускає:

- володіння різними методами навчання, знання дидактичних методів, прийомів та уміння застосовувати їх в навчальному процесі;

- знання психологічних законів, закономірностей і механізмів засвоєння учнями знань і вмінь в процесі навчання;

в) *психолого-педагогічну* компетентність як:

- володіння педагогічною діагностикою;

- уміння будувати педагогічно доцільні взаємини зі студентами та здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічного діагностування;

- знання основ вікової психології, психології міжособистісного і педагогічного спілкування;

- уміння пробуджувати та розвивати у студентів стійкий інтерес до вибраної спеціальності та навчальної дисципліни, що викладається;

г) *диференціально-психологічну* компетентність, що вимагає умінь:

- виявляти особистісні якості, настанови і спрямованість учнів, визначати й враховувати їх емоційний стан;

- грамотно будувати взаєностосунки з керівниками, колегами, студентами;

д) *аутопсихологічну* компетентність, яка складається з:

- уміння усвідомлювати цілі, смисл, зміст і результати власної діяльності, своїх здібностей;

- знання про способи професійного самовдосконалення;

- уміння бачити причини недоліків в своїй роботі, в собі;

- бажання самовдосконалюватися, що є ефективним чинником досягнення науково-педагогічним працівником високого рівня професійної компетентності [2, с. 219].

Крім того, структура особистості науково-педагогічного працівника вимагає, на наш погляд, наявності таких основних якостей, як:

- соціальні і загальнолюдські (ідейність, громадянськість, моральність, педагогічна спрямованість і естетична культура);
- професійно-педагогічні (теоретична і методична готовність за спеціальністю; психолого-педагогічна готовність до професійної діяльності; розвиненість практичних педагогічних умінь і здібностей);
- емоційна чуйність; вольові якості; особливості темпераменту; стан здоров'я [6, с. 64].

Отже, професійна компетентність науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу має ґрунтуватися на його професійному та особистісному досвіді, сукупності психолого-педагогічних, методичних та інших знань, навичок і вмінь, сприяючи її розвитку і саморозвитку у процесі свідомого особистісного та професійного становлення у педагогічній діяльності.

Для визначення критеріїв та показників професійно-творчого саморозвитку викладача вищого технічного навчального закладу освіти науковцями використовуються такі характеристики, як:

1. Самостійність, яка передбачає початок саморозвитку засобами професії, що включає:

- здатність особистості адекватно оцінювати рівень своєї кваліфікації, ступінь професійної навченості, професійну мотивацію, рівень задоволеності педагогічною діяльністю;

- здатність раціонально організувати й планувати свою роботу, здійснювати саморегуляцію в педагогічній діяльності, наявність організаційних і комунікативних здібностей при роботі в колективі;

- самостійне оволодіння знаннями, вміннями й навичками за фахом, удосконалення професійно-значимих якостей і здібностей, постійна готовність до професійного вдосконалення і самовдосконалення.

2. *Професійно орієнтоване мислення*, культура використовувати прийняті в даній професійній галузі прийоми, методи, методики та технології розв'язання завдань, виробляти тактику й стратегію професійної діяльності, яке включає:

- професійний інтелект;
- культуру професійного мислення;
- раціонально-логічне мислення (здатність до виявлення законів і закономірностей, принципів і правил професійної діяльності; цілісне бачення, системний аналіз, прогнозування, проектування, моделювання та планування власного розвитку в контексті загальної і професійної культури);

- смислову професійну пам'ять (розвинуті здібності, які виконують не тільки функцію збереження значимої інформації, але й функції її активної розумової обробки, встановлення логічних і асоціативних зв'язків);

- вербальні здібності (професійно-семантичне розуміння, вербальне мислення і здатність до словесних аналогій, ерудиція, здатність до взаємозбагачувального професіонального діалогу).

3. *Творче ставлення до педагогічної діяльності*, розвинута здатність до інновацій, збагачення досвіду професії за рахунок особисто творчого внеску, що передбачає:

- творчу уяву й інтуїтивне мислення педагога;
- образну професійну пам'ять;

- акторське мистецтво (мовна імпровізація, мистецтво перевтілення, здатність до емпатії, багатий арсенал міжособистісного спілкування та ін) [7, с. 67].

Вагоме місце в особистісній характеристиці науково-педагогічного працівника-викладача має його професійно-педагогічна самосвідомість, в структуру якої (за Марковою А.К.) входять такі складники, як:

1) усвідомлення ним норм, правил і моделі педагогічної діяльності як еталонів для сприйняття своїх якостей; на основі загальної освіченості складається професійне кредо, особиста концепція педагогічної праці, якими він може керуватися в професійній поведінці;

2) усвідомлення цих якостей у інших людей і співвіднесення себе з певним професійним еталоном;

3) врахування оцінок своєї поведінки та діяльності з боку інших (студентів, колег, керівництва тощо);

4) самооцінювання, в структуру якого входять такі аспекти:

- когнітивний – розуміння й усвідомлення самого себе, своєї діяльності, спілкування й особистості;

- емоційний – емоційне ставлення й оцінювання ним самого себе:

- актуальна самооцінка (сьогоднішні можливості);

- ретроспективна самооцінка (вчорашні можливості);

- потенційна і ідеальна самооцінка (майбутні досягнення);

- рефлексивна самооцінка (оцінювання іншими);

- поведінковий – здатність до дій та операцій на основі самосвідомості;

5) позитивне самооцінювання викладача самого себе в цілому, визначення позитивних якостей, перспектив, створення позитивної «Я» - концепції [8, с. 7-8].

Виходячи з того, що основною метою діяльності науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу є формування системного підходу до своєї педагогічної діяльності та організації

навчального творчого середовища, навчальної діяльності та самостійної роботи студентів, *структура його професійної компетентності* має складатися з двох блоків:

- *варіативного (концептуального)*, який є індивідуальним для кожного педагога залежно від конкретної освітньої галузі, в якій він викладає;

- *інваріантного*, який не залежить від профілю вищого навчального закладу чи спеціалізації фахівця, якого навчають і є загальним для всіх науково-педагогічних працівників.

Висновки. Системний аналіз проблеми компетентнісного підходу до формування професійної компетентності науково-педагогічних працівників-викладачів вищих навчальних закладів, виходячи із її багатоаспектності та складності, потребує міждисциплінарного розв'язання. Обґрунтовано, що професійно-педагогічна компетентність науково-педагогічного працівника – це інтегральна характеристика його внутрішньо інтелектуальної та емоційно-почуттєвої роботи, в процесі якої зовнішнє, проходячи через суб'єктність викладача та переломлюючись через його життєвий і професійний досвід, опрацьовується і засвоюється ним, породжуючи педагогічну культуру та формуючи індивідуальний стиль навчально-виховної роботи.

Розвиток професійної компетентності викладача визначається динамічним, багатогранним і змістовним внутрішньо-особистісним процесом, у результаті якого відбуваються зміни в свідомості, самосвідомості, інтелектуальній, мотиваційно-потребній, емоційно-почуттєвій, вольовій та діяльнісній сферах, життєвих і професійних позиціях; тобто відбувається цілісний професійний саморозвиток, змістовними характеристиками якого є:

- професійна самосвідомість, прийняття себе професіоналом;
- постійне самовизначення;
- саморозвиток професійних здібностей;

- інтернальність;
- самопроектування;
- побудова власної стратегії професійного зростання;
- побудова і реалізація свого професійного життя тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Терещенко Ю. Н. Генеза взаємозв'язку філософії з педагогікою // Вища освіта. – 2004. – № 4. – С. 25–29.
2. Свистун В. І. Підготовка майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: Монографія. – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2006. – 343 с.
3. Козаков В. А., Дзвінчук Д. І. Психолого-педагогічна підготовка фахівців у непедагогічних університетах: Монографія. – К.: ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 140 с.
4. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: Монографія. – К., 2003. – 351 с.
5. Алексеева Л. П., Шаблыгина Н.С. Интеграционные процессы в образовании и профессионализм преподавателей высшей школы // Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования. – М.: НИИВО, 2003. – Вып. 10. – 52 с.
6. Шиян О. М. Аутопедагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63-68.
7. Макарова Л. Н., Шаров И. А., Копытова Н. Е., Пронина Л. А. Моделирование системы повышения квалификации преподавателей педвузов и колледжей // Педагогика. – 2004.– № 3. – С. 60-68.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

9. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 1999. – 144 с.

10. Рамський Ю.С. Формування інформаційної культури особи – пріоритетне завдання сучасної освітньої діяльності / Ю.С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – № 1(8). – С.19-42.

11. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І.В. Родигіна. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.

12. Скворцова С. О. Професійна компетентність учителя: зміст поняття / С. О. Скворцова // Наука і освіта. – 2009. – № 4. – С. 93-96.

13. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи/ В.Ю. Стрельников // Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника. – 2011. – Випуск 2. – 184 с.

14. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

15. Трубочова С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С.Е. Трубочова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – С.53-56.

16. Холковська І.Л. Формування конфліктологічної компетентності вчителя як педагогічна проблема / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. - Вип. 33. - Вінниця, 2010. - С. 354-359.

17. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской //

Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135–157.

18. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Черемис // Вища освіта України.– 2006.– №2.– С.84-88.

19. Щербатюк Л. Б. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система / Л. Б. Щербатюк, С. М. Щербатюк // Вісник Черкаського університету. Серія. Педагогічні науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 45–49.

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

О. А. Чумакова

старший викладач

кафедри лінгводидактики

ІІІГ ОНПУ

У статті розглядається проблема педагогічного спілкування, яка є на цей час одним з найскладніших питань освіти, характеризуються і порівнюються стилі спілкування.

Ключові слова: *спілкування, педагогічне спілкування, стиль спілкування, авторитарний стиль, ліберальний стиль, демократичний стиль.*

Педагогічне спілкування є однією з найважливіших категорій в педагогічній науці. Воно забезпечує успіх взаємодії між педагогом і учнем. Згідно А. А. Леонт'єву, «педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача з учнями на уроці або поза ним (у процесах навчання і виховання), що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями та всередині учнівського колективу» [3, с.16].

Педагогічне спілкування – цілісна система (прийоми і навички) соціально-психологічної взаємодії педагога і учнів. Основу ефективного педагогічного спілкування складає комунікативна компетентність учителя. В її структуру входять уміння: давати і отримувати зворотний зв'язок; чітко викладати свої думки, організовувати комунікацію; слухати і чути співрозмовника; адекватно висловлювати своє ставлення до предмету

спілкування; підтримувати позитивний контекст міжособистісних відносин. Тому І. А. Зязюн наполягав, що педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки. Залежно від змісту і сфери функціонування, вчений виділяв професійне і непрофесійне педагогічне спілкування. «Професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Непрофесійне педагогічне спілкування ... породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і в наслідок цього появу стереотипних висловлювань у школярів, оскільки у них зменшується бажання думати і діяти самостійно» [4, с.91].

Ефективність педагогічної діяльності багато в чому залежить від стилю спілкування і стилю керівництва вихованцями. Стиль спілкування педагога з учнями - категорія соціально та морально насичена. Виходячи з цього, В. А. Кан-Калік писав: «Під стилем спілкування ми розуміємо індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів» [1, с. 97]. Стильові особливості педагогічного спілкування та педагогічного керівництва залежать, з одного боку, від індивідуальності педагога, від його компетентності, комунікативної культури, емоційно-морального ставлення до вихованців, творчого підходу до професійної діяльності, з іншого боку, від особливостей вихованців, їхнього віку, статі, обізнаності, вихованості та особливостей учнівського колективу, з яким викладач вступає в контакт. Стиль спілкування неминуче відображає загальну і педагогічну культуру вчителя і його професіоналізм.

Існують різні класифікації стилів педагогічного спілкування. Так, Я. Л. Коломінський [2] з урахуванням відносини педагога до спілкування з учнями і ступенем комунікативної активності педагога виділив 5 стилів: 1) стиль активно-позитивний, 2) пасивно-позитивний, 3) нейтральний,

4) пасивно-негативний, 5) активно-негативний. Наявність таких стилів спілкування багаторазово підтверджено. Дійсно, одні педагоги активно спілкуються з учнями, інші спілкуються, не виявляючи своєї ініціативи, треті в спілкуванні з учнями досить нейтральні і байдужі, інші не хочуть спілкуватися з учнями, хоча і не відштовхують їх від себе; педагоги найбільш негативного типу не тільки не бажають спілкуватися, але і йдуть від учнів, відсторонюють їх від себе.

Широко відома класифікація стилів педагогічного спілкування, запропонована В. А. Кан-Каліком. Виділені їм стилі названі як:

- 1) спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю;
- 2) спілкування на основі дружніх стосунків;
- 3) спілкування-дистанція;
- 4) спілкування-залякування;
- 5) спілкування-загравання.

Уже в назві цих стилів розкривається їх позитивна чи негативна сутність. Зупинимося на загальноприйнятій класифікації стилів педагогічного спілкування, у якій відокремлюються 3 основних стилі - авторитарний, демократичний і ліберальний. Перше експериментальне дослідження цих стилів спілкування було проведено ще в 1938 році німецьким психологом Куртом Левіним.

Авторитарний тип психологічного спілкування характеризується як владний, наказовий, жорсткий, що пригнічує. Авторитарний педагог ставить себе вище підлеглих, ставить суворі вимоги перед учнями, жорстко контролює їх, пригнічує ініціативу з низу, не рахується з думкою інших. Для вчителів з авторитарним стилем керівництва характерні владне, зверхнє або поблажливе демонстрування своєї ролі на уроці, переваги в знаннях і уміннях; надмірно сувора оцінка учнів, придушення реплік учнів негативними педагогічними санкціями, реакція на прохання допомоги як

на перешкоди «ходу уроку», необґрунтоване використання обмежень і заборон.

Педагоги з авторитарним стилем керівництва не потребують схвалення та підтримки ззовні, мають високий рівень самодостатності, їм притаманні імпульсивність, низький рівень самоконтролю, неуважність до інших, конфліктність. Вони емоційно нестійкі, дратівливі, нетерплячі, мають труднощі в спілкуванні.

У роботі такого педагога у колективі відзначається велика кількість нетактовних випадів на адресу одних членів групи і неаргументоване вихваляння інших. Авторитарний викладач не тільки визначає загальні цілі роботи, але і вказує способи виконання завдання (завдання і способи його виконання даються викладачем поетапно). Характерно, що такий підхід знижує діяльну мотивацію. Поетапна регламентація діяльності та її суворий контроль свідчать про зневіру викладача у позитивних можливостях учнів. При цьому стилі спілкування вихованці виявляються в позиції ведених. Основна форма звернення - вказівка, повчання, наказ, інструкція, окрик. Спілкування будується на дисциплінарному впливі і підпорядкуванні. Цей стиль можна висловити словами: «Робіть, як я кажу, і не думайте». Зовнішні показники успішності діяльності авторитарних педагогів (успішність, дисципліна на уроці тощо) найчастіше позитивні, але соціально-психологічна атмосфера в таких класах, як правило, неблагополучна. Протидія учнів владному тиску педагога найчастіше призводить до виникнення стійких конфліктних ситуацій.

Такий стиль спілкування гальмує розвиток особистості учня, пригнічує активність, сковує ініціативу. В. В. Шпалінський [5] відзначає, що авторитарний стиль спілкування породжує неадекватну самооцінку учнів, прищеплює культ сили, формує невротиків, викликає неадекватний рівень домагань в спілкуванні з оточуючими людьми, призводить до спотвореного розуміння цінностей, до високої оцінки таких якостей особистості, як "вміння виходити сухим з води", "вміння використовувати

інших для виконання того, що повинен зробити сам", "вміння змусити інших беззаперечно підкорятися".

Ліберальний стиль педагогічного спілкування протилежний авторитарному. Він є м'яким, невибагливим, викладач потурає учневі, а тому його робота є неефективною. Педагог-ліберал безвідповідальний сам і не вимагає відповідальності у інших, він безініціативний, непослідовний у прийнятті рішень та у своїх діях. Такі вчителі формально виконують свої функціональні обов'язки, обмежуючись лише викладанням. Стиль потурального спілкування реалізує тактику невтручання, основу якої складають байдужість і незацікавленість проблемами як навчального закладу, так і учнів. Педагог займає позицію стороннього спостерігача, прагне, як можна менше втручатися в життєдіяльність учнів, практично усувається від керівництва ними. Ліберальний вихователь намагається зберегти хороші відносини, не псує ні з ким стосунки, в поведінці доброзичливий і ласкавий. Тон звернення диктується бажанням уникнути складних ситуацій, багато в чому залежить від настрою педагога, форма звернення - умовляння і вмовляння.

Ліберальний педагог забуває про колишні вимоги і через певний час пред'являє протилежні їм. Найчастіше такий педагог пускає справу на самоплив, переоцінює можливості учнів, оцінка роботи вихованців часто залежить від його настрою. Наслідком подібної тактики є відсутність контролю за діяльністю учнів і динамікою розвитку їх особистості. Успішність і дисципліна в таких колективах, як правило, незадовільні. Такий стиль роботи не сприяє розвитку активності, що не спонукає до ініціативи, самостійності учнів. Він погіршує морально-психологічний клімат в колективі, псує взаємини, призводить до падіння авторитету педагога в очах учнів, заважає досягненню успіху в діяльності викладача і учнів. Важливо відзначити, що учні не бувають задоволені роботою в подібній групі, хоча на них і не лежить ніякої відповідальності, а робота

швидше нагадує безвідповідальну гру. Цей стиль можна висловити словами: «Як все йде, так нехай і йде».

Спільними особливостями ліберального і авторитарного стилів спілкування, незважаючи на уявну протилежність, є дистантні відносини, відсутність довіри, явна уособленість, відчуженість, демонстративне підкреслення свого домінуючого положення.

Найефективнішим, а також оптимальним є **демократичний стиль** взаємодії. Цей стиль характеризується позитивно-емоційною атмосферою взаємодії, доброзичливістю, довірою, вимогливістю й одночасно повагою, урахуванням індивідуальності особистості. Спільна діяльність мотивується педагогом, він прислухається до думки учнів, підтримує їх право на свою позицію, заохочує активність. Викладач прагне вести діалогічне спілкування "на рівних", розвивати в учнях навички самоврядування, максимально враховувати їх індивідуальні особливості, стимулює вихованців до творчості, ініціативи, організовує умови для самореалізації. Основними способами спілкування при цьому виступають прохання, рада, інформація, прагнення включити всіх в активну роботу. Такий стиль спілкування характеризується міцними контактами з учнями і стимулює їх до успішної пізнавальної діяльності.

Для педагогів, які дотримуються цього стилю, характерні активно-позитивне ставлення до студентів (прагнення зняти стримування, незручність; підбадьорення, підтримка; прояв поваги і довіри), адекватна оцінка їх можливостей, успіхів і невдач, позитивна критика учня, демонстрування зацікавленості в діалозі з ним . Їм властиве глибоке розуміння вихованця, цілей і мотивів його поведінки, уміння прогнозувати розвиток його особистості. Учитель проявляє певну терпимість до критичних зауважень учнів. Даний стиль можна висловити словами: «Разом задумали, разом плануємо, організовуємо, підводимо підсумки».

Демократичний стиль педагогічного спілкування викликає прихильність вихованців до педагога, створює дружнє взаєморозуміння

між ними, викликає в учнів тільки позитивні емоції, дозволяє зрозуміти цінності у співпраці спільної діяльності, спонукає до самостійності, розвиває ініціативу і впевненість в собі, товариську, сприяє становленню довіри в особистих взаєминах. Крім цього, даний стиль свідчить про високий професіоналізм учителя, його позитивні моральні якості і любов до дітей.

Педагоги з *демократичним* стилем керівництва більш незалежні, самостійні, самодостатні, ніж *вчителі-ліберали*, але поступаються в цьому *вчителям-автократам*. Вони володіють проникливістю, добре розуміють мотиви поведінки оточення, не відчують труднощів у прийнятті рішень та аналізі групових проблем. Педагоги з ліберальним стилем керівництва відрізняються конформізмом, залежністю, вираженою потребою у схваленні, підтримці з боку оточення, імпульсивністю. Вони володіють низьким рівнем проникливості. У той же час для них характерні сентиментальність, безпосередність і простота у зверненні.

Методисти відзначають, що вчителі з *авторитарним* і *демократичним* стилями керівництва використовують різноманітні форми контролю знань і умінь учнів, у той час, як педагоги, які дотримуються *ліберального* стилю, найчастіше при опитуванні використовують одні і ті ж методичні прийоми, що спричинює одноманітність подачі матеріалу на заняттях і негативно позначається на пізнавальній діяльності учнів.

Толерантність у спілкуванні та педагогічний такт у більшій мірі притаманні вчителям з *демократичним* стилем керівництва і в значно меншій - вчителям з *авторитарним* і *ліберальним* стилями, що може викликати підвищену тривожність учнів під час опитування.

Встановлено, що прихильники авторитарного і демократичного стилів педагогічного спілкування по-різному впливають на розвиток особистості своїх вихованців. Це спостерігається у наступному: у вчителів з *демократичним* стилем учні більш відкриті, більш впевнені в собі, більш соціально сміливі, ніж у вчителів з *авторитарним* стилем. У останніх учні

більш тривожні, сором'язливі, менш упевнені в собі, більш закриті. Демократичний і авторитарний стилі спілкування по-різному впливають на вихованців різної статі. Хлопчики у вчителів з демократичним стилем менш сумлінні, безтурботні, для них є характерним низький рівень самоконтролю. Навпаки, у вчителів з авторитарним стилем хлопчики більш розсудливі, характеризуються домінантною поведінкою, більш напружені і чутливі. У дівчаток все навпаки: при демократичному стилі спілкування вчителя дівчинки більш розсудливі, сумлінні, відрізняються високим самоконтролем; при авторитарному стилі вони більш чутливі, тривожні, слухняні, поступливі.

Стилі педагогічного спілкування по-різному сприймаються об'єктами впливу (учнями). Відповідно виникає різне ставлення учнів до самого педагога, різним чином складаються взаємини. Найбільш адекватно і доброзичливо учні сприймають демократичні стилі керівництва і спілкування. Авторитарний стиль теж сприймається більш-менш позитивно (якщо він не дуже жорсткий), хоча ступінь його вираженості сприймається по-різному.

Слід підкреслити, що стиль спілкування – динамічна структура, яка відображає співвідношення між різними формами взаємодії педагога і вихованця. Це означає, що педагоги вдаються до багатьох з них, але у одного переважають форми якогось певного стилю, а в іншого - зовсім іншого, в той же час при зміні ситуації співвідношення між цими формами взаємодії може змінюватися. Помічено, що в напружених обставинах зростає число авторитарних форм впливу незалежно від стилю керівництва. Останні частіше використовуються педагогами при спілкуванні з учнями, у яких низький і середній статус в групі, і рідше – при спілкуванні з її лідерами. Ці форми частіше використовуються педагогами-чоловіками, ніж жінками. Елементи ліберального стилю допустимі при реалізації творчої діяльності, коли необхідна позиція невтручання, що надає вихованцю більшої самостійності.

Для педагога стиль спілкування з учнями не є чимось сталим і остаточним. Життєва практика свідчить про нескінченну різноманітність педагогічних ситуацій, кожна з яких для свого ефективного вирішення вимагає різного стилю спілкування, який, однак, не повинен залежати від емоційно-психологічного стану викладача, від його настрою. Тому стиль педагогічного спілкування, на наше глибоке переконання, повинен формуватися на основі поваги до особистості студента, на високій загальній, професійній та педагогічній культурі викладача.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. Для учителя. - М.: Просвещение, 1987 – 190 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия/ Я. Л. Коломинский, Н. М.Плескачева и др. Под ред. проф. Я. Л.Коломинского. - СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
3. Леотьев А.А. Педагогическое общение / 2-е изд., переработ. и дополн. – М.: Нальчик: Эль-Фа, 1996. - 96 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
5. Шпалинский В.В. Психология менеджмента: Учебное пособие. 2-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 184 с.

РОЛЬ ПЕДАГОГА У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Л. С. Шевченко

старший викладач

кафедри ОФТ ХТФ ОНПУ

Постанова проблеми у загальному вигляді. Я. Коменський, Д. Дьюї, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші видатні педагоги доклали багато зусиль, щоб зрозуміти сутність особистості педагога, а також застосували ці принципи у власній педагогічній діяльності. Так К. Ушинський зазначав у вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, якби хитро він не був придуманий не може вплинути на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна сформувати характер.

Виклад основного матеріалу: в усіх своїх працях І.А. Зязюн рішуче викидав ідею про особистісно-професійне призначення вчителя, як передавача теоретичних знань, також про фахівця, який «стимулює здоровий глузд і пояснює цінності» Навпаки, він доводив, що вчитель – майстер на рівні з учнем, особа, яка постійно бере участь в вибудовуванні нового знання, опановуючи та розвиваючи ціннісний досвід попереднього навчання. Сам І.А. Зязюн казав: «В педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає перед усім педагог. Він має навчати цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. Навчати ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчати своєю Поведінкою, своїм Статусом, своїми знаннями, своєю Людністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом.»

Тобто одна з головних функцій педагога в сучасному суспільстві – соціальна: формування духовного світу молоді у відповідності з принципами та цінностями сучасного суспільства.

Виховуючи у молоді уявлення про загальнолюдські цінності педагог навчає її регулювати свою поведінку у відповідності з цими цінностями.

Одночасно педагог сприяє формуванню людей, що володіють новою та прогресивною технологією. Для цього необхідно оперативно та постійно поновлювати свої професійні знання; вміти освоювати та використовувати постійно спектр технологій, що поширюється, та мати широку ерудицію.

У наші часи поглибленої трансформації українського суспільства рішуче потрібні люди активні, що вміють сумлінно та кваліфіковано працювати. Викладач має виступати модератором інформаційних потоків. Йому треба вибудувати для студентів систему – якийсь стрижень знань, і підказати, де що шукати. Потрібно постійно підтримувати зв'язок, і не тільки зі студентами, а й з випускниками; зустрічатися з ними і обговорювати, що стало в нагоді в роботі, яких знань не вистачає.

Вчити треба так, як би ти хотів, щоб вчили тебе.

Вікторія Стьохіна, викладач КПІ, каже про 3 важливих питаннях: «В першу чергу, орієнтація на студентів. На заході студент сам вибирає на який курс і до якого викладачеві йому записатися. У нас же він, в основному, позбавлений вибору. А від викладача залежить дуже багато, поки він сам горить, то може запалити інших, але цей ентузіазм ніяк не підтримується. Студент платить гроші незалежно від того, наскільки цікаві і корисні знання він отримує».

Не у всіх, але у багатьох зменшилася мотивація. Студенти стали більш прагматичними. У них фрагментарне, кліпові мислення: в голові маса інформації, і дуже важко зібрати всі воедино. Кліпове мислення – це коли інформація сприймається краще, якщо вона яскрава та невелика за обсягом, немов реклама в телевізорі. Тому учні погано сприймають тексти

з лінійно-послідовною, подану дозовано, невеликими обсягами, з візуальними образами та графікою.

Того ж часу в університетах викладачі стикаються з проблемою: доволі значна кількість студентів не бажає вчитися, особливо контрактники. При чому на таких студентів скаржаться навіть талановиті педагоги, закохані у свій предмет, працездатні та старанні. Очевидно, що доки сам студент не збагне необхідності вперто працювати, не один самий талановитий викладач не змусить його працювати по справжньому.

Успішними відносинами викладача та студента можна вважати за наступних умов:

1) Якщо викладач вміє зацікавити студента своїм предметом, маючи високий рівень ерудиції, та володіючи методичними навичками.

2) Якщо викладач в процесі навчальної діяльності сам проявляє дисципліну та обов'язковість.

3) Якщо викладач строго, але справедливо оцінює знання студентів

4) Якщо викладач, проявляє особисті гуманні якості, висловлюючи готовність допомогти студентам, тобто можна зробити висновок, що викладач цінує професіоналізм та його особисті якості.

Висновки: ціль навчального закладу та викладача у сучасному суспільстві – це підготування різнобічно розвиненої особистості, що має необхідний багаж знань, вмінь та навичок, що необхідні у житті, а також виховання високоморальна особистість, що полюбить свою країну, що вміє творчо підходити до будь якої справи. Центральне місце в структурі системи освіти займає педагог. Перетворювати внутрішній світ людини на основі гуманістичних ідеалів, цілеспрямовано формувати моральні якості, підвищувати рівень культури і професійної підготовки людини - такі функції сучасного вчителя. Соціальна роль педагога полягає в можливості впливати на розвиток тих чи інших тенденцій в суспільстві, соціумі,

готувати підростаюче покоління до вирішення глобальних або локальних проблем совершенности.

Педагог повинен володіти високими особистими якостями: справедливість, відповідальність, принципівим, доброта в поєднанні з вимогливістю, товариськістю, стриманість.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Семенова А. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії. Монографія / Алла Семенова – Одеса : Бондаренко М. О., 2016. — 436 с
2. Зязюн І.А. Сагач Г.М. Краса педагогічної дії – Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997 – 302 с.
3. Толстой Л.Н. Педагогічні твори. Москва., 1956 – 362 с.
4. Зязюн І.А. Технологія педагогічної дії у вимірі педагогічної майстерності./ І.А. Зязюн Науковий вісник Миколаївського державного університету імені.

ЗАВДАННЯ І НАДЗАДАЧІ СУЧАСНОГО АУДИТОРНОГО ЗАНЯТТЯ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Є. Ю. Щьокіна

к.е.н., старший викладач

кафедри економічних систем

і управління інноваційним розвитком,

ІБЕІТ ОНПУ

«Сучасна вища освіта: гнучка, інноваційна, тривалістю в життя..»

Рівень розвитку країни знаходиться в нерозривній єдності з рівнем розвитку освіти, яке в умовах глобалізаційних викликів і інтеграційних процесів має швидко і ефективно задовольняти потреби суспільства, невідкладно реагувати на всі суспільні зміни і процеси шляхом визначення тенденцій і перспективних напрямків реформування та проведення кардинальних змін [1]. За останні десятиріччя у закладах вищих шкіл накопичився досвід з переосмислення старих і розробки та використання нових «нетрадиційних методів», організаційних форм навчання, засобів передавання знань студентам, способів роботи викладача та студента з метою стимулювання пізнавальної активності студентів, тому все більшого значення набуває вивчення і аналіз тенденцій розвитку освіти та підвищення її якості, перехід на більш активні види самостійної індивідуальної роботи.

У сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування, зростають вимоги до професійної компетентності випускників, що обумовлює якісно нові форми та методи вищої освіти, спрямовані на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів, які формують навички самоорганізації та самоосвіти. Таким чином, основними сучасними тенденціями в розвитку

теорії й практики навчання у вищій школі повинно бути фундаменталізація й активізація навчання.

Національна стратегія визначає основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику і складає основу для внесення змін і доповнень до чинного законодавства України, управління і фінансування, і змісту системи освіти. Пріоритетом розвитку вищої освіти України є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчального процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві та створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління навчальними закладами та проведення моніторингу якості освіти [2]. Педагогічна діагностика розглядається науковцями як особлива галузь педагогічних знань і як специфічна практична діяльність педагога, яка спрямована на вивчення ходу й результатів педагогічного процесу з метою його вдосконалення. Педагогічна діагностика в контексті використання перспективного сучасного інструментарію педагогічних вимірювань системно відображена в роботах В.С. Аванесова, О.М. Алексєєва, Л.І. Білоусової, О.Г. Колгатіна, Л.А. Зайцевої, І.А. Зязюна, О.Г. Шмельова та ін. Синтезування освіти і науки з інноваційними технологіями розкрито в працях О.В. Адаменко, О.А. Дубасенюк, Н.М. Кузьміної, Н.В. Рогальської. Проблема підвищення якості освіти у ВНЗ, розвитку системного запровадження інноваційних технологій розглянуто в працях В.П. Андрущенка, А.М. Гуржія, В.Г. Кременя та ін. Так, відомі науковці та педагоги стверджують, що навчальне заняття – це відкриття, дослідження, осмислення, оцінювання результативності діяльності, визначення стратегії узагальнення і поглиблення отриманих знань [3].

Сьогодні реформа освітньої галузі передбачає системну трансформацію сектору, головна мета якої – нова висока якість освіти на

всіх рівнях, а також затребуваність і доступність. Головне завдання освіти полягає у формуванні свідомих, суспільно активних громадян, здатних забезпечити економічне зростання і культурний розвиток країни, тому модернізація управління якістю вищої освіти, пошук нових, відкритих і демократичних її моделей є важливим напрямом реформування в сфері вищої української освіти.

Якість освіти має теоретичний й практичний аспекти. З точки зору теорії це – пошук концептуальних засад визначення й оцінювання якості освіти, з точки зору практики – здійснення таких способів моніторингу якості освіти, котрі б впливали й управляли цим процесом. Ці аспекти якості освіти взаємопов'язані, оскільки не зрозумівши, що саме покладено в основу моніторингових досліджень, оцінювати якість освіти неможливо.

На зниження рівня якості освіти значною мірою впливає відсутність механізму вчасного і повного забезпечення навчальних закладів навчальними програмами, обладнанням, брак сучасного інформаційного супроводу, та рівень підготовки самих викладачів. Переважна більшість викладачів складається з «теоретиків», їм не вистачає практичного досвіду дослідницької, консультативної, виробничо-організаційної роботи. Ще одним фактором, що негативно впливає на якість викладання, є перевантаженість педагогів і низький рівень оплати праці, що змушує їх працювати в кількох місцях, не приділяючи належної уваги якості власної підготовки.

Навчання визначається як двосторонній процес, який здійснюється педагогом і учнем в їх взаємодії на аудиторному занятті. У даній ситуації учень здобуває знання, вміння, навички, методи пізнавальної діяльності та інтелектуальний розвиток. Аудиторні заняття – це колективна форма занять, які призначені для передачі знань студентам і навчання студентів самостійно здобувати знання і навички, розвитку мислення.

Аудиторні заняття здійснюється в таких формах як лекції, практичні (семінарські) заняття, лабораторні роботи, виконання індивідуальних

завдань, самостійна робота студентів – призначені не тільки для передачі знань студентам основної інформації з досліджуваних навчальних дисциплін, закріплення знань та вмінь, а й для того, щоб навчити студентів самостійно здобувати знання.

Провідним видом навчальних занять в університеті є лекції, в яких викладачі дають основний матеріал дисципліни та які можна поділити на три етапи. Перший етап передбачає постановлення проблеми перед аудиторією, де задача викладача є визначення кола питань, що потребують обговорення, на другому етапі йде пошук правильного вирішення проблеми, де задача лектора є надання додаткової інформації з питань, виявлення нових суджень, наведення шляхів вирішення проблем. Останній етап лекції передбачає формулювання висновків, де лектор узагальнює позиції вироблені у ході дискусії, ставить допоміжні запитання та співвідносить основні висновки з проблемою. У лекціях навчальний матеріал викладається систематично і зміст кожної наступної лекції тісно пов'язане з матеріалом попередньої, ґрунтується на поняттях, явищах, законах, про які вже говорилося раніше. Під час лекції студенти зазвичай ведуть записи (конспект), які в подальшому допоможуть в самостійній роботі.

Семінарське заняття проводиться в академічній групі з метою закріпити і поглибити теоретичні знання, отримані на лекціях і в процесі самостійної роботи. На семінарах перевіряється ступінь розуміння і засвоєння студентами навчального матеріалу з дисциплін, а найбільш складні теоретичні питання ретельно розбираються. Призначення практичних занять полягає в тому, щоб навчити студентів раціональним методам вирішення практичних завдань, створити у них навички самостійного застосування теорії. Практичні заняття проводяться паралельно вивчення теоретичного матеріалу. На старших курсах практичні заняття з профільюючих дисциплін зазвичай проводяться шляхом аналізу ситуацій в формі ділових ігор.

Лабораторні заняття є одним з видів практичних занять, які пов'язують теорію з практикою. Вони базуються на основних положеннях теоретичного курсу і проводяться в лабораторіях, оснащених відповідним обладнанням [4].

Самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом та виконання завдань під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі у вільний від занять час. Самостійна робота сприяє формуванню інтересу до пізнавальної діяльності, поглибленню і розширенню знань та оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей.

Будь-яка форма проведення аудиторних занять характеризується великою інформаційною місткістю та свідчить про надзвичайно широкий спектр можливостей, які відкриваються саме при колективному спілкуванні студентів і викладача. Тому провідною формою і важливою складовою інноваційної педагогічної діяльності є застосування проблемно-пошукових методів, прийомів і засобів, ділових ігор, ситуаційних завдань, екскурсії на підприємства, а також умінь, навичок і життєвого досвіду викладача, його методичної майстерності.

Визначення завдань аудиторних занять має велике теоретичне і практичне значення. Говорячи про надзадачі сучасного аудиторного заняття, можна мати на увазі світогляд, особистість викладача та його творчий підхід до проведення занять. Викладач може бути прикладом для студента як професіонал та творча особистість. Індивідуальний підхід, допомога студентові розкрити свій творчий потенціал, визначити перспективи свого внутрішнього зростання та керування пізнавальним процесом – все це передбачає надзавданнями аудиторних занять.

Надзавдання – термін, введений К.С. Станіславським для позначення тієї головної мети, заради якої створюється п'єса, акторський образ або ставиться спектакль. Термін набув широкого поширення в театральній

практиці і з часом придбав алегоричне значення: вища мета, яку необхідно досягти. Простіше кажучи, надзадача обов'язково повинна надихати, захоплювати, порушувати емоції, вона повинна захоплювати увагу. Це – головна ідея, ідея, заради якої автор взявся за перо [6]. І.А. Зязюн, зокрема, розглядає техніку педагогічної праці як найважливіший компонент професіоналізму вчителя, змістовну основу педагогічної творчості. З точки зору В.О. Сластенина, педагогічна майстерність – це доведена до досконалості умілість, яка відображає особливу відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці. Воно ґрунтується на творчих здібностях вчителя і визначається ними. Головним сьогодні є усвідомлення цієї проблеми, розуміння того, що таке якість освіти, чим вона визначається та від чого залежить, як її можна підвищити та чому з таким утрудненням просувається цей процес [7].

На сьогодні, основна мета професійної освіти полягає у загальному і професійному розвитку особистості, становлення її професійної культури. Тому незалежно від того, кого готують професійні навчальні заклади, яку освіту (середню, вищу) вони надають, головним є рівень загальної та професійної освіти і професійного розвитку, який ці заклади забезпечують. У сучасних умовах інформатизації суспільства та оновленої педагогічної системи основними напрямками якісного нового рівня освіти є застосування інформаційних технологій у навчальному середовищі за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій, як фактора зближення сфери освіти з реальним світом та поєднання традиційних та сучасних методів навчання.

Поява комп'ютерів та доступу до численних джерел призводить до змін характеру і спрямованості як аудиторних, так і позааудиторних занять. Традиційні лекції як домінуюча форма навчання перестала влаштовувати як студентів, так і викладачів. Раніше лекції й семінари розглядалися як головний засіб для передавання інформації, то сьогодні їх мета – викликати інтерес до досліджуваної дисципліни, визначити місце

даної науки в суміжних галузях. Отже, завдання викладачів – визначити студентам напрям для самостійної роботи [8].

Поєднання методів та вихід на новий інноваційний навчальний процес, що обумовлено скороченням часу на аудиторні заняття і зростанням обсягу інформації для забезпечення всебічної підготовки студента, забезпечує підвищення якості підготовки спеціаліста та освіти в цілому. Інтенсивний розвиток інформаційної бази науки і техніки, розширення ділових та культурних зв'язків з науковими, економічними колами в міжнародному масштабі змушують переглянути вимоги, що пред'являються до висококваліфікованого фахівця. Особливу значимість здобувають уміння поєднувати професійні знання і вміння з комп'ютерною грамотністю і з високим рівнем володіння іноземною мовою. Зростає необхідність вивчати іноземну мову з орієнтацією на її практичне застосування у побутовому та професійному спілкуванні.

Основний напрям розв'язання проблеми поліпшення мовної підготовки студентів немовного ВНЗ, майбутніх фахівців у різних галузях науки, економіки, освіти – це розвиток самостійності студентів, вдосконалення організації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови, поліпшення її методичного забезпечення, впровадження нових інформаційних і педагогічних технологій. Формування самостійності є основною метою навчального процесу у вищій школі. Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, яка спрямована на створення цілісної системи безперервної освіти, на розширення сфери самостійної діяльності студентів в умовах залучення до процесу пізнання інформаційних та телекомунікаційних комп'ютерних технологій, які формують навички самоорганізації та самоосвіти [9].

Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Тут можна виділити три групи

характеристик: якість потенціалу досягнення мети освіти, якість процесу формування професіоналізму та якість результату освіти.

1. Якість потенціалу виражається в таких характеристиках, як якість мети освіти, якість освітнього стандарту, якість освітньої програми, якість матеріально-технічної бази освітнього процесу, якість викладацького складу, якість учнів, якість інформаційно-методичної бази.

2. Якість процесу формування професіоналізму – це якість технології освіти, контролю освітнього процесу, якість мотивації викладацького складу на творчість та ефективність педагогічної роботи, якість ставлення учнів до освіти, інтенсивність освітнього процесу, управління освітою, методи презентації навчальних досягнень.

3. Якість результату освіти – усвідомлення професіоналізму, розпізнавання та реалізація індивідуальних здібностей та особливостей, працевлаштування, кар'єра та зарплата, оволодіння методологією самоосвіти, знання, практичні навички [10].

На сьогоднішній день спільне завдання педагогічної діяльності в освітньому процесі та важливе завдання аудиторних занять полягає в готовності викладачів до зміни застарілих принципів у роботі й значний потенціал до реформ, впровадження новітніх технологій і методів навчання. Процес підготовки нового покоління вчених, здатних ефективно впливати на суспільний розвиток, вимагає докорінного оновлення професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, обґрунтування нових функцій педагогіки вищої школи.

Повертаючись до оцінювання якості освіти зазначимо два заходи, які можуть сприяти підвищенню якості підготовки студентів:

- 1) підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників;
- 2) індивідуалізація навчання та застосування нетрадиційних методів навчання.

Сучасна організація навчального процесу у вищих закладах дозволяє зробити висновок про те, що модернізація відомих форм і методів

навчання є важливим і ефективним засобом підвищення якості освіти й свідчить про прагнення ВНЗ відповідати вимогам часу. У свою чергу, організація ефективного навчання аудиторних занять та підвищення якості університетської освіти можлива за наявності у викладача знань та вміння використати різноманітні форми застосування педагогічного процесу з використанням інформаційних технологій, що сприяє розширенню дидактичних можливостей в роботі студентів, а саме: забезпечення гнучкості навчального процесу за допомогою варіативності, трансформація змісту, методів і форм навчання, організації навчальних занять, поєднання різних методик навчання для студентів, варіювання складності та об'єму завдань, темпу їх виконання, посилення мотивації і пізнавального інтересу студентів у навчанні за рахунок інноваційних методів навчання, можливості індивідуалізації навчання, якісні зміни навчальної діяльності в цілому та контролю (здійснення тестового контролю з діагностикою, зворотнім зв'язком і оцінюванням етапів, дистанційна освіта) та ін.

Отже, підвищення ефективності аудиторних занять сприяє саморозвитку й самореалізації студентів, поглибленню уявлення про себе як про особистість і професіонала, формування і розвитку комунікативних навичок, вмінь, аналітичних здібностей, відповідальності, здатність критично мислити, приймати рішення, вирішувати проблеми і конфлікти, робити обґрунтовані висновки, здатність прогнозувати і проектувати своє майбутнє.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Мухина Т. Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие. – Н.Новгород: ННГАСУ, 2013. – 97 с.

2. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України № 347/2002 від 17 квітня 2002 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

3. Павленко О. О. Теорія і практика навчання ділової комунікації: монографія. – Дніпропетровськ: АМСУ, 2003. - 261 с.

4. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]/ В. Л. Ортинський– К.: Центр учбової літератури, 2009.

5. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с

6. Станиславский К. С. Работа актёра над собой / К. С. Станиславский. О технике актёра / М. А. Чехов. – М.: Артист. Режиссёр. Театр, 2008.

7. Основы педагогического мастерства./ Под ред.Зязюна И.А. – М:Просвещение, 1989.

8. Гладуш В.А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія / Навч. посіб. / В.А. Гладуш, Г.І. Лисенко. – Д., 2014. – 416 с.

9. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск, Харвест, – 2006.