

Н. П. Волкова

Професійно-педагогічна комунікація

Навчальний
посібник

ам!
альма
матер

серія

- Професійно-педагогічна комунікація як феномен педагогічної діяльності
- Засоби професійно-педагогічної комунікації



Серія заснована
в 1999 році

ам
альма
матер

Н. П. Волкова

Професійно-педагогічна комунікація

Навчальний посібник

Київ
Видавничий центр «Академія»
2006



ББК 74
В67

**Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів**

(Лист № 14/18.2—616 від 25.03.2005 р.)

У навчальному посібнику розкрито сутність, зміст, структуру, функції професійно-педагогічної комунікації відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства й української школи. Значну увагу приділено вербальній, невербальній, комп'ютерній комунікаціям учителя, їх засобам, можливостям, взаємозв'язку в процесі обміну інформацією. Містить запитання, короткий термінологічний словник, завдання для самостійної роботи, що дасть змогу глибше осмислити навчальний матеріал, а також особистісно-орієнтовані технології, які сприяють формуванню комунікативного досвіду педагога.

Адресований студентам вищих навчальних закладів, прислужиться педагогам-практикам.

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор *О. В. Глузман*;
доктор психологічних наук, професор *О. Є. Самойлов*

Зміст

| | | |
|---|--|----|
| 1. Професійно-педагогічна комунікація як феномен педагогічної діяльності | 1.1. Особливості професійно-педагогічної комунікації | |
| | Сутність, суб'єкт, об'єкт професійно-педагогічної комунікації | 7 |
| | Інформація у професійно-педагогічній комунікації | 10 |
| | Функції професійно-педагогічної комунікації | 12 |
| | Модель процесу комунікації | 17 |
| | Комунікативність учителя | 23 |
| | 1.2. Педагогічне спілкування як провідна складова професійно-педагогічної комунікації | |
| | Особливості, функції педагогічного спілкування | 26 |
| | Педагогічне спілкування як діалог | 30 |
| | Структура педагогічного спілкування | 35 |
| | Переконання і навіювання у процесі комунікації | 40 |
| | Стиль педагогічного спілкування | 44 |

| | |
|---|-----|
| Моделі спілкування та установка вчителя | 49 |
| Культура слухання | 52 |
| Бар'єри й ускладнення у процесі комунікації | 56 |
| 1.3. Сприятливий соціально-психологічний клімат — основа ефективної комунікації у педагогічному колективі | 60 |
| Міжособистісні стосунки у педагогічному колективі | 61 |
| Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі | 64 |
| Відносини керівника школи і вчителів | 69 |
| Стиль керівництва — основа комунікації керівника школи з педагогічним колективом | 72 |
| 1.4. Педагогічні конфлікти. Їх види і причини виникнення | |
| Сутність, джерела, причини, функції і класифікація конфліктів | 76 |
| Основні суперечності і конфлікти в системі освіти | 79 |
| Структура, сфера, динаміка педагогічного конфлікту | 83 |
| Інформаційні моделі конфліктної ситуації | 90 |
| Конфлікт у взаємодії вчителів і учнів | 92 |
| Міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі | 94 |
| 1.5. Розв'язання та усунення педагогічних конфліктів | |
| Конфлікт педагогічної взаємодії | 101 |
| Поведінка вчителя у конфліктній ситуації | 103 |
| Методи врегулювання конфліктів і запобігання їм | 107 |

| | | |
|---|---|-----|
| 2. Засоби професійно-педагогічної комунікації | 2.1. Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації | |
| | Знакові системи як засоби комунікації | 113 |
| | Види вербальних засобів комунікації | 115 |
| | Усне педагогічне мовлення | 117 |
| | Писемне мовлення вчителя | 122 |
| | Внутрішнє мовлення | 125 |
| | 2.2. Культура мови і культура мовлення вчителя | 126 |
| | Основні ознаки культури мови і мовлення вчителя | 127 |
| | Техніка мовлення | 132 |
| | Мовленнєвий етикет педагога | 136 |
| | Мовленнєві моделі взаємодії «учитель — учень» | 141 |
| | 2.3. Невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації | 148 |
| | Сутність і засоби невербальної комунікації | 149 |
| | Зовнішній вигляд і поведінка педагога | 151 |
| | Екстралінгвістичні і просодичні засоби комунікації | 154 |
| | Міміка | 159 |
| | Жести | 162 |
| | Контакт очей (візуальний контакт) | 165 |
| | Міжособистісний комунікативний простір | 167 |
| | Декодування вчителем невербальної інформації | 170 |
| | 2.4. Комп'ютерні засоби професійно-педагогічної комунікації | |
| | Комп'ютерні комунікації в освіті | 175 |
| | Робота педагога з комп'ютерними мережами | 178 |

| | |
|--|-----|
| Електронна пошта як засіб професійно-педагогічної комунікації | 181 |
| Робота вчителя з групами новин (участь у телеконференціях) | 186 |
| Встановлення комунікативних зв'язків завдяки участі у всесвітніх тематичних телеконференціях | 187 |
| Телеконференції у внутрішкільній локальній комп'ютерній мережі | 192 |
| Робота вчителя з електронними банками інформації, пошук матеріалів у мережі Internet | 193 |
| Одержання даних із FTP-серверу | 196 |
| Пошук психолого-педагогічної інформації за допомогою пошукового серверу Rambler | 197 |
| Дистанційне навчання і форми взаємодії у системі «викладач — студент» | 201 |
| Етичні правила комунікації у глобальних інформаційних мережах | 206 |
| Валеологічні аспекти роботи з комп'ютером | 209 |
| Додатки | 213 |
| Короткий термінологічний словник | 246 |
| Література | 253 |

1.

Професійно-педагогічна комунікація як феномен педагогічної діяльності

1.1. Особливості професійно-педагогічної комунікації

У постіндустріальному, інформаційному, суспільстві проблема комунікації є однією з найважливіших. Особливо це стосується освітньої сфери, покликаної забезпечити підготовку людини до життя у світі різноманітних зв'язків, відносин, комунікативних можливостей. Одним із джерел розвитку комунікативних можливостей особистості є професійно-педагогічна комунікація як особливий тип активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності.

Сутність, суб'єкт, об'єкт професійно-педагогічної комунікації

Професійно-педагогічна комунікація є основною формою педагогічного процесу, продуктивність якого обумовлюється цілями й цінностями спілкування, прийня-

тими всіма його суб'єктами за норму індивідуальної поведінки. Розгортається вона у процесі спільної комунікативної діяльності людей (суб'єкт-суб'єктної взаємодії), опосередкованої взаємообміном інформацією, за якої кожен з його учасників засвоює загальнолюдський досвід, суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання і способи комунікативної діяльності, виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формується як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація, комунікативна діяльність є важливими чинниками психічного розвитку людини.

Професійно-педагогічна комунікація (лат. communicatio — зв'язок, повідомлення) — система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин.

Суб'єкт професійно-педагогічної комунікації є носієм активного, діяльного, творчого начала, комунікативно освіченою особистістю, здатною свідомо планувати й організовувати власну комунікативну діяльність, впливати на партнера, сприймати, аналізувати, оцінювати інформаційний, емоційний та інтелектуальний зміст його висловлювань, психофізіологічні й енергетичні стани, має розвинений емоційний інтелект, володіє комунікативними вміннями, навичками, досвідом.

Провідним суб'єктом професійно-педагогічної комунікації є учитель, професійна, в т. ч. комунікативна, діяльність якого має бути спрямована на виконання соціального замовлення — формування гармонійно розвиненої особистості. Будучи учасником будь-якого акту комунікації, він повинен дбати про навчання, виховання, розвиток особистості. Комунікативною метою учителя є не лише досягнення взаєморозуміння у спілкуванні, а й ініціювання всебічного, гармонійного розвитку інших. Цього він може досягти, усвідомлюючи унікальність і неповторність людини як індивідуальності, враховуючи динамічність змін, що відбуваються з нею, розуміючи складність і неоднозначність процесу розвитку, вміючи бачити віддалені перспективи взаємодії, вселяючи тим, із ким спілкується, впевненість в успішному оволодінні знаннями, правильному особистісному зростанні. Вчи-

тель має усвідомлювати, що головна відповідальність за успіх комунікації покладена саме на нього як фахівця, який може і повинен знайти вихід із будь-якої комунікативної ситуації.

Суб'єктом комунікації є і соціальна група, яка, взаємодіючи із суб'єктами зовнішнього середовища, впливає на поведінку і спілкування кожного причетного до неї індивіда.

Об'єкт професійно-педагогічної комунікації становить спільна діяльність суб'єктів комунікації, результатом якої є поглиблення їх інформованості, підвищення якості комунікативної діяльності, розвиток комунікативних умінь, збагачення комунікативного досвіду.

Професійно-педагогічна комунікація реалізується як система найрізноманітніших безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів комунікації. Особливістю *безпосередніх зв'язків* суб'єктів комунікації є їх прямі контакти (з єдиними часовими, просторовими характеристиками): «учитель — учень», «учитель — група учнів», «учитель — колектив учнів», «учитель — учитель», «учитель — група вчителів», «учитель — колектив учителів», «учитель — представник адміністрації», «учитель — соціальний педагог (психолог, батьки учня, представники громадськості, суб'єкти управління освітою, випадкові суб'єкти)» та ін. Нерідко безпосередні зв'язки суб'єктів комунікації постають як комбінація кількох їх типів. Наприклад, учитель може розв'язувати певні комунікативні проблеми, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу, як з колегами, так і з учнями (рис. 1.1).

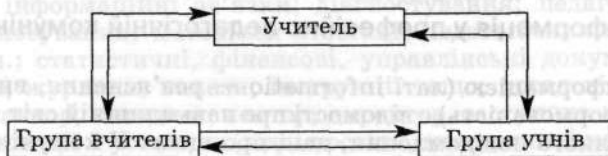


Рис. 1.1. Безпосередні зв'язки суб'єктів комунікації

Опосередковані зв'язки передбачають участь посередника як передавача інформації. Вони роз'єднані в часі й віддалені у просторі: комп'ютер («учитель — комп'ютер — учитель», «учитель — комп'ютер — учень», «учитель — комп'ютер» та ін.), листування, телефонні розмови суб'єктів як передавачів інформації

та ін. Наявність посередника між суб'єктами комунікації впливає на зміст і призначення інформаційних потоків (рис. 1.2).

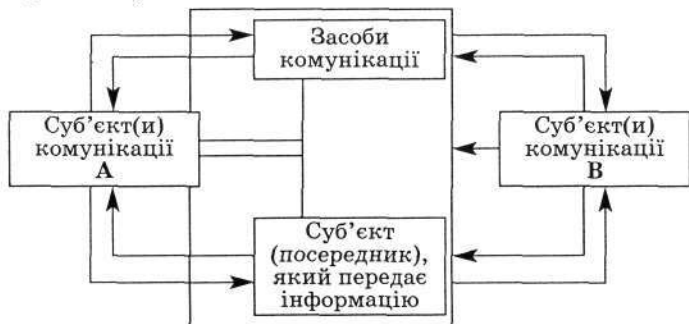


Рис. 1.2. Зв'язок між суб'єктами комунікації за наявності посередника

Важливим компонентом професійно-педагогічної, як і будь-якої іншої, комунікації є *інформаційний потік* — рух у певному середовищі даних (інформації), структурованих на підставі змістово-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованих від джерела до суб'єкта-користувача.

Прикладом опосередкованої професійно-педагогічної комунікації є дистанційне навчання, що передбачає комунікацію між викладачем і студентами (система «людина — комп'ютер — людина») за допомогою спеціальних технічних засобів (компакт-диски, комп'ютерні мережі, аудіографічна форма, відеоконференції та ін.).

Інформація у професійно-педагогічній комунікації

Інформацією (лат. *informatio* — роз'яснення, виклад, поінформованість) є відомості про навколишній світ, зміст будь-якого повідомлення, дані про щось. У комунікативному процесі використовують *семантичну інформацію* — інформацію, що має певний сенс, який можна зрозуміти й інтерпретувати за допомогою природної мови.

Інформація сприяє обміну думками і почуттями, є змістовим виразником суспільних відносин. Представники атрибутивного підходу вважають її властивістю матерії (матерія, щоб стати інформацією, має бути відображена самоорганізованою, самокерованою системою, що уявляється людиною, тобто має набути сенсу й цінності), пред-

ставники функціонально-кібернетичного підходу — властивістю, що виникає і збагачується у процесі становлення, розвитку самокерованих і самоорганізованих систем (живих організмів і їхніх співтовариств, людини і людського суспільства, створених людиною кібернетичних пристроїв).

Кожен предмет або явище є джерелом інформації, тобто реально або потенційно містить певну інформацію, яку може використовувати вчитель у процесі комунікації. До найпоширеніших джерел педагогічної інформації належать:

— матеріальні об'єкти неживої природи (впливаючи на них, пристосовуючи їх до власних потреб, виступаючи щодо них суб'єктом діяльності, людина отримує інформацію);

— представники рослинного і тваринного світу (наприклад, про рослину можна мати інформацію з досвіду, спостережень і відповідно впливати на неї);

— штучні (створені людиною) засоби збереження і передавання інформації: усне мовлення, друковане слово, живопис, кіно, музика, телебачення, магніто- і фонозаписи, комп'ютерні (електронні) засоби та ін.;

— внутрішня сфера нервової системи людини (підсвідомість, що автоматично забезпечує життєдіяльність організму, зокрема інстинкти, емоції; свідомість, яка здійснює аналітичну діяльність; надсвідомість, що виражається в уяві, інтуїції, творчості);

— професійно-педагогічна інформація: як науково-педагогічна (досягнення педагогічної науки, науково-осмислений педагогічний досвід); як відомості про педагогічні процеси, що здійснюються у відповідних навчальних закладах.

Отриманню педагогом інформації сприяють засоби масової інформації, сфера вільного спілкування, освіта, навчальний процес, спілкування з викладачами, студентські інформаційні зв'язки; діагностування; педагогічне прогнозування; матеріали атестації педагогічних кадрів та ін.; статистичні, фінансові, управлінські документи, звіти, журнали, накази, інструкції тощо; посадові особи (інспектор, методист, лектор, директор, заступник та ін.); організації й установи (відділ освіти, методичний кабінет, бібліотека та ін.); заходи (семінари, наради, конференції, виставки тощо); законодавчі, управлінські, концептуальні документи; навчальна, наукова, методична, популярна та художня література; заклади культури і мистецтва. Важливим сучасним джерелом педагогічної інформації є комп'ютерна мережа Internet.

Якість професійно-педагогічної комунікації, педагогічного процесу залежить від кількості і надійності джерел інформації, які використовує вчитель.

Функції професійно-педагогічної комунікації

Професійно-педагогічна комунікація є складним видом педагогічної діяльності, спрямованою на навчання, виховання й розвиток особистості, і потребує відповідальності. Основними її функціями є термінальні, тактичні, операціональні.

Термінальні (лат. *terminalis* — межа, край) **функції педагогічної комунікації (функції-цілі)**. Пов'язані вони зі стратегічними напрямками педагогічної діяльності, відображають її сутнісні цілі та завдання. Цю групу утворюють:

— навчальна функція професійно-педагогічної комунікації (передбачає оволодіння суб'єктами комунікації комунікативними знаннями, їх постійне оновлення, комунікативну рефлексію з метою ефективного діалогу в педагогічній діяльності, сприяє поглибленню, розширенню та закріпленню знань, умінь і навичок);

— виховна функція професійно-педагогічної комунікації (сприяє формуванню комунікативних, моральних якостей, які забезпечують нормативну поведінку людини, для успішної адаптації до певного соціокультурного, освітнього середовища). Її реалізація передбачає формування ціннісного ставлення, переконань, комунікативної культури;

— розвивальна функція професійно-педагогічної комунікації (створює унікальні можливості для розвитку комунікативних, особистісних якостей суб'єктів комунікації, оволодіння етичними нормами і правилами поведінки, розкриття морального змісту подій, фактів, учинків, опанування оцінних і самооцінних критеріїв, збагачення комунікативного досвіду; сприяє поступовому і послідовному переходу на якісно нові рівні культури педагогічної комунікації);

— життєзабезпечувальна функція професійно-педагогічної комунікації (створює умови для особистісної самореалізації, задоволення інформаційних і комунікативних потреб суб'єктів комунікації через збагачення культури вербальної та невербальної комунікації, розширення можливості доступу до інформації, яка постійно оновлюється, використання інформаційних і комунікативних ресурсів комп'ютерних технологій);

— функція соціалізації особистості (передбачає підготовку до встановлення взаємних стосунків із суб'єктом комунікації, колективом, соціальним середовищем через оволодіння правилами вербальної та невербальної поведінки в стандартизованих комунікативних ситуаціях; вибір найдоцільніших засобів комунікації для досягнення

мети у конкретній комунікативній ситуації; відкритість і довіру між комунікативними партнерами; усвідомлення і подолання бар'єрів комунікації; вибір оптимального стилю спілкування і керівництва колективом; подолання перешкод у взаєморозумінні; врегулювання конфліктних ситуацій; усвідомлення власного місця в системі ролевих, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків).

Процес комунікації залежить від професійної ролі педагога, яка програмує певний шаблон соціальної, професійно спрямованої поведінки («учитель — учень»). У зв'язку з цим особливе значення має його здатність урізноманітнювати рольові професійні позиції, позбавлятися «масок», уходити в роль іншого.

Тактичні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-засоби). Реалізація їх підпорядкована загальній стратегії комунікації. Кожна з цих функцій виконує відповідну інструментальну роль:

— інформативна функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення повноцінного обміну повідомленнями, тобто прийом, передавання інформації (про нові знання і властивості, ознаки предметів і явищ довкілля, технології і норми здійснення конкретного виду комунікативної діяльності, моделі, стратегії, технології комунікативної поведінки, засоби педагогічної комунікації та ін.), сприйняття, осмислення її змісту; вибір адекватних вербальних і невербальних засобів передавання змісту інформації; формування в суб'єктів комунікації особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до інформації; розуміння внутрішнього стану партнера з педагогічної комунікації; цілісний аналіз процесу педагогічної комунікації на основі сформованої системи знань, вивчення, усвідомлення й аналізу своїх комунікативних здібностей, умінь;

— експресивна функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення доступного, цікавого, емоційно-виразного і яскравого передавання інформації, формування відповідних комунікативних умінь і навичок, стимулювання у партнера необхідних емоційних станів («обмін емоціями»). Вплив учителя на емоційну сферу учня може бути настільки значним, що його погляди та ідеї, підсилені емоціями і переживаннями, за одних обставин можуть спонукати до творчості, пошуку, за інших — заповнити свідомість учня, позбавити його здатності до раціонального аналізу;

— смислоутворювальна функція професійно-педагогічної комунікації: привнесення сенсу в усі аспекти комунікації, розкриття загальнолюдських, загальнокультур-

них смислів, професійної та індивідуальної значущості комунікативних дій;

— діагностична функція професійно-педагогічної комунікації: забезпечення ефективності комунікації, яка залежить від ступеня опанування її суб'єктами (зокрема вчителем) інформації про стан, рівень знань, вихованості, розвитку партнера з комунікації, ступінь його поінформованості, готовності до обміну інформацією. Вона передбачає постійний зворотний зв'язок, який дає змогу «зчитувати» й аналізувати інформацію, характеризувати емоційно-вольові стани через зовнішні їх прояви, бачити невідповідність між невербальними комунікативними актами і їх психологічним змістом, робити певні висновки;

— індивідуалізаційна функція професійно-педагогічної комунікації: утвердження єдиних стандартів і правил роботи з інформацією, задоволення індивідуальних особливостей попиту на інформацію залежно від здібностей, інтересів, бажань, потенційних можливостей суб'єктів комунікації шляхом використання різноманітних джерел інформації, штучних засобів її збереження і передавання, розвитку її форм;

— спонукальна функція професійно-педагогічної комунікації: пошук шляхів переведення партнера з комунікації у позицію суб'єкта, спонукання його до активності, спрямовування на виконання певних комунікативних дій, самореалізацію через вербальні, невербальні засоби комунікації, використання телекомунікаційних технологій для передавання та приймання інформації;

— прогностична функція професійно-педагогічної комунікації: передбачення можливих комунікативних бар'єрів під час взаємообміну інформацією, змін, що можуть статися із суб'єктом комунікації, аналіз їх тенденції, моделювання наступного процесу комунікації (планування змісту, вибір засобів, технологій комунікації на основі змісту і цілей взаємодії, зокрема навчальної, виховної);

— культурологічна функція професійно-педагогічної комунікації: відкриття можливостей для учасників комунікації не тільки продемонструвати рівень культури усного й писемного мовлення, невербальних проявів, знання норм етикету, а й брати за взірець, наслідувати особистісно значущі особливості поведінки, вимови партнера з комунікації;

— психотерапевтична функція професійно-педагогічної комунікації: використання засобів комунікації (вербальних, невербальних) з метою надання психологічної допомоги, запобігання конфліктам, нівелювання або ком-

пенсування їх негативних впливів. «Слово, — писав В. Сухомлинський, — найтонше доторкання до серця, воно може стати і ніжною запашною квіткою, і живою водою, що повертає віру в добро, і гострим ножом, і розжареним залізом, і брудом. Слово обертається найнесподіванішими вчинками навіть тоді, коли його немає, а є мовчання. Там, де потрібне гостре, пряме, чесне слово, іноді ми бачимо ганебне мовчання. Це найогидніший вчинок — зрада. Буває й навпаки: зрадою стає слово, яке повинно берегти таємницю. Мудре і добре слово дає радість, нерозумне і зле, необдумане і нетактовне — приносить біду. Словом можна вбити й оживити, поранити й вилікувати, посіяти тривогу й безнадію і одухотворити, розсіяти сумнів і засмутити, викликати посмішку і сльози, породити віру в людину і зародити невіру, надихнути на працю і скувати сили душі...»¹

Операціональні функції професійно-педагогічної комунікації (функції-прийоми). Виявляються вони у процесі реалізації тактичних цілей, які, як правило, пов'язані з відповідною комунікативною стратегією:

— функція вимірювання та оцінювання в професійно-педагогічній комунікації: пошук, удосконалення форм і технік вимірювання (визначення величин) важливих для педагогічної комунікації показників (рівня сформованості комунікативних умінь, наявності комунікативних здібностей, критеріїв оцінювання якості і кількості інформації, каналів її передавання, способів кодування, декодування, приймання інформації та ін.) та їх оцінювання (формулювання висновків про стан процесів, подій, явищ на основі здійснених певних узагальнень);

— методична функція професійно-педагогічної комунікації: співвіднесення мети і засобів, технік педагогічної комунікації з її результатами, визначення їх ефективності, відповідності комунікативної діяльності нормативним еталонам, виявлення недоліків у побудові процесу педагогічної комунікації, прогнозування його розвитку, розроблення нових стратегій і тактик, прийомів власної комунікативної діяльності і діяльності суб'єкта комунікації;

— управлінська функція професійно-педагогічної комунікації: управління комунікативною діяльністю суб'єктів комунікації, інформаційними потоками; запобігання труднощам, які виникають при переході інформації із зовнішнього у внутрішній план суб'єктів комунікації, а

¹ Сухомлинський В. О. Народження громадянина: Вибрані твори в 5-ти т. — К.: Рад. школа, 1977. — Т. 3. — С. 283.

також унаслідок перекручування інформації при опосередкованій педагогічній комунікації. Це зумовлює необхідність знання інформаційних потоків («учитель — учень», «учень — учитель»), суб'єктів педагогічної комунікації, уміння аналізувати інформаційні потоки, знаходити причини їх нетотожних переходів, способи їх коригування та використання;

— координаційна функція професійно-педагогічної комунікації: взаємне орієнтування, узгодження дій суб'єктів комунікації з метою організації спільної комунікативної діяльності;

— контактна функція професійно-педагогічної комунікації: встановлення контакту (стану обопільної готовності суб'єктів комунікації до безпосереднього або опосередкованого електронними засобами приймання і передавання повідомлення); активізація прагнення суб'єктів комунікації до контакту між собою та з ініціатором комунікації; створення умов для пізнання особистісних якостей партнерів з комунікації; організація спільних переживань, формування групового «ми»; створення позитивної, сприятливої атмосфери;

— самостверджувальна функція професійно-педагогічної комунікації: усвідомлення суб'єктом комунікації власного «Я», відчуття особистої значущості, формування адекватної самооцінки, рівня домагань особистості;

— формоутворювальна функція професійно-педагогічної комунікації: зовнішнє оформлення вербальних висловлювань, невербальних проявів залежно від особливостей, умов комунікації, особистісних якостей її суб'єктів.

Знання функцій, орієнтація на поліфункціональність професійно-педагогічної комунікації дають змогу вчителю організувати власну комунікацію як цілісний багатогранний процес, знаходячи у ньому множинний смисл (освітній, виховний, розвивальний та ін.), розуміючи її варіативність (відсутність жорсткої детермінації моделей, тактик, стилів, засобів комунікації), інтегративність (кожен комунікативний акт є проекцією багатьох систем), багаторівневість (необхідність стимулювати активність суб'єкта комунікації, здійснювати самоконтроль і самооцінку комунікативної діяльності, співвідносити власні дії з діями співрозмовника, аналізувати, коригувати, прогнозувати подальшу комунікативну діяльність тощо).

Зміст, форми й засоби реалізації конкретних функцій залежать від фахової спрямованості педагога, типу навчального закладу (загальноосвітня школа, професійний навчальний заклад). Так, прийоми встановлення контакту (контактна функція) вчителя початкових класів і вчителя-предметника старшої школи мають істотно відрізнятися, інакше педагогу не уникнути міжособистісних конфліктів. Суттєві відмінності матимуть зміст, емоційна насиченість висловлювань і невербальних проявів (функція формоутворення) учителів математики, літератури, географії. Під час реалізації соціалізуючої функції у навчальному закладі слід враховувати наявність в учнів певного досвіду соціальних стосунків, життєвих стереотипів і норм.

Прогнозувати успіх комунікації можливо не завжди, оскільки він нерідко залежить від багатьох непередбачених обставин. Тому вчитель має діяти водночас у кількох вимірах: безпосередньо спілкуватися з партнером, спостерігати за собою і своїми діями, утримувати під контролем свідомості мету спілкування, оцінювати доцільність її досягнення або необхідність зміни. Співвіднесення прогнозованого перебігу подій з фактичним є підставою для внесення коректив.

Комунікативна діяльність педагога — це процес постійного пізнання ситуації, умов комунікації, соціального оточення, себе, протилежної сторони. В іншому разі він діятиме наосліп, методом спроб і помилок. Тільки на основі оперативного дослідження, аналізу ситуації він знаходитиме адекватні засоби для забезпечення педагогічно доцільної комунікації.

Модель процесу комунікації

Модельовання як метод пізнання дає змогу пізнати взаємозв'язки між структурними елементами складних процесів і систем, з'ясувати принципи їх внутрішньої організації, функціонування, певні їх властивості.

Модель — образ, аналог (уявне або умовне зображення, опис, схема, креслення, графік і т. п.) об'єкта, процесу, що відображає його структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами, полегшуючи процес здобуття інформації про нього.

Модель процесу взаємообміну інформацією (комунікації), його складники та взаємозв'язки між ними представлено на рис. 1.3.

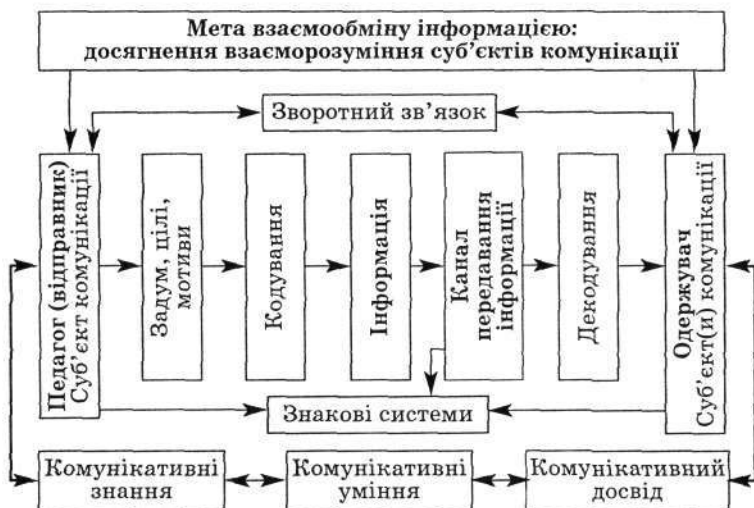


Рис. 1.3. Модель процесу комунікації

Взаємообмін інформацією (процес комунікації, акт комунікації) є складним процесом, який утворюють такі структурні елементи:

а) відправник інформації — суб'єкт, який формує зміст, структуру інформації, що передається;

б) інформація — повідомлення, закодоване за допомогою символів;

в) кодування — подача інформації, яку прагне донести її відправник до одержувача у зрозумілих для нього кодах (символах), тобто у словах усної і писемної мови (лексика, темп, стиль мови), візуальних образах (людей, предметів тощо) та їх рухах, запахах і звуках (мелодія, інтонація, тембр голосу, модуляція), кольорі, жестах (статус, ставлення до чого-небудь);

г) канал зв'язку — засоби комунікації;

г) декодування — переклад інформації мовою одержувача, що залежить від його сприйняття, здатності розрізнити й інтерпретувати коди, які використовують для передавання інформації;

д) одержувач — особа (група осіб), яка приймає інформацію та виявляє відповідну реакцію, що визначає результативність комунікації.

Процес комунікації як усвідомлена дія двох суб'єктів має цілі (досягнення взаєморозуміння), зміст (інте-

лектуальна, емоційна, духовна суть інформації), методи (використовувані способи), результат (наслідок комунікації). Він передбачає появу змін між початковим і кінцевим станом суб'єктів (певний приріст (Δ) — зміна власної свідомості, внутрішнього образу завдяки усвідомленню навколишнього світу, конкретної ситуації і себе в ньому, власної позиції, мети, змісту, методу, результату комунікації).

Комунікація, як відомо, є двостороннім потоком інформації. У ньому важливі якість передавання інформації, її повнота, зміст, форма, що дає змогу не лише оперативно і правильно сформулювати уявлення про відповідну проблему, а й обрати партнерів, розробити її стратегію і тактику, визначити адекватні методи і засоби реалізації конкретних цілей. Ефективність комунікації залежить від зрозумілості, доступності інформації.

Інформаційна взаємодія суб'єктів комунікації опосередкована впливом інформації (прямого і зворотного зв'язку), якістю її кодування і декодування. Зворотний зв'язок (у вербальній або невербальній формах) виражає ступінь засвоєння розуміння повідомлення, довіри до нього, згоду чи незгоду з ним, змінює комунікативні ролі суб'єктів комунікації. Це означає, що на етапі зворотного зв'язку професійно-педагогічної комунікації адресат (учень) стає адресантом, виражаючи свою реакцію на початкову інформацію.

Потоки зворотної інформації можуть нести дані як про кожного суб'єкта комунікації (при цьому суб'єкт постає як об'єкт зворотного зв'язку), так і про їх взаємодію: ступінь володіння засобами комунікації, сформованості комунікативних умінь; рівень підготовки педагогів до комунікації і рівень сформованості їх професійно значущих комунікативних умінь, якостей, досвіду; якість комунікативної діяльності педагогів, рівень їх професійної підготовки; уміння моделювати процес комунікації.

У процесі взаємообміну інформацією вчитель має акцентувати на правильності передавання інформації, належному її розумінні учнями, усвідомлювати, що на кожному етапі процесу комунікації інформація частково втрачається, викривлюється. Під час комунікації фігурують такі модифікації інформації: інформація, яку має намір передати відправник (його думки); інформація, яку передали, реально висловили; інтерпретована (декодована слу-

хачем) інформація; інформація, що остаточно залишилася у пам'яті слухача. Схему втрати інформації під час комунікації (розроблену П. Мицичем) наведено на рис. 1.4.



Рис. 1.4. Втрати інформації у процесі комунікації

Втрати інформації зумовлені загальною недосконалістю людського мовлення, неможливістю точно втілити думки у словесну форму, рівнем довіри до співрозмовника, особистими цілями, прагненнями, особливостями словникового запасу мовців. Крім того, слід враховувати, що повідомлення, яке не несе корисної інформації, несе шум — те, що викривлює смисл. За певних обставин інформація може перетворюватися на шум, а шум — на інформацію. Наявність шумів залежить від особливостей мовлення (вербального, невербального), відмінностей сприйняття інформації, статусних відмінностей між відправником (педагогом) і одержувачем (студентом, учнем) та ін. Зменшенню втрат інформації сприяє попереднє оформлення у внутрішньому мовленні ідеї, подальше її переведення у зовнішнє мовлення (промовляння).

Зворотний зв'язок підвищує шанси на ефективний обмін інформацією, уникнення комунікативних шумів.

Щоразу, коли педагог намагається вступити у комунікацію, реалізувати власну мету в ній, він формулює висловлювання і прогнозує його вплив на суб'єкта комуніка-

ції, розраховуючи на певну кількість варіантів поведінки. Тому він як відправник інформації має усвідомлювати свою відповідальність за наслідки акту комунікації. Постійно орієнтуючись на реакцію суб'єкта комунікації, педагог розвиває власну комунікативну культуру.

Реалізація процесу комунікації можлива за таких умов:

1) наявність спільного для суб'єктів комунікації *комунікативного простору* — соціально-психологічного середовища, яке впливає на суб'єктів комунікації інформацією (її змістом, цінністю, новизною), засобами комунікації (вербальними, невербальними, інформаційно-комунікаційними), прийнятими у конкретному освітньому середовищі (навчальному закладі, студентській групі, класі) правилами спілкування, моральними нормами, звичаями, мовленнєвими ритуалами тощо;

2) використання суб'єктами комунікації єдиної системи кодифікації і декодифікації інформації, знаків і їх значень (відображення найсуттєвіших і узагальнених особливостей предметів і явищ), смислів (суб'єктивний зміст, якого набуває вислів (слово) у контексті). Наявність єдиної знакової системи дає змогу педагогу й учневі належно орієнтуватися у певній галузі знань;

3) адекватне розуміння інформації, якою обмінюються учасники процесу комунікації. *Розуміння* — осмислення конкретної інформації, що передається за допомогою слів, знаків, вчинків, дій; здатність людини осмислити, досягнути зміст, значення інформації; відображення тексту і його переоцінка у новому контексті. Ідеться про розуміння безпосереднього змісту окремих слів, фраз, вислову загалом; прямо не висловлених думок (розуміння підтексту); явно не визначених мотивів поведінки або окремих учинків людини (співрозмовника) та ін. У кожній комунікативній ситуації механізми розуміння і результати його різняться за суттю і рівнями. Так, значення слова може бути зрозуміле лише в контексті речення як найменшої одиниці мовлення, що висловлює закінчену думку. Водночас смисл окремого речення можна зрозуміти лише в контексті певного уривку тексту (принцип взаємодії частин і цілого);

4) оптимальне поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації у процесі взаємообміну інформацією, що вимагає відповідних комунікативних знань, умінь і навичок, комунікативного досвіду;

5) попередження і подолання можливих *комунікативних бар'єрів* — абсолютної чи відносної, суб'єктивно пережитої чи реально наявної перешкоди ефективній комунікації. Комунікативні бар'єри мають соціальний чи

психологічний характер. Вони зумовлені мотиваційно-операційними, індивідуально-психологічними, соціально-психологічними особливостями суб'єктів комунікації, відмінностями у мові, культурно зумовлених нормах спілкування, у взаємодії представників різних культур, націй; нерозумінням іншою людиною, дефіцитом інформації;

б) урахування унікальних індивідуальностей суб'єктів комунікації, наявних у них комунікативних знань, умінь, навичок, досвіду, здібностей. *Комунікативні знання* — узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях. Вони стають професійними тоді, коли перетворюються і вибудовуються в індивідуальну модель практичного розв'язання комунікативного завдання, коли їх набуття вмотивоване індивідуально-особистісними потребами. Особливістю комунікативних знань є комплексність, що потребує від учителя вміння синтезувати матеріал для успішного розв'язання комунікативних задач, аналізу комунікативних ситуацій, вибору ефективних засобів комунікації. Їм притаманна індивідуальна забарвленість, оскільки комунікатор не лише озвучує здобуту інформацію, а й передає власний комунікативний досвід. Комунікативні знання є основою *комунікативних умінь* — комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання, навички для відображення і перетворення дійсності. За своєю сутністю вони є внутрішньою моделлю майбутньої комунікації, забезпечують її ефективність. Формуючись у процесі комунікації, комунікативні вміння є наслідком розвитку *комунікативних здібностей* — здатності до спілкування з іншими людьми. Вони виявляються у навичках суб'єкта комунікації вступати у соціальні контакти, регулювати повторювані ситуації взаємодії, досягати в міжособистісних стосунках комунікативних цілей.

До комунікативних здібностей належать кілька підструктур: гностична (здатність розуміти інших людей: прагнення до розуміння співрозмовників, вміння слухати, психологічна спостережливість, здатність до ідентифікації), експресивна (здатність до самовираження своєї особистості: прагнення бути зрозумілим іншими, правдивість, довіра до партнерів), інтеракційна (здатність адекватно впливати на партнерів по комунікації: вимогливість, увічливість, вміння переконувати, рішучість, такт, дисциплінованість).

Комунікативні здібності, знання, вміння трансформуються у *комунікативні навички* — автоматизовані усві-

домлені дії, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій, обумовлюють адекватність сприйняття, розуміння об'єктивного світу, вплив на нього у процесі педагогічної комунікації.

Отже, основою професійно-педагогічної комунікації є спільна діяльність суб'єктів комунікації (суб'єкт-суб'єктна взаємодія), опосередкована взаємообміном інформацією, у процесі якої кожен суб'єкт засвоює загальнолюдський досвід, історично сформовані суспільні, педагогічні, комунікативні, моральні та інші цінності, знання й способи комунікативної діяльності, а також виявляє, розкриває і розвиває власні психічні якості, формуючи себе як особистість і як суб'єкт комунікації. У цьому сенсі комунікація є важливим чинником психічного розвитку людини. А це свідчить, що повноцінна професійно-педагогічна комунікація є багатограним явищем.

Комунікативність учителя

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості вчителя, найважливішою серед яких є комунікативність як необхідна передумова успішної й активної роботи з *педагогічною інформацією* — інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів.

Комунікативність (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації.

Комунікативність може виявлятися через: *гіперкомунікативність* — намагання стати центром спілкування, неадекватне усвідомлення позиції партнерів, ігнорування їх кутів зору; *гіпокомунікативність* — нездатність нормально контактувати, організувати зворотний зв'язок із співрозмовником. Якщо гіперкомунікативність робить співрозмовника надокучливим, то за гіпокомунікативності розмова, як правило, згасає, партнери в процесі спілкування відчувають внутрішній дискомфорт і незадоволення його результатами. Обидві форми прояву комунікативності не відповідають вимогам до спілкування вчителя.

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності вчителя є: стійка потреба в систематичній різноманітній комунікації з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах процесу

комунікації; наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до набуття комунікативних навичок і вмінь.

Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників, серед яких переважають професійно-особистісні (сукупність професійних і особистісних якостей, яка утворюється внаслідок трансформації професійно важливих знань, вимог і вмінь в особистісно значущі для вчителя та виявляється у більш ефективній педагогічній діяльності, посиленні впливу на особистість учня).

До універсальних якостей особистості вчителя належать:

1) рівень ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації, який характеризується відображенням у свідомості особистості позитивної значущості комунікативних знань, уявлень, переконань, емоцій, ціннісних орієнтацій, дій людини, що забезпечується осмисленням здобутого в комунікативній діяльності особистісного досвіду;

2) комунікативна спрямованість, яка визначає комунікативну діяльність, перспективу цілеспрямованого розвитку комунікативної діяльності;

3) психологічна підготовленість, яка передбачає наявність у вчителя певних властивостей, що сприяють ефективному вивченню і впливу на внутрішній світ учнів, оптимальному управлінню учнівськими колективами;

4) доброзичливість, інтерес до роботи з дітьми, без чого неможливі успіхи у навчально-виховній роботі вчителя, його задоволення від роботи;

5) толерантність (лат. *tolerans* — терплячий), тобто терпимість до інших, розуміння, що всі люди індивідуальні і неповторні, що кожен має право на власну точку зору; визнання значущості особистості учня;

6) емпатійність (лат. *empathia* — співпереживання) — вміння бачити свою спорідненість з учнем, тактовно виразити себе і своє ставлення до нього, здатність порозумітися з ним. Основним механізмом емпатії є усвідомлена чи неусвідомлена ідентифікація з іншим;

7) рефлексивність (лат. *reflexio* — відображення), яка передбачає активне й відсторонене спостереження за своєю діяльністю, готовність до її перегляду, до різноманітних реакцій у взаємодії з дітьми. Важливим при цьому є вміння звільнитися від учительських амбіцій, бачити вихованця, прислухатися й придивлятися до нього, сприймати й аналізувати отриману від нього вербальну і невербальну інформацію. Завдяки цьому вчитель має змогу вчитися й у своїх учнів, на що здатні тільки сильні особистості;

8) прозорість, тобто ясність, для вихованців задумів і дій учителя, сприйняття його ними як «безпечної» люди-

ни. Виявляється вона у відмові від «дистанції» з учнями, довірливому спілкуванні з ними, готовності до їх запитань, спільних розмірковувань, що сприяє подоланню невизначеності у стосунках, установленню тісніших контактів;

9) інтелігентність, яка передбачає високий розумовий розвиток особистості, вміння адекватно оцінити ситуацію, логічно мислити, знаходити вирішення будь-якої проблеми, уникати грубощів, зневажливого ставлення до співрозмовника; раціональний вибір комунікативних засобів впливу; вміння говорити, готовність слухати і чути тощо;

10) конгруентність (лат. *congruentia* — відповідність, узгодження) — знання світу і почуттів дитини, сприйняття себе в ролі «учня», тобто особистості, яка розвивається, має право на помилку; діяльність «тут і тепер», сприйняття усього спонтанного в комунікативній ситуації;

11) товариськість: інтерес до людей; здатність розуміти почуття учнів, їхню позицію у взаємодії з іншими людьми; комунікабельність і контактність; потреба у контактах, легкість вступу в контакт, емоційно-позитивний тон спілкування; схильність до дружньої поведінки у комунікативних ситуаціях, встановлення приятних стосунків; вміння не розгублюватися, прагнути до ініціативи у спілкуванні, не залишатися в тіні, брати на себе роль лідера у групі. Суттєвими при цьому є вміння слухати, влучно висловлюватися, підтримувати розмову і змінити тему, познайомитися, знайти правильну форму звертання;

12) колективізм, що допомагає вчителю краще сприймати, розуміти і вивчати колектив учнів, формувати колективізм у кожного учня, згуртовувати учнівські колективи й спрямовувати їх енергію на розв'язання навчально-виховних завдань, коригувати внутріколективні, міжколективні й міжособистісні відносини, конфлікти;

13) контактність — здатність вступати у психологічний контакт, формувати довірливі відносини у зоні взаємодії, володіння навичками й уміннями спілкування і саморегуляції;

14) сугестивність (лат. *suggestio* — навіюю) — здатність педагога впливати на емоційну сферу дитини. Для цього він повинен створити доброзичливу для самопочуття й настрою дітей емоційну атмосферу, позитивно впливати на дитину природністю своєї поведінки.

Суттєвими є і такі важливі особистісні якості вчителя, як активність (участь у громадській, педагогічній, комунікативній діяльності), дисциплінованість (здатність керувати своєю поведінкою і діяльністю відповідно до суспільних вимог), організованість (активна навчальна і ко-

мунікативна діяльність, цілеспрямований, планомірний педагогічний вплив на учнів) тощо.

Спеціальні якості вчителя характеризують внутрішню структуру його комунікативності. Серед них виокремлюють пізнавальні (дають змогу особистості сприймати, розуміти і вивчати навколишній світ, реалізовувати інтерес до пізнання, прагнення розвивати пізнавальний дар до співчуття, ідентифікації з іншими людьми), експресивні (надають виразності особистості, завдяки чому вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають утримувати увагу до себе, забезпечують емоційну виразність), управлінські (забезпечують вплив на інших людей, самоконтроль тощо).

Сформованість зазначених якостей забезпечує ефективність професійно-педагогічної діяльності.

1.2. Педагогічне спілкування як провідна складова професійно-педагогічної комунікації

Спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для спільної діяльності, в т. ч. для навчання і виховання як опосередкованої спілкуванням спільної діяльності викладача й учнів. Педагогічне спілкування має бути особистісно-орієнтованим, діалогічним, здійснюватися на суб'єкт-суб'єктному рівні. Запорукою продуктивного спілкування педагога є його спрямованість на дитину, професійне володіння комунікативною поведінкою, вміння долати комунікативні бар'єри й ускладнення.

Особливості, функції педагогічного спілкування

Педагогічне спілкування полягає в комунікативній взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами, спрямованій на встановлення сприятливого психологічного клімату, на психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо. Це — складний, багатоплановий процес установаження і розвитку контактів між людьми, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе обмін інформа-

цією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини. Він забезпечує передавання через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій.

Педагогічне спілкування — система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності.

Як різновид творчої діяльності педагогічне спілкування виявляється під час пізнання вчителем учнів, в організації безпосереднього впливу на них, в управлінні власною поведінкою, організації процесу взаємовідносин.

Педагогічне спілкування є поліфункціональним явищем, яке забезпечує обмін інформацією, співпереживання, пізнання особистості, самоутвердження, продуктивну взаємодію. Обмін інформацією і ставленням співрозмовників один до одного характеризує комунікативний аспект спілкування; пізнання особистості й самоутвердження — перцептивний; організація взаємодії — інтерактивний. У педагогічному процесі воно виконує такі функції:

— контактну (встановлення контакту як стану обопільної готовності до приймання і передавання повідомлення, змісту взаємозв'язку);

— інформаційну (обмін повідомленнями: прийом, передавання інформації; обмін думками, задумами, рішеннями тощо);

— спонукальну (стимуляція активності партнера з комунікації, спрямування його на певні дії);

— координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій для організації спільної комунікативної діяльності);

— пізнавальну (сприйняття, осмислення змісту інформації, пізнання внутрішнього стану співрозмовника; розуміння і вивчення навколишнього світу, особистості, колективу, себе);

— експресивну (можливість доступно, цікаво й емоційно-виразно передавати знання, формувати уміння й навички; збудження в партнерові необхідних емоційних переживань («обмін емоціями»));

— встановлення відносин (усвідомлення власного місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших комунікативних зв'язків);

— організація впливу (зміна стану, поведінки, рівня комунікативних знань, умінь, досвіду, ціннісно-мотиваційної сфери співрозмовника тощо);

— управлінську (керування своєю поведінкою, вплив на інших людей)¹.

Педагогічне спілкування допомагає вчителеві організувати взаємодію на уроці й поза ним як цілісний процес. Не обмежуючись лише інформаційною функцією, воно створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню школяра в колективі, забезпечує співробітництво і співтворчість у класі. За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, учень, сприймаючи його дії, залучається до неї. Для того щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, необхідно забезпечити суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, який полягає в рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній спрямованості, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним.

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції вчителя).

Залежно від типу (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне) спілкування вчителя може бути функціонально-рольовим або особистісно-орієнтованим. *Функціонально-рольове спілкування* є суто діловим, стандартизованим, обмеженим вимогами рольових позицій. Особисті мотиви, стосунки педагога й учня при цьому не виявляються й не враховуються, головна мета його полягає в забезпеченні виконання певних дій. *Особистісно-орієнтоване спілкування* є складною психологічною взаємодією, яка передбачає виконання певних нормативних функцій з виявом особистого ставлення, почуттів. Спрямоване воно не так на виконання завдань, як на розвиток особистості учня і вимагає такого рівня активності особистості, за якого вона не підкоряється обставинам, що складаються в педагогічному процесі, а сама створює їх,

¹ Семиченко В. А. Психологія общения. — К.: Центр «Магістр-S», 1997. — С. 4.

виробляє свою стратегію щодо свідомого і планомірного удосконалення себе.

Налаштований на особистісно-орієнтоване спілкування учитель демонструє відкритість, доступність, створює для дітей можливості для висловлювання думок і почуттів. Він має бути справедливим, довіряти дітям, визнавати їх неповторність, цікавитися їх життям, проблемами, бути готовим завжди допомогти.

Комунікативна взаємодія є двосторонньою суб'єкт-суб'єктною взаємодією $S_1 \leftrightarrow S_2$, де S_1 — учитель і S_2 — учень утворюють загальний сукупний суб'єкт S_z . Взаємодію учнів між собою, учителів з учнями можна зобразити графічно (рис. 1.5).

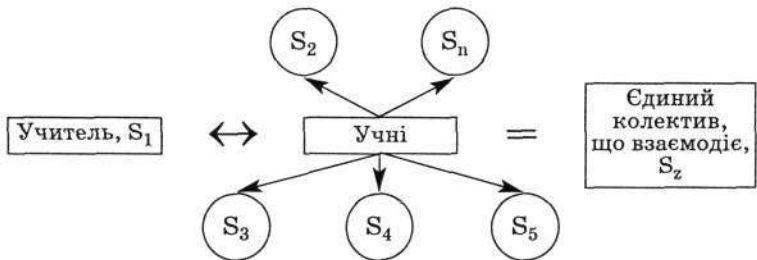


Рис. 1.5. Схема комунікативної взаємодії учнів між собою, учителів з учнями

S_1 — учитель $\leftrightarrow S_2 + S_3 + S_4 + \dots S_n$ — учні = S_z — єдиний колектив, що взаємодіє, сукупний суб'єкт.

Непрофесійне педагогічне спілкування породжує в учнів страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, негативне ставлення до вчителя, навчання. Почуття пригніченості від вивчення певного предмета, а нерідко і від спілкування з учителем у деяких учнів триває впродовж багатьох років.

Комунікативна взаємодія у процесі педагогічного спілкування відбувається на таких принципах:

— урахування соціальних настанов учня (кожна людина має власні погляди, цінності, досвід. Людині легше відкинути те, що не відповідає її настановам, ніж змінити їх. Учитель має враховувати ці настанови, уважно ставитись до них);

— «Ви-підхід» (передбачає попереднє з'ясування намірів та очікувань учня, спільний пошук шляхів розв'язання проблеми);

— толерантність (розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, кожен має право на власний погляд);

— референтність (передбачає повагу до учнів, демонстрацію віри в кращі їх якості, акцентування на позитивному, врівноваженість, доброзичливість, оптимізм).

Педагогічне спілкування вимагає від учителя спеціальної підготовки, педагогічної мудрості в організації взаємин з учнями, батьками, колегами в різних сферах навчально-виховного процесу; уміння оперативно й правильно орієнтуватися у мінливих умовах спілкування, знаходити відповідні комунікативні засоби, які відповідали б його індивідуальності, ситуації спілкування та індивідуальним особливостям учня, постійно відчувати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні; високої культури, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати власні можливості в спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання.

Педагогічне спілкування як діалог

Діалог виникає у процесі комунікації двох або кількох осіб, коли репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція звучить у відповідь. Так завдяки постійній зміні ролей відбувається процес взаємного спілкування. Умовою здійснення діалогу є безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких почергово слухає (сприймає), говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник у внутрішньому мовленні планує смисл наступної репліки, основну тезу спілкування, логічно рухаючись до мети.

Діалогічне педагогічне спілкування є типом професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів.

Педагогічний діалог — дія в педагогічному процесі, яка дає змогу кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні.

Педагогічний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого тощо, рівність психологічних позицій учителя й учнів, взаємо-

розуміння, проникнення у світ один одного, граматична неповнота речень, використання простих синтаксичних конструкцій. Здійснення діалогу можливе за наявності ціннісного його предмета, особистісно і життєво важливих проблем, розриву у знаннях, потреби у спілкуванні.

Діалог дає змогу висловитися, викласти свою думку. Його репліки враховують слова, позицію співрозмовника і є реакцією на них. У ньому суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, водночас він повинен з повагою ставитися до думки учня (учнів), за необхідності вносити корективи у власну позицію. За таких умов учень реально стає повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності.

Основні функції педагогічного діалогу полягають у передаванні інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; у регулюванні стосунків, формуванні взаєморозуміння як результату комунікації; забезпеченні саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу з собою» (рефлексивна функція), прийнятті вчителем учня як цінності, орієнтації на його неповторність тощо.

Провідна роль в організації діалогу належить педагогу, який має бути підготовленим, зацікавленим у результатах взаємодії з учнями. Педагог може бути орієнтований на особистість (суб'єктність) учня, але при цьому він навчає, а учень вчиться. Рівновага партнерів педагогічного діалогу зумовлена зацікавленістю обох сторін, кожна з яких усвідомлює інтерес у співрозмовникові. Проте межі діалогу в партнерстві «вчитель — учень» визначає вчитель. Такі партнери стають співробітниками, але з різними знаннями, досвідом, цілями діалогу.

Технологія організації діалогу передбачає уявлення комунікативної ситуації (Де відбувається діалог? Хто партнер у діалозі? Яка мета діалогу?). Особа, яка вступає в діалог, має потребу щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати. Мотив спричинює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання — відповідь, прохання — згода (відмова), пропозиція — згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, вчитель планує своє висловлення, тобто продумує його тему, основну думку, форму і стиль. Схему комунікативної ситуації подано на рис. 1.6.

Педагогічне спілкування має ознаки діалогічності, якщо воно відповідає таким критеріям:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Це передбачає визнання



Рис. 1.6. Комунікативна ситуація

активної ролі, реальної участі учня в процесі комунікації. За таких обставин учитель та учень діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи і виправляючи помилки.

Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня, вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає учневі інформацію про це, а той оцінює свої дії. Йдеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства, що забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.

У педагогічному діалозі вчитель обирає позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації, лідером спілкування, не лише визнає право учня на помилки, на власне ставлення до діяльності як партнера у спілкуванні, а й стимулює його самостійність у судженнях. Він повинен вміло реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні

реакції; дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне поле взаємодії і створюючи почуття «ми»; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи зацікавленість учнів у них. У процесі діалогу він має змогу формувати етичне, духовне в поведінці й спілкуванні учнів, розвивати їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

2. Зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив їх поглядів. Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників. Учень перебуває в колі своїх потреб, діє задля їх задоволення (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), учитель зосереджує свої зусилля на потребах учня. За такого спілкування в центр його уваги потрапляє особа співрозмовника, його мета, мотиви, кут зору, рівень підготовки до діяльності.

В організації діалогу важливе використання прийомів атракції (лат. *attrahere* — приваблювати), які передбачають легке сприйняття позиції людини, до якої сформувалося емоційно позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові). Завоюванню симпатії сприяють: використання прийому «власного імені» (звучання його підсвідомо викликає приємні емоції, свідчить про повагу до особистості); привітна, щира усмішка (підбадьорення, заохочення, розуміння) як сигнал партнерові по спілкуванню («я твій друг»); приховування негативних емоцій, навіть обґрунтованих; використання механізмів навіювання (переконання) з метою формування у співрозмовника віри у свої сили, впевненості у наявності позитивних рис (прийом компліменту); терпляче співчутливе вислуховування співрозмовника, що дає йому змогу задовольнити потребу в самовираженні, формує позитивне ставлення до вчителя.

Зосередженість на співрозмовникові передбачає готовність змінювати свої наміри, думки відповідно до зустрічних реакцій. Уважний до реакції дитини вчитель досягає взаємодії в площині її інтересів, пропонує шляхи розв'язання її проблем. Не менш важлива при цьому уява, яка дає змогу побачити себе на місці співрозмовника, з'ясувати, наскільки зрозумілим буде для нього сказане. Уміння бачити ситуацію очима дитини є важливою рисою педагога. В її формуванні велике значення має *інтуїція* — здатність бачити особливості іншої людини через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації.

Процес міжособистісного розуміння значною мірою реалізується в емоційній сфері, оскільки почуття, співчуття і співпереживання допомагають адекватніше розуміти інших людей. Уміння сприйняти почуття іншого як

власні, здатність до емоційного відгуку — необхідний компонент педагогічного спілкування і специфічний засіб пізнання людини людиною. Діалог має відбуватися в гуманній формі, коли вчитель, спілкуючись із учнем як із суб'єктом, намагається зрозуміти його, розібратися і прийняти його позицію, пояснити йому свою.

3. Персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися з вами»). Згідно з її вимогами діалог повинен мати відкриту позицію, що передбачає виклад інформації від першої особи, звертання педагога та учнів до особистого досвіду, висловлення не лише думки, а й ставлення до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

4. Поліфонія взаємодії. Це означає, що кожен учасник комунікації повинен мати змогу викласти власну позицію, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням усіх думок. За таких умов неможливе монологічне спілкування, яке репрезентує лише думку вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем поліфонія реалізується у формі розвиваючої допомоги, надавши яку вчитель не розв'язує його проблеми, а відкриває учневі простір для власних зусиль, праці душі.

5. Двоплановість позиції педагога в спілкуванні. Під час спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою (внутрішній), аналізує ефективність втілення власного задуму, що сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування.

При розв'язанні навчальних завдань педагогічний діалог дає вчителю змогу забезпечити реальний психологічний контакт з учнями, формувати їх позитивну мотивацію навчання, створювати обстановку колективного пізнавального пошуку; при розв'язанні виховних завдань — налагоджує виховні та педагогічні відносини, психологічний контакт між учителем та учнями, формує міжособистісні відносини. Завдяки діалогу створюються ситуації, які стимулюють самоосвіту і самовиховання особистості, долаються соціально-психологічні фактори, що стримують розвиток особистості у процесі спілкування (скутість, сором'язливість, невпевненість), здійснюється соціально-психологічна корекція її розвитку і становлення найважливіших особистісних якостей, розвиток мовлення й мислення.

Діалогічність спілкування з учнями ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті учнів як партнерів, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва. Діалог, у процесі якого відбувається обмін не тільки знаннями, але й осо-

бистісними смислами, співпраця і співтворчість, забезпечує гуманістичний, демократичний стиль спілкування у системі «учитель — учень».

Ефективний педагогічний діалог пов'язаний з необхідністю долаття *бар'єрів діалогічної взаємодії* — перешкод, що заважають реалізації діалогу між партнерами. Серед них розрізняють:

— ситуаційні бар'єри діалогічної взаємодії (відокремленість партнерів у просторі);

— контрсугестивні бар'єри діалогічної взаємодії (недовіра, егоцентризм);

— тезаурусні бар'єри діалогічної взаємодії (безкультурність, низький рівень інтелектуального розвитку);

— інтеракційні бар'єри діалогічної взаємодії (невміння планувати й організовувати колективну взаємодію).

Подолання їх потребує відповідної готовності, старань педагога. Складніше піддаються подоланню бар'єри, що залежать від якостей особистості, особливо контрсугестивні (недовіра, егоцентризм, антигуманний світогляд, відсутність почуття гумору). Досить складними у подоланні є тезаурусні бар'єри, в яких виражаються низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок творчої діяльності та ін.

Структура педагогічного спілкування

Професійне педагогічне спілкування є складною системою, яка у своєму ставленні і розвитку долає такі етапи:

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). У цей час 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 вчителя. Передусім він повинен подбати про залучення учня до взаємодії, створення творчої атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Для цього потрібні вміння сприймати і відповідно оцінювати людину; відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування з цією аудиторією; уточнення особливостей спілкування в нових комунікативних умовах

діяльності. Якщо педагог вперше зустрічається з аудиторією, його спілкування на цій стадії обумовлюватиметься докомунікативною атмосферою, створеною на основі початкової інформації педагога про учнів і учнів про педагога.

2. «Комунікативна атака» — завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту. Вона можлива, якщо в педагога сформовані комунікативні вміння (побудови змісту спілкування, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації, установаження 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 взаємовідносинах між тими, хто спілкується). Необхідним компонентом орієнтування в особі співрозмовника є регулятори (контакт очей, міміка підтвердження або непорозуміння: кивок головою, підняття брови, усмішка та ін.); 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 педагога, його професійно-лексичного запасу, вміння визначати комунікативну структуру уроку (комунікації), володіння технікою педагогічно доцільного переживання, емоційного самопочуття; орієнтування у часі й умовах комунікації.

Педагогові 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).

«Комунікативна атака» може виявитися невдалою або взагалі неможливою, якщо педагогу притаманні такі недоліки мовлення: неправильна дикція, невміння інтонувати мовлення, неправильні наголоси, надмірна чи недостатньо голосна вимова, не виправдане уповільнення темпу. Для забезпечення її ефективності використовують *метод укрупнення мовлення*, відповідно до якого потрібну фразу (ту, яка укрупнюється) потрібно «розгорнути», тобто промовляти повільно («в розрядку»), подовжуючи голосні звуки і зберігаючи її логічну стрункість; різні слова, фрази укрупнюються не однаково, укрупнюється завжди головне (наголошене) слово; укрупнення односкладового чи багатоскладового слова потребує вимовляння по складах. Важливим елементом при цьому є мускульна мобілізованість: загальна підтягнутість мускулатури тіла, зокрема спини; помірна рухливість тіла, що забезпечує відпрацьовану осанку; узгодженість рухів кінцівок і корпусу; мімічна виразність, відсутність некерованої імпульсивної рухливості м'язів; зовнішня виразність, високі динамічні якості, загальна спрямованість погляду на аудиторію. На формування мускульної мобілізованості негативно впливають скутість, обмеженість рухів, відсутність значущо виразних жестів, наявність відволікаючих, беззмістовних жестів; одноманітна міміка, невиразність погляду, метушливість.

Ініціативу педагога в спілкуванні забезпечують: чіткість організації початкового контакту з класом; оперативність у переході від організаційних процедур до ділової комунікації; відсутність проміжних зон між організаційними і змістовими аспектами початку взаємодії; оперативність у досягненні соціально-психологічної єдності з класом; включення особистісних аспектів у взаємодію з учнями; переборення стереотипних і ситуативних негативних настанов на окремих учнів; організація цілісного контакту з усім класом; забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду вчителя (підтягнутість, зібраність, охайність); скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють, і розширення позитивно-орієнтованих педагогічних вимог; реалізація вербальних і невербальних засобів комунікації; вияв особистої прихильності до дітей; розуміння ситуативної внутрішньої налаштованості учнів і врахування її у процесі комунікації, передавання учням цього розуміння; введення на початковому етапі взаємодії завдань і питань, які мобілізують аудиторію; формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності і демонс-

трація шляхів їх досягнення; стислий виклад цікавого факту, історії, зіставлення різних поглядів.

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

На початку взаємодії важливо встановити цілісний контакт з учнями, привернути їхню увагу. Досягають цього насамперед мовними засобами: педагог вітає учнів, пояснюючи значущість подальшої комунікації, повідомляючи цікаву інформацію чи формулюючи проблемне запитання. Водночас він організовує простір навчальної взаємодії: готує наочні засоби навчання, дидактичні матеріали тощо, чим актуалізує увагу учнів, спонукає їх до участі в навчально-пізнавальній діяльності. Ефективною може бути й пауза. Але найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, запитання до аудиторії, коментування тощо.

Привернути увагу може і сама особистість учителя, наділеного умінням «подати себе» (самопрезентацією). Для цього необхідно враховувати особливості конкретної ситуації, настроюватись на комунікацію з аудиторією, емоційно відкрито виражати свої думки і почуття, правильно уявляти роль партнера (партнерів) по спілкуванню, зважаючи на зовнішні прояви його (їх) міміки, пантоміміки, мовлення. При цьому важливо знаходити тактовний контакт з аудиторією, перебувати «в образі» впродовж усього уроку, виховного заходу; щиро і доброзичливо ставитися до учнів; зберігати достатній рівень самоконтролю, використовувати прийоми акторської техніки.

Самопрезентації педагога мають бути притаманні такі елементи, як вживання в «образ учня» («образ аудиторії»), механізмом якого є ідентифікація; оперативна саморегуляція; виразність поведінки, яка, відображаючи внутрішні переживання, є інструментом їх активізації.

Здобути увагу аудиторії педагог може, використовуючи пасивні методи (фокусування уваги на своїй особистос-

ті) та агресивні (миттєве привернення до себе уваги і утримування її стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічного завдання).

При цьому він може прямо вимагати уваги від учнів, використовувати паузу, вставні речення, риторичні фігури (звертання до учнів із несподіваним запитанням), несподіване для учнів переривання початку думки іншою інформацією з подальшим поверненням до раніше сказаного, умисне затримання фінальної частини матеріалу, щоб збудити цікавість учнів, завчасний натяк на те, про що буде мова далі, гумор та ін. Нерідко використовують темпоритми і педагогічну монотонність, за допомогою яких педагог напружує свідомість учнів, доводячи до кульмінації їх почуттєві переживання.

4. Аналіз спілкування — порівняння мети, засобів взаємодії з її результатами, які демонструють змістовий і емоційний (виражається в поведінці вихованців, загальній атмосфері діяльності) зворотний зв'язок, моделювання подальшого спілкування (етап самокоригування).

На кожному етапі взаємодії педагогові слід дотримуватися таких правил, що оптимізують її:

— формування почуття «ми», демонстрування єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи співрозмовників для досягнення спільної мети);

— установлення особистісного контакту, за якого кожен учень відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називанням його імені, повторенням вдало висловленого міркування);

— візуальний контакт виражає ставлення до співрозмовника та його висловлювань;

— демонстрування власного ставлення (усмішка, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);

— застосування у спілкуванні психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих та інших прийомів;

— вияв розуміння внутрішнього стану учнів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);

— постійний інтерес до учнів (уважне вислуховування учнів, врахування їх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному);

— створення ситуації успіху (передбачає належне оцінювання потенційних можливостей учнів).

У педагогічній практиці комунікативний вплив має таку структуру:

«Хто — кому — що — як — ефективність повідомлення». При цьому «Хто» — суб'єкт комунікативного впливу (педагог); «Кому» — об'єкт комунікативного впливу (учень

або група учнів); «Що» — зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал або особистісно орієнтований зміст з метою зміни, розвитку особистості учня); «Як» — конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування); «Ефективність повідомлення» — ступінь тотожності змісту, що передається педагогом, зі змістом, сприйнятим учнем (учнями).

Загалом ефективність педагогічного спілкування значною мірою залежить від психологічних особливостей особистості вчителя, використовуваних ним засобів педагогічного впливу. Удосконалення і розвиток їх має охоплювати комунікативну, перцептивну (лат. *perceptio* — сприймання, пізнання), інтерактивну складові спілкування, які тісно пов'язані з пізнавальною, емоційною, мотиваційно-рольовою сферами психіки. Тому оптимізація спілкування означає і вдосконалення психічного функціонування особистості вчителя.

Переконання і навіювання у процесі комунікації

За твердженням спеціалістів з експериментальної риторики Єльського університету, підвищення ефективності переконуючого впливу залежить від того, наскільки враховано індивідуальні особливості, соціальні установки людей, правила конструювання повідомлень. Саме на цих засадах, на їх погляд, ґрунтується переконуюча комунікація. Йдеться про те, що кожна людина має установки щодо різних об'єктів, суб'єктів і взаємин, які сприяють або заважають переконуючому впливу, зміцненню наявних або формуванню нових установок. Повідомлення матиме переконуючий вплив, якщо воно або зніме суперечність між елементами свідомості у тих, на кого цей вплив спрямовано, або підсилить її. Суперечність, яка «роздирає» людей, породжує психологічний дискомфорт, намагання його позбутися.

Переконуючий вплив — комунікативний процес, який передбачає активну взаємодію різних за статусом комунікаторів, які мають різну мету, є комунікативно рівноважними (наділені свободою участі, впливу один на одного, що відповідає суб'єкт-суб'єктній парадигмі).

На думку О. Самборської, переконуючий вплив є складним феноменом, структуру якого утворюють (рис. 1.7):

— сприйняття: співвіднесення характеристик елементів повідомлення з тими, що зберігаються в уяві учня;



Рис. 1.7. Структурно-динамічна модель переконуючого впливу

— оцінювання: співвіднесення елементів і зв'язків інформації з власним інформаційним багажем, з утворенням нових знань;

— прийняття (акцепція): співвіднесення цінностей інформації (зовнішніх цінностей) з власною системою цінностей, з утворенням суб'єктивних цінностей, що зумовлюють нову орієнтацію (установку) учня.

Центральним, системотворчим фактором структури переконуючого впливу є феномен прийняття.

Ефективність переконуючого впливу залежить від особливостей сприйняття учнями вчителя (якщо ставлення до нього позитивне, то і сприйняття його висловлювання, імовірно, буде позитивним; якщо ставлення до вчителя нейтральне, а його висловлювання викликають негативні емоції, то вони можуть бути перенесені на нього і проголошуватися ним інформацією); аргументації, яку вчитель використовує, а також соціальних чинників (соціальна реальність, психологічні особливості значущого соціального оточення).

Вплив особистості по-різному позначається на впливі повідомлення. Як свідчать дослідження, особистість комунікатора (вчителя) не впливає на розуміння і запам'ятовування повідомлення адресатом (учнем). Навпаки, якщо вчитель є авторитетною особою, то аргументація на користь висловленої ним думки гірше запам'ятовується і засвоюється, оскільки йому довіряють і немає потреби відстежувати процес його мислення.

Під впливом логічно обґрунтованих суджень у процесі переконуючого впливу в людини формуються відповідні переконання, які можуть бути *істинними* (відповідають

реаліям, виникають на основі позитивних поглядів, життєвого досвіду індивіда та його оточення) чи *хибними* (мають у своїй основі негативні погляди, психологічні установки).

Для подолання хибних переконань дітей вчителю потрібно докласти значних зусиль, спрямованих на формування суспільно значущих поглядів, нагромадження ціннісного індивідуального життєвого досвіду, спростування переконань, які суперечать загальнолюдським. З цією метою він може використати такі прийоми:

- спонукання вихованця до порівняння себе з іншими, знайомство з цікавою для нього особою, яка має протилежні погляди;

- умотивоване спростування переконань за допомогою прикладів;

- доведення до парадоксу логіки міркувань вихованця, який відстоює хибні переконання;

- створення вихованцю умов для саморозкриття з метою виявлення хибних аргументів щодо захисту своїх поглядів з подальшим їх спростуванням;

- зіткнення моральних цінностей в духовному світі учня;

- вияви стриманості, чемності, довіри, поваги вчителів до учня.

Переконання є системою знань, поглядів і норм поведінки і засобом їх формування. З їх допомогою формуються нові погляди й установки і змінюються хибні. Найефективнішими формами переконання є диспути, дискусії, бесіди, розповіді, особистий приклад. Зміст і форма їх мають відповідати рівню вікового розвитку, індивідуальним особливостям дітей, які довіряють учителю, його словам. А вчитель повинен володіти технікою переконання, бути авторитетним серед дітей, привабливим для них, уміти цілеспрямовано й ефективно організовувати педагогічні комунікації.

Інструментом переконання є логіка доказу, який складається з тези (думки, яку необхідно довести), аргументів (тверджень, фактів, за допомогою яких доводять думку), демонстрації (аналізу різноманітних фактів тощо).

Ефективність мовлення залежить від особливостей ситуації, аудиторії та обговорюваної проблеми. Починати виступ краще з емоційного звернення до учнів. Водночас не слід захоплюватись емоційними прийомами. Порядок конструювання повідомлень може бути *кульмінаційним* (найсильніші аргументи наводять наприкінці), *антикуль-*

мінаційним (повідомлення починається із сильного аргументу); *серединним* (використання сильних аргументів усередині повідомлення). Доведено, що кульмінаційний і зворотний порядок забезпечують кращі результати, ніж серединний. Однак за будь-якого підходу необхідно враховувати змістовий аспект повідомлення та установки учнів. Якщо вони не дуже зацікавлені предметом повідомлення, то найвагомші аргументи доцільніше викласти на його початку для стимулювання інтересу та уваги. За високої зацікавленості темою розмови промовисті аргументи викладають наприкінці повідомлення. Як свідчить досвід, послаблення аргументації може дещо розчарувати аудиторію. Дбаючи про оптимальне використання основної ідеї в повідомленні, варто враховувати *ефект краю*: інформація, розміщена на початку і наприкінці повідомлення, краще сприймається, запам'ятовується, осмислюється, ніж та, що в середині. Тому основну ідею, думку, яку мають зафіксувати у своїй свідомості слухачі, доречно викладати на початку спілкування. Бажано до неї звернутися і наприкінці його, використавши нові аргументи.

У процесі переконуючої комунікації педагог нерідко використовує *навіювання* — психологічний вплив, який частково або повністю не усвідомлюється ні тим, хто його здійснює, ні тим, хто йому піддається. Здебільшого воно розраховане на некритичне сприйняття слів, думок того, хто говорить. Під час навіювання вдаються до команд, наказів, настанов, натяків, схвалення, осуду. При цьому не досягають згоди, а лише забезпечують прийняття інформації, що містить висновок, якого людина має дійти.

На ефективність навіювання впливають атмосфера, в якій воно відбувається; ставлення вчителя до учня, учня до вчителя; урахування вікових особливостей, індивідуальних якостей і психічних станів учнів; володіння вчителем технікою навіювання; створення умов для реалізації обумовлених навіюванням якостей.

Найпоширенішими видами навіювання (дії, яку проводить інша людина) є передбачене (навмисне) і непередбачене (ненавмисне); позитивне і негативне; етичне й неетичне; відкрите (мета навіювання збігається з формою) і закрите (мета впливу прихована). Наприклад, під час навмисного навіювання вчитель (авторитетна людина) знає, кому і що хоче нав'язати і відповідно до цього добирає прийоми впливу, за ненавмисного вчитель не ставить перед собою мети, проте своїми словами і діями нав'язує іншому стан, який спонукає його до відповідної дії. Нерідко вчи-

тель має на меті досягти в життєдіяльності учнів необхідного рівня і змісту *самонавіювання* — свідомого саморегулювання, навіювання собі уявлень, почуттів, емоцій. У цьому процесі людина створює модель стану або дій і вводить їх у свою психіку. Самонавіювання відбувається з метою досягнення високого розвитку особистості, уникнення проявів негативних рис характеру, пізнання себе і потреби в самовдосконаленні. Інструментом самонавіювання є *медитація* — розумова дія, покликана спрямувати психіку людини до самозаглиблення, зосередженості, завдяки відсутності емоційних проявів, відчуженню від зовнішніх об'єктів.

Техніка переконуючого і навіюючого впливу реалізується через постановку голосу, погляду, рухів, міміки, які підсилюють вплив слова. Дієвість переконання і навіювання залежить від змісту обговорюваної теми, мовної динаміки, сили голосу, ефекту несподіваного повідомлення тощо.

Стиль педагогічного спілкування

Унікальність особистісних якостей, комунікативних можливостей вчителя, його творча індивідуальність, характер стосунків з учнями, специфіка учнівського колективу виявляються у стилі педагогічного спілкування.

Стиль педагогічного спілкування — усталена система способів і прийомів, які застосовує вчитель під час взаємодії.

Принципово важливими особистісними якостями педагога є його ставлення до дітей (активно-позитивне, пасивно-позитивне, негативне, зокрема ситуативно-негативне, стійке негативне), володіння організаторською, комунікативною техніками.

За *активно-позитивного ставлення* педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, відчуває потребу в неформальному спілкуванні з ними. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. *Пасивно-позитивне ставлення* фокусує увагу вчителя на вимогливості, суто ділових стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, невиразною емоційністю, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. *Негативне ставлення*, що залежить від перепадів настрою вчителя, породжує в дітей недовіру, замкненість, нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, учитель працює «проти предме-

та», який викладає, проти школи, суспільства загалом. За стійкого негативного ставлення вчитель виявляє грубість, використовує образливі, принизливі вислови, що не сумісно з професією педагога.

Стиль педагогічної діяльності супроводжують стилі поведінки (конфліктний, конфронтаційний, співробітництва, компромісний, пристосовницький, стиль уникнення, придушення, суперництва і захисту), які створюють його фон, надають йому відповідного емоційного забарвлення. Кожний стиль припускає домінування монологічної або діалогічної форми спілкування.

Стиль спілкування залежить передусім від ставлення до дитини і може бути авторитарним, демократичним або ліберальним.

Авторитарному стилю спілкування притаманний диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Авторитарний учитель самочинно визначає спрямованість діяльності, нетерпимий до заперечень учнів, що гальмує ініціативу, пригнічує їх. Головними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого». А реакцією на помилки учня часто бувають висміювання, різкі слова.

Демократичний стиль спілкування ґрунтується на повазі, довірі, орієнтації на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Базується він на прагненні донести мету діяльності до свідомості учнів, залучити їх до участі в спільній діяльності. Основними способами взаємодії є заохочення, порада, інформування, координація, що розвиває в учнів упевненість, ініціативність.

За ліберального стилю спілкування позиція вчителя виявляється в невтручанні, низькому рівні вимог до учнів. Форми його роботи зовні начебто демократичні, але через пасивність і незацікавленість, нечіткість програми й брак відповідальності комунікативний процес стає некерованим.

Педагогічне спілкування має певну систему стилів. Їх особливості залежать від обставин та індивідуальних характеристик учасників (В. Кан-Калік). Серед них виокремлюють:

1) спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головними його ознаками є активно-позитивне ставлення до учнів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо спільної діяльності. Від учителів, які обирають такий стиль спілкування, діти не відста-

ють, оскільки спілкування з ними сповнює їх позитивними емоціями;

2) спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Воно базується на особистому позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь, повагу до дітей. Але інколи педагоги перетворюють дружні стосунки на панібратські, що негативно впливає на весь навчально-виховний процес;

3) дистанційне спілкування. Таке спілкування обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи (у класах можуть бути нібито хороша дисципліна, висока успішність, але відчуватимуться значні прогалини у вихованні учнів). Певна дистанція між учителем та учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках;

4) спілкування-залякування. Для нього характерне негативне ставлення до учнів і авторитарність. Вдаються до нього педагоги, нездатні організувати спільну діяльність. Ознаки такого спілкування проявляються в репліках: «Я не погрожую, але попереджаю», «Спробуйте тільки...», «попереду іспит...»;

5) спілкування-загравання. Воно поєднує позитивне ставлення до дітей з лібералізмом. Педагог прагне завоювати авторитет, подобатися дітям, але не шукає доцільних способів організації взаємодії, не гребує дешевими прийомами. Це задовольняє честолюбство незрілого педагога, але справжньої користі йому і дітям не приносить.

За іншою класифікацією (А. Маркова, Л. Мітіна), яка ґрунтується на орієнтації вчителя на процес або результат своєї праці, на динамічні характеристики стилю (гнучкість, стійкість та ін.), результативність педагогічного спілкування (рівень знань і навичок навчання учнів, їх інтерес до навчальної дисципліни), розрізняють такі його стилі:

— емоційно-імпровізаційний (орієнтація вчителя переважно на процес навчання, недостатньо адекватне планування навчально-виховного процесу, використання різноманітних методів навчання);

— емоційно-методичний (орієнтація на процес і результат навчання, переважання 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 інтуїтності та рефлексивності, недостатня винахідливість у виборі методів навчання);

— міркувально-методичний (орієнтація переважно на результати навчання).

Учителів, яких характеризують емоційні стилі, відрізняють підвищена чутливість, гнучкість, імпульсивність. Схильні до міркування вчителі мають знижену чутливість, обережні, традиціоналістські.

У неформальних ситуаціях, за твердженням В. Латінова, виявляються такі стилі педагогічного спілкування:

— відчужений (поступливо-недружелюбний) стиль педагогічного спілкування. Його носій відгороджений, поступливий, насторожений, дещо пасивний, не викликає особистою мовною активністю негативних емоцій у співрозмовника;

— слухняний (поступливо-дружелюбний) стиль педагогічного спілкування. Його носій скромний, послужливий, доброзичливий;

— збалансований стиль педагогічного спілкування. Для нього характерні домінування у розмові, прагнення спілкуватися на рівних, активна доброзичливість;

— опікунський (домінуючо-дружелюбний) стиль педагогічного спілкування. Характеризується він прагненням до співробітництва. Педагог, який обирає такий стиль, незалежний і самостійний у ситуаціях спілкування, веде розмову на рівних, виявляє активну доброзичливість, бажання підтримати співрозмовника;

— домінуючо-недружелюбний стиль педагогічного спілкування. У ньому переважає прагнення до суперництва, домінування у спілкуванні, недружелюбність, небажання підтримувати співрозмовника.

Запорукою продуктивного стилю спілкування педагога є його спрямованість на дитину, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою, делікатність у стосунках.

У педагогічній практиці стиль спілкування вчителя здебільшого не тільки відображає гендерні стереотипи, а й підтримує гендерну нерівність, надаючи перевагу чоловічому. Це проявляється у підвищеній увазі до хлопців, орієнтуванні хлопців на ініціативність, активну поведінку, дівчат — на охайність, слухняність, скромність. Як

правило, гендерні відмінності простежуються в таких ситуаціях:

1) під час уроку вчителі насамперед відповідають на запитання хлопців, реагують на їхні підняті руки; більше часу затрачають на відповідь хлопцям. Унаслідок цього у дівчат розвивається модель поведінки, заснована на слухняності, орієнтація на відтворення, вони бояться зробити помилку, повернути до себе увагу;

2) невдачі дівчат учителі пояснюють відсутністю здібностей, а невдачі хлопців — недостатньою працьовитістю, небажанням вивчати конкретну дисципліну;

3) з дитинства дівчат орієнтують на міжособистісні стосунки, внаслідок чого у них розвивається висока чутливість до очікувань інших людей, особливо до думки значущих осіб. Дівчата швидко розуміють, чого очікує від них конкретний учитель, яку поведінку схвалює. Високо розвинена здатність до соціальної адаптації стимулює їх поведінку, яка б відповідала очікуванням учителя. Здібні дівчата у новому середовищі (класі) не поспішають демонструвати свої уміння, а спочатку уважно придивляються до того, що схвалює або не схвалює вчитель, як поведуться інші діти;

4) хлопчики, як правило, відразу намагаються продемонструвати свої уміння, знання, досягнення. Якщо заняття у класі їм нецікаві, вони починають порушувати дисципліну, відволікатися. Дівчатка за таких обставин терплячіші.

Порівняльну характеристику гендерного і статево-рольового підходів в освіті наведено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Особливості гендерного і статево-рольового підходу в освіті

| Гендерний | Статево-рольовий |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Орієнтація на нейтралізацію різниці між статями | Орієнтація на акцентування на відмінностях між статями |
| Виховання у душі вільного вибору гендерної ідентичності | Виховання у душі жорсткого (передбаченого) вибору статево-рольової ідентичності |
| Відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка і жінки | Орієнтація на «особливе призначення» чоловіка й жінки |
| Схвалення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості | Схвалення видів діяльності, що відповідають статі |

Закінчення таблиці 1.1

| 1 | 2 |
|--|--|
| Вибір видів поведінки залежно від ситуації | Вибір видів поведінки залежно від статевої належності |
| Обґрунтування недоцільності навчання залежно від статі | Обґрунтування доцільності навчання залежно від статі |
| Тенденція до стирання культурно сформованих гендерних схем | Наявність жорстких, культурно сформованих гендерних схем |

Нівелювання вчителем гендерних стереотипів сприятиме моделюванню оптимального стилю спілкування з учнями, колегами та ін.

Моделі спілкування та установка вчителя

У процесі спілкування провідною особистісною потребою є потреба самовираження і самореалізації у діяльності, слові, думках уголос, яка щоразу видозмінюється, індивідуалізується. Зовнішнім показником цього є обраний людиною для свого самовираження засіб, який впливає на комунікативну поведінку особистості.

Комунікативна поведінка вчителя — організування мовного процесу, невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, відносини між учителем і учнями, на стиль їх діяльності.

Оцінюють її на підставі того, що і як говорить учитель, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, який підтекст мають його слова, на яку реакцію учнів розраховані.

Американський учений М. Тален запропонував типологію комунікативної поведінки вчителів, яка охоплює такі їх ролі: «*Сократ*» (учитель, який полюбляє дискусії, сперечання і провокує їх у класі); «*Керівник групової дискусії*» (головним у навчальному процесі вважає досягнення згоди, встановлення співпраці між учнями, відводячи собі роль посередника); «*Майстер*» (учитель є взірцем у ставленні до життя, який учні мають наслідувати); «*Генерал*» (учитель, який уникає двозначності, підкреслено вимогливий, жорстко вимагає слухняності, вважаючи, що учень має підкорятися його наказам); «*Менеджер*» (стиль, що характеризується атмосферою ефективної діяльності класу, індивідуальним підходом до учнів, заохоченням їх ініціативи); «*Тренер*» (атмосфера у класі пройнята духом

командної належності, учителю відведена роль того, хто надихає групі зусилля, для кого головне — кінцевий результат, перемога); «Гід» («ходяча енциклопедія», йому притаманні лаконічність, точність, витримка, технічна бездоганність, що нерідко породжують нудьгу).

Немало психокомунікативних елементів використали у своїй класифікації моделей спілкування В. Кан-Калік та І. Юсупов. Вона охоплює такі моделі спілкування:

— «Монблан» (*диктаторська*). Педагог підноситься над класом, як гірська вершина. Він відірваний від учнів, мало цікавиться їх інтересами, взаєминами з ними, його спілкування зводиться лише до інформування учнів, що зумовлює їх пасивність. Учитель перебільшує інформативну функцію слова;

— «Китайська стіна» (*неконтактна*). За такого спілкування учитель постійно наголошує на своїй перевазі над учнями, виявляє до них зневажливе ставлення, переоцінює роль мовлення, особистого прикладу;

— «Локатор» (*диференційованої уваги*). У такому спілкуванні переважає вибірковість учителя в організації взаємовідносин з учнями. Він зосереджує увагу на групі слабких або сильних учнів, що руйнує цілісну й безперервну систему спілкування, довільно поєднує діалог і монолог у спілкуванні;

— «Робот» (*негнучкого реагування*). Педагог цілеспрямовано і послідовно діє на підставі певної програми, незважаючи на обставини, що вимагають змін у спілкуванні. Монологічність він поєднує з навмисною і невмотивованою діалогічністю;

— «Я сам» (*авторитарна*). Учитель є головною дійовою особою, нерідко гальмує ініціативу учнів. Діалогічність за такої моделі спілкування зведена до мінімуму, застосовується лише як тактичний прийом;

— «Гамлет» (*гіперрефлексивна*). Дії вчителя супроводжують сумніви, чи правильно його зрозуміють, чи адекватно відреагують на його зауваження тощо. Він перебільшує самопрезентаційну і чуттєву функцію мовлення;

— «Друг» (*активної взаємодії*). Ця модель може спричинити для вчителя втрату ділового контакту в спілкуванні. Він адекватно використовує діалог, професійне і загальнолюдське мовлення;

— «Тетерук» (*гіпорефлексивна*). Під час взаємодії з учнями учитель чує лише себе, не реагує на учня, не усві-

домлює його переживань і потреб, перебільшує інформативну функцію мовлення.

На інших засадах вибудовується класифікація В. Сатира, в якій виокремлено такі комунікативні типи:

— *запобігливий*. Він постійно намагається догодити іншим, просить вибачити, уникає суперечок, поводить ся так, ніби нічого не може зробити сам без схвалення інших, погоджується з будь-якою критикою на свою адресу, вдячний уже за те, що з ним розмовляють;

— *звинувачувальний*. Це диктатор, який шукає винуватців, поводить ся зухвало, говорить різко, перебиває інших, прагнучи в такий спосіб завоювати авторитет, владу над ними. У глибині свідомості він знає, що без інших нічого не вартий, і тому радіє, якщо йому підкоряються, почувавши себе винними;

— *розважливий (комп'ютер)*. Людина надзвичайно коректна, спокійна, все розраховує наперед, має монотонний голос, вибудовує довгі фрази;

— *віддалений*. Він не реагує на жодні запитання, часто говорить недоречно, невчасно і невлучно;

— *врівноважений*. Це цілісна особистість, що поводить ся послідовно, гармонійно, до інших ставиться відкрито, чесно, не принижує людської гідності, знаходить вихід із скрутного становища, може об'єднати інших для спільної діяльності. Така людина прямо передає свої думки, відкрито виражає почуття, спілкуватися з нею легко.

Відповідно до трансакційної концепції Е. Берна люди у своїй поведінці реалізують три позиції: *Дорослого* (сприймає світ таким, яким він є, розуміє інтереси інших, вміє розподілити відповідальність між собою та іншими), *Батька* (погано розуміє, який світ насправді, проте знає, яким він має бути; виховує, наставляє, карає, але може при цьому взяти відповідальність на себе) і *Дитини* (емоційний, безпосередній, безвідповідальний, залежний від інших). Цими якостями наділена кожна людина, але по-різному ними користується. На певному етапі кожна з трьох позицій буває доцільною, потрібною. Однак нерідко позиція Батька чи Дорослого може бути недоречною, навіть комічною, якщо це не відповідає ситуації, віковим та індивідуальним особливостям людей, що спілкуються. Більшість людей віддають перевагу спілкуванню з позиції «Дорослий — Дорослий». Щоб досягти мети спілкування, важливо правильно ідентифікувати позицію співрозмовника, визначити власну.

Комунікативно ефективний учитель має створювати власну модель спілкування, творчо реагуючи на зміну зовнішніх обставин, поведінку партнерів, вміло досягаючи конструктивної мети.

На комунікативну поведінку вчителя відчутно впливають і його установки — стійкі схильності до певної форми реагування, за допомогою якої може бути задоволена потреба. Вони орієнтують його діяльність у певному напрямі, віддзеркалюють стан особистості, забезпечують легкість, автоматичність і цілеспрямованість поведінки, опосередковують активну його взаємодію із соціальним середовищем. Установки можуть бути позитивними (поведінка школяра, основана на позитивному ставленні його до вчителя) і негативними, упередженими (ставлення вчителя до невстигаючих учнів, які ще й порушують дисципліну).

Роль установки в педагогічному спілкуванні було досліджено під час експерименту, відомого в історії педагогіки як «ефект Пігмаліона». Американські психологи Розенталь і Джекобсон після психологічного обстеження школярів, визначення рівня їх розумового розвитку повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, назвавши їх прізвища. При цьому були названі діти, які насправді мали різні успіхи й здібності. Через певний час психологи виявили найпомітніші успіхи в розвитку тих дітей, які були названі серед кращих, але мали посередні оцінки. Сталося це тому, що вчителі, дізнавшись про неабиякі здібності своїх вихованців, змінили установку щодо них. Навіть якщо рівень знань дитини був вельми невисокий, учитель почав уважніше придивлятися до неї, створюючи умови для її ефективного розвитку. Він ставився до дитини як до талановитої і робив усе для того, щоб розвинути її талант. Отже, установка педагога завжди повинна бути позитивною, динамічною, оптимістичною.

Культура слухання

Під час комунікації чергуються промова і слухання, а вміння слухати не менш важливе, ніж уміння промовляти. Однак володіють ним далеко не всі вчителі. Невміння слухати нерідко є основною причиною неефективної педагогічної комунікації, непорозумінь і навіть конфліктів. Часто не вміння слухати породжене нестабільністю уваги,

відволіканням на власні роздуми, внаслідок чого спотворюється сприйняття змісту повідомлень. Дається взнаки *перцептивне перекручування* — здатність людини змінювати або взагалі не сприймати інформацію, яка їй видається небезпечною, тривожить, викликає почуття невпевненості, не відповідає уявленню про себе чи картину світу. Якщо, наприклад, людина не хоче, то може не чути критики на свою адресу або не запам'ятати чийогось прохання, виконати яке їй важко.

Слухання є не просто мовчанням, а активною діяльністю, що вимагає уваги. Передують йому бажання почути, інтерес до співрозмовника. Воно забезпечує зворотний зв'язок, інформує про сприйняття співрозмовника. З метою оволодіння мистецтвом слухання вчитель має вміти підтримувати увагу (спрямованість і стійкість уваги, візуальний контакт), використовувати елементи невербального спілкування (погляд, жести, пози), репліки і заохочення, а також виявляти розуміння і симпатію. Особливо важливе значення мають такі невербальні аспекти, як слухання «всім тілом»: коли людині цікаво, вона несвідомо повертається обличчям до співрозмовника, нахиляється до нього, встановлює з ним візуальний контакт, тобто концентрує увагу на співрозмовникові.

Слухати і здійснювати вербальний зворотний зв'язок можна по-різному. Основними типами реакцій на мовлення співрозмовника є оцінювання, тлумачення, підтримка, уточнення, чуйність і розуміння. Найчастіше використовують оцінювання, рідше — тлумачення, уточнення, підтримку і розуміння — дуже рідко. Щоб слухання було ефективним, оцінні судження та інтерпретації бажано звести до мінімуму або краще зовсім ними не користуватися, бо це створює ефект «вимірювання» думки, почуттів співрозмовника своїми мірками, порівняння їх зі своєю шкалою цінностей.

Слухання відбувається в нерелексивній і релексивній формах. *Нерелексивне (умовно-пасивне) слухання* полягає у невтручанні в мову співрозмовника. Попри те, воно активне, тому що потребує належного зосередження вчителя, який виявляє підтримку, заохочення, розуміння за допомогою стислих відповідей, що дає змогу продовжити розмову (репліки: «Так», «Розумію», «Це цікаво», «Продовжуйте», «Чи можна докладніше?»); невербальні прийоми: доторкання руки, зміна дистанції тощо). Неправильна побудова репліки спричинює порушення контак-

ту. Небажаними є фрази «Ну, давай», «Не думаю, що так уже й погано...».

Нерефлексивне слухання застосовують, коли співрозмовник висловлює ставлення до певної події, прагне обговорити наболілі питання, відчуває себе скривдженим, має труднощі у висловлюванні думок, розв'язує важливу проблему або за потреби стримати емоції в розмові з людиною, яка займає високу посаду. Воно безперспективне й недоцільне, якщо співрозмовник не хоче розмовляти.

Рефлексивне (активне) слухання передбачає активний зворотний зв'язок з метою контролювання точності сприймання інформації, допомагає з'ясувати розуміння почутого. Застосовують його за потреби з'ясувати зміст повідомлення. Іноді люди починають розмову зі вступу, не наважуючись приступити до головного, оскільки невпевнені в собі. Подоланню цієї проблеми допомагає вміння слухати рефлексивно, тобто з'ясувати реальний зміст розмови. Під час спілкування використовують такі види рефлексивних відповідей:

— з'ясування. Воно проявляється у звертанні до співрозмовника за уточненнями з допомогою відкритих запитань (змушують дати розгорнуту або уточнюючу відповідь) і закритих (вимагають відповіді: «Так», «Ні»). Відкриті запитання доцільніші: «Будь ласка, уточніть це»; «Чи не повторите ще раз?», «Я хочу перевірити, чи правильно тебе зрозумів, будь ласка, повтори ще раз...» та ін.;

— перефразування. Така відповідь сприяє уточненню почутої інформації, підсилює розуміння змісту бесіди. Вона полягає в передаванні учневі його ж висловлювань словами вчителя: «Як я зрозумів, ти маєш на увазі...», «Ви гадаєте, що...», «Інакше кажучи, ви вважаєте, що...»;

— відображення почуттів. Відповідь акцентує на емоційному стані співрозмовника, його ставленні до змісту розмови. Відмінність між почуттями і змістом повідомлення певною мірою відносна, її не завжди можна визначити, якщо співрозмовник побоюється негативної оцінки, приховує своє ставлення до подій, фактів. Демонстрація під час зворотного зв'язку розуміння переживань співрозмовника допоможе йому краще розібратися у них. Відображаючи почуття учня, учитель демонструє розуміння його стану, виявляє психологічну підтримку. Ефективні при цьому фрази: «Мені здається, що...», «Напевне, ви відчуваєте...»;

— резюмування. Його застосовують для підсумування тривалої розмови, поєднання її фрагментів у цілісний контекст формулювання висновків. Типові вступні фрази: «Підсумовуючи сказане вами, можна...», «Вашою метою, як я зрозумів(ла), є...» тощо.

Такі висловлювання свідчать, що вчитель говорить виключно «від себе», демонструє, що це тільки його розуміння, він може помилятися, а тому готовий до перегляду своїх думок, ставлень, оцінок, висновків. Загалом рефлексивне слухання спрямоване на пошук взаєморозуміння, діалог, допомагає конкретизувати зміст спілкування, свідчить про повагу вчителя до учнів, прагнення їх зрозуміти. Використовують його під час з'ясування глибини знань учнів, помилок під час засвоєння матеріалу.

У процесі слухання виникають такі труднощі: відключення уваги (відвернути увагу може все, що є незвичайним чи дратує); висока швидкість розумової діяльності (людина думає в 4 рази швидше, ніж говорить); антипатія до чужих думок (людина більше цінує власні думки); вибірковість уваги (концентрація уваги на тому, що викликає найбільший інтерес); потреба у висловленні репліки (бажання перебити і/чи відповісти співрозмовнику).

Заважають слуханню зовнішні і внутрішні перешкоди. До *зовнішніх перешкод слухання* відносять: фізичний дискомфорт (спека, холод, втома, головний біль та ін.); відволікаючі подразники (телефонні дзвінки, стукіт, гул та ін.); зайнятість думками про інше (зустрічі, справи, термінові повідомлення); заздалегідь підготовлені відповіді; готовність до нудьги (очікування нудьги від спілкування спричинює віддалення від партнера); розмови про себе (заклопотаність собою, власними потребами); персоналізація (припущення людини, що співрозмовник говорить про неї, обмежує її сприйняття); ставлення до співрозмовника (симпатія або ворожість); недостатньо голосне спілкування, монотонність, занадто швидкий або повільний темп мовлення; зовнішній вигляд, манери співрозмовника; оточення чи пейзаж; надмірне завантаження власними проблемами та ін.

Внутрішні перешкоди слухання пов'язані зі звичками, наприклад самозаглиблюватися, міркувати про щось інше.

Правильно обрана тактика слухання забезпечує очікувану ефективність комунікативної взаємодії учителя та учнів.

Бар'єри й ускладнення у процесі комунікації

У процесі педагогічного спілкування нерідко непомітно для вчителя виникають різноманітні труднощі, які ускладнюють сприйняття інформації учнями, унеможливають адекватні їх когнітивні, поведінкові реакції. Такі труднощі кваліфікують як *комунікативні бар'єри* (бар'єри у комунікаціях).

Серед чинників, що впливають на особливості комунікації учителя й учнів, виокремлюють соціальний, психологічний, фізичний і смисловий (когнітивний). Відповідно до цього розрізняють такі бар'єри комунікації:

— соціальний бар'єр. Зумовлений він переважанням у системі педагогічної взаємодії рольової позиції вчителя, який навмисне демонструє перевагу над учнем і свій соціальний статус. Нейтралізують цей бар'єр прагненням не протиставляти себе учням, а підносити їх до свого рівня, не нав'язувати свою позицію, а радити;

— фізичний бар'єр. Цей бар'єр пов'язаний з організацією фізичного простору під час взаємодії: неправильно організований простір зумовлює ізольованість учителя, який неначе віддаляє себе від учнів, намагаючись сховатися за стіл, стілець тощо. Долають його скороченням дистанції, відкритістю в спілкуванні;

— смисловий бар'єр. Породжують його неадаптоване до особливостей сприйняття школярами мовлення учителя, надмірна його насиченість незрозумілими словами, науковими термінами. Це знижує їх інтерес до матеріалу, створює дистанцію у взаємодії. Смисловий бар'єр стає непомітним за уважного ставлення до свого мовлення, ретельної підготовки до уроку;

— естетичний бар'єр. Виникає він через несприйняття співрозмовником зовнішнього вигляду, особливостей міміки педагога. Усувають такий бар'єр шляхом самоконтролю поведінки;

— емоційний бар'єр. Він є наслідком невідповідності настрою, негативних емоцій, що деформують сприймання. Долають його за допомогою усмішки, чуйного ставлення до співрозмовника;

— психологічний бар'єр. Проявляється цей комунікативний бар'єр як сформована на підставі попереднього досвіду негативна установка, розбіжність інтересів партнерів спілкування тощо. Усувають переорієнтацією уваги з особистості на роботу, оптимістичним прогнозуванням

подальшої діяльності. Найтиповішими психологічними бар'єрами є розбіжність настанов (учитель приходиться на урок захоплений своїм задумом, а учні байдужі, незібрані, неуважні, що його дратує, нервує); боязнь класу (притаманна учителям-початківцям, які непогано володіють матеріалом уроку, але побоюються контакту з дітьми); поганий контакт (учитель заходить до класу й замість організації взаємодії з учнями поводить себе «автономно», наприклад пише пояснення на дошці); звуження функцій спілкування (переважає інформаційна, залишаються поза увагою соціально-перцептивні, комунікативні функції); негативна установка на клас (упереджене ставлення вчителя до класу, невстигаючих учнів, порушників дисципліни); боязнь педагогічних помилок (запізнитися на урок, неправильно оцінити відповідь дитини тощо); наслідування (молодий учитель наслідує манери спілкування іншого педагога, не враховуючи власної педагогічної індивідуальності);

— морально-психологічний бар'єр. Він виникає внаслідок принизливо-насилницьких дій щодо учнів. Прогнозування, своєчасне усунення такої напруги можливі за умови правильної оцінки вчителем ситуації;

— інтуїтивно-емоційний бар'єр. Постає він як невідповідність емоційного настрою класу тому, що вимагається від окремого учня у певній комунікативній ситуації. Можливі шляхи усунення цього бар'єра: зміна емоційного настрою класу цікавою розповіддю викладача, бесідою, яка несе відповідне позитивне забарвлення; використання ситуативних завдань, тренувальних вправ;

— кордон психологічного самозахисту. Він є реакцією на гіпотетичну чи зумовлену попереднім досвідом можливість стати об'єктом кепкування, нетактовних зауважень однокласників, учителя. У подоланні його ефективно навіювання позитивного настрою, підтримка діяльності учнів викладачем, ненав'язлива (найкраще позакласна) індивідуальна робота;

— бар'єр невпевненості в своїх уміннях. Проявляється він за необхідності виконувати в ігровій ситуації певні дії, демонструвати власні можливості, в яких учень сумнівається.

За твердженням М. Громкової, комунікативні бар'єри мають інтелектуальні джерела, які можна класифікувати за елементами усвідомлення дій суб'єктів комунікації (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Інтелектуальні джерела комунікативних бар'єрів

| Усвідомлення комунікації як процесу | «Я» | Зміни від взаємодії | «Не-Я» |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|---|
| Позиція | Хто я у цій ситуації? | Спільна позиція у взаємодії | Хто він у цій ситуації? |
| Цілі | Для чого мені це спілкування? | Самовизначення кожного | Для чого йому це спілкування? |
| Зміст | Що я отримаю від спілкування з ним? | Спільні правила взаємодії | Що він отримає від спілкування зі мною? |
| Методи | Як я можу досягти розуміння? | Спільні способи дії | Як він може досягти розуміння? |
| Результат | Чи зрозуміли мене? | Досягнення однієї та іншої сторони | Чи зрозуміли його ? |

За наявності відповідей на ці питання до початку спілкування комунікативні бар'єри, як правило, не виникають, а спілкування є усвідомленим.

Процес комунікації може мати негативний результат, якщо супроводжуватиметься почуттями образи, ворожості, відчуження. Найчастіше їх зумовлюють такі чинники:

1. Відмінності між мовним і немовним спілкуванням. Спеціалісти стверджують, що тільки 7% інформації має зміст сказаного, 55% передається на невербальному рівні (мімікою, жестами), 38% — якісними характеристиками голосу (висота тону, тембр). У процесі спілкування невербальні засоби реалізуються поза контролем свідомості, імпульсивно. Тому сказане не завжди тотожне тому, що демонструється поведінкою. Так, учитель може говорити про доброзичливе ставлення до учня, але поводитися при цьому нервово, відчужено. На цій підставі ймовірні сумніви учнів у його щирості.

Під час взаємодії слід зважати на засоби і манеру спілкування, своєчасно виправляти помилки та розбіжності. Дисгармонія між словами, репліками, мімікою, жестами, рухами тіла нерідко вирішально впливає на його перебіг і результат. Зауваживши розбіжності в словах, поведінці співрозмовників, доцільно доброзичливо підкреслити не самі розбіжності, а своє сприйняття їх: «Зважаючи на ваш тон, я відчуваю, що ви чимось розгнівані (роздратовані, занепокоєні). Тому хотів би знати, чи не пов'язано це зі мною».

2. Вплив на взаємодію прихованих (хибних) припущень. Вступаючи у взаємодію, людина часто має певні припущення щодо особливостей поведінки та особистості партнера в спілкуванні. Неточні або хибні припущення ускладнюють процес взаємодії: інколи може здатися, що опір учня спричинений його невихованістю, неповагою до вчителя, а насправді він є реакцією на прояв неповаги з боку вчителя.

3. Прихований контекст спілкування. У процесі взаємодії людина не завжди усвідомлює свої відчуття, думки, бажання. Не висловлюючи конкретно своїх занепокоєнь, рідко отримує адекватну відповідь. У педагогічній взаємодії така ситуація ускладнюється нерозумінням дитиною того, що з нею коїться, недостатнім усвідомленням своїх прагнень, бажань, побоювань. Тому вчитель повинен не орієнтуватися на поведінку учня, а намагатися з'ясувати можливі її причини («думати й аналізувати за двох»). В іншому разі спілкування з учнем породжуватиме образи, роздратування, хибну поведінку, ускладнення конфлікту.

Ускладнюють спілкування погрози, попередження, обіцянки негативних наслідків («Якщо це повториться ще раз, я вижену тебе з уроку...»), накази, безапеляційні розпорядження, команди («Повтори ще», «Розповідай повільніше», «Не роби цього»); критика, образи, образливі порівняння, прізвиська («Ти як осел», «Свиня болото знайде»); апелювання до обов'язків («Ти повинен», «Ти не маєш права»); репліки-пастки («Вихована людина не повинна так розмовляти з дорослим»); натяки без розкриття важливої інформації («Якщо будеш поводитися добре, я допоможу тобі»); допит; похвала з «пасткою» («Ти розумна людина, як можна таке робити?»); упереджений діагноз мотивів поведінки («У тебе немає бажання вчитися», «Ти безсоромна людина, якщо таке робиш»); несвоєчасні поради; відмова від обговорення питання; зміна теми («Це дуже цікаво. Але давай краще поговоримо про твої оцінки»); змагання («Та хіба це проблема? От у мене проблема складніша»); заспокоєння запереченням («Усе мине, все коли-небудь закінчується, тому не слід хвилюватися»).

Психологічні помилки у спілкуванні можуть бути спричинені такими соціально-перцептивними викривленнями:

— судження про людину за аналогією з собою (несвідоме перенесення на інших власних якостей, переживань);

— прагнення до внутрішнього непротиріччя (схильність сприймання «витісняти» всі аспекти образу людини, які суперечать концепції про неї);

— «ефект ореолу» (вплив загального враження про співрозмовника на сприймання й оцінку окремих якостей і проявів його особистості);

— «ефект стереотипізації» (накладення на сприймання індивіда стереотипів, узагальненого образу класу, групи, категорії людей);

— вплив «імпліцитної теорії особистості» (погляд на людину через призму імпліцитних (невисловлених, зовнішньо не виявлених) уявлень про те, якою повинна бути особистість в основних її проявах на думку того, хто її сприймає);

— «ефект інерційності» (тенденція до збереження одного разу створеного уявлення про людину);

— «ефект послідовності» (вплив на сприймання послідовності одержання відомостей про людину);

— вплив на соціальну перцепцію людини (сприйняття її як елемента соціуму) рівня когнітивної (пізнавальної) складності того, хто сприймає, рівня його вимог, самооцінки, розвитку механізмів, товариськості або замкнутості.

Усвідомлення вчителем бар'єрів і ускладнень комунікації сприятиме ефективній взаємодії, досягненню взаєморозуміння.

1.3. Сприятливий соціально-психологічний клімат — основа ефективної комунікації у педагогічному колективі

Ефективність професійно-педагогічної комунікації залежить від міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, його соціально-психологічного клімату. За сприятливих умов у педколективі утверджується атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, взаємодопомоги, самореалізації особистості вчителя.

Педагогічний колектив формує і виховує, передає молоді накопичені людством знання й досвід. До нього належать люди, які відрізняються віком і досвідом, смаками й інтересами, фахом і педагогічними поглядами, рівнем морального розвитку й інтелекту. Серед них є сімейні й одинокі, носії різних типів нервової системи, характерів і темпераментів.

Міжособистісні стосунки у педагогічному колективі

Міжособистісні стосунки у педагогічному колективі, які охоплюють широкий діапазон явищ, можуть бути класифіковані з урахуванням таких компонентів взаємодії, як сприйняття й розуміння людьми одне одного; міжособистісна привабливість (тяжіння й симпатія); взаємовплив і поведінка (рольова).

У межах групових форм взаємодії людей їхні відносини поділяють на ділові, тобто офіційні (виникають стосовно спільної діяльності), та особистісні (ґрунтуються на почуттях симпатії й антипатії); директивні, колегіальні й ліберальні (залежать від структурних особливостей організації); безпосередні (спілкування відбувається «обличчя до обличчя») або опосередковані певними засобами комунікації (лист, телеграф, радіо, телебачення); одномоментні й розгорнуті в часі (за часовою ознакою); об'єктивно задані (функціональні, субординаційні) й особистісні; емоційні, неопосередковані спільною діяльністю; міжособистісні, опосередковані цілями й змістом спільної діяльності; відносини взаємовідповідальності й залежності; приятельські, товариські стосунки; функціональні відносини по вертикалі та горизонталі: формальні й неформальні, ділові та особистісні, стабільні й ситуативні, кон'юнктивні й диз'юнктивні.

Зважаючи на різноплановість стосунків учителів і учнів, А. Бойко класифікував їх за такими критеріями: 1) за метою і спрямованістю взаємодії: зовнішньо-спрямовані (формальні), диференційовано-спрямовані (неформальні), особистісно-спрямовані; 2) за змістом взаємодії: однобічно-репродуктивні, ситуативні, негативні; гармонійно-репродуктивні, обмежено-евристичні, позитивні; гармонійно-творчі, дослідницькі; 3) за способом взаємодії: вербально-інформаційні, інформаційно-практичні, вербально-організаційні; 4) за організацією взаємодії: фронтально-групові, диференційовано-колективні, індивідуально-колективні; 5) за семантикою взаємодії: оцінно-вольові, оцінно-регулюючі, оцінно-стимулюючі; 6) за характером взаємодії: наступальні, офіційно-авторитарні, взаємнопоступливі й взаємновимогливі, шанобливо-вимогливі, дружньо-довірливі, взаємоуважні. Кожен тип характеризується такими рівнями виховуючих стосунків, як співпідпорядкування, співробітництво, співтворчість.

Взаємодія вчителів, залежно від того, наскільки вони дотримуються інтересів один одного, може розгортатися на таких засадах:

а) співробітництво — взаємодія, за якої педагоги сприяють задоволенню інтересів один одного, дотримуються приблизного паритету, об'єднують свої зусилля добровільно, спираючись на усвідомлення значення і необхідності розв'язання спільного завдання, на прагнення допомогти іншим учасникам спільної справи. Між ними виникають взаємні обов'язки і відповідальність;

б) суперництво — боротьба учасників взаємодії за реалізацію своїх інтересів, утвердження своєї позиції;

в) домінування — підкорення своїм інтересам партнера по взаємодії з використанням слабкості його позиції. Баланс інтересів за таких умов неможливий. Здебільшого домінування виникає внаслідок намагань однієї із сторін побудувати взаємодію на свою користь, підпорядкувати собі іншу, яка намагається зберегти або відновити свій попередній статус. Якщо перевага однієї сторони стає явною, рівновага порушується, починається домінування.

У колективній діяльності важливо правильно планувати спільні дії, узгоджено виробляти, ухвалювати і реалізовувати рішення. Їх ефективність залежить від гармонійності відносин у групі. У реальному бутті вони постають як система дій, за якої емоційний імпульс, вчинок однієї особи чи групи зумовлює відповідну реакцію інших осіб і виявляється як феномен «публічного ефекту» (зміна поведінки через вплив присутніх осіб).

Ступінь зв'язку між членами колективу залежить від особливостей взаємодії. За нетривалого взаємозв'язку більше можливості для самостійних дій, а зміцнення його підвищує значення керівних і координаційних функцій. З огляду на ступінь інтегрованості індивідів у групу розрізняють такі види взаємозв'язку: ізольованість (фізична й соціальна); уявний взаємозв'язок (існує у свідомості людини, стає реальним за потреби в спілкуванні); взаємозв'язок-присутність інших людей (зумовлений намаганням досягти публічного ефекту); вплив і взаємовплив (сприйняття, поведінка членів групи залежать від впливу, оцінок інших належних до неї осіб); справжній взаємозв'язок (дії одного члена групи неможливі без попередньої або одночасної дії інших).

Функціонально структуру колективу диференціюють на первинну (визначену умовами діяльності) і вторинну (розподіл ролевих функцій у процесі безпосереднього розв'язання завдань залежно від комунікативних здібнос-

тей учасників). Зв'язок з оточенням здійснює лідер (керівник) колективу.

Спільну діяльність учасників усього колективу регулює *мотивація* — сукупність психологічних чинників (система мотивів), які спонукають людину до певних учинків, поведінки, тобто її спрямованість і активність. За індивідуальної діяльності вона пов'язана з рівнем претензій і можливостей людини; за спільної діяльності претензії однієї особи можуть розходитися з прагненнями інших. Мотивація членів колективу залежить від умов діяльності, які можуть її послаблювати чи посилювати. Сила її залежить від ефективності взаємовпливу в колективі, спрямованість — від орієнтації на власний успіх (на себе), на групу (на інших), на діяльність (на розв'язання завдання). З розвитком взаємозв'язку посилюється мотивація членів колективу щодо ефективності спільної діяльності, інакше може виникнути конфлікт. На міжособистісні стосунки, ефективність спільної діяльності впливають й індивідуально-психологічні особливості (співвідношення темпераментів, інтелекту, характерів, інтересів тощо) членів колективу та рівень його однорідності (співвідношення поглядів, оцінок, ставлення до себе, партнерів, діяльності).

Відчутно впливають на функціонування колективу подібність і розбіжності соціальних установок, які породжують симпатії чи антипатії між індивідами, обумовлюють рівень їх *сумісності* — ефекту від взаємодії людей, що означає максимальне суб'єктивне їх взаємне задоволення. Можлива вона за оптимального поєднання людських рис, що сприяє досягненню успіху в спільній діяльності. Існують такі види сумісності індивідів:

— фізична сумісність. Виявляється вона в гармонійному поєднанні фізичних якостей людей, без чого неможлива їхня продуктивна спільна діяльність;

— психофізіологічна сумісність. Основою її є особливості роботи аналізаторної системи, темпераменту тощо (проблеми в спілкуванні виникають у людей з яскраво вираженими рисами холеричного або флегматичного темпераменту);

— соціально-ідеологічна сумісність. Ця сумісність стосується політичних, наукових, моральних, естетичних, філософських знань, умінь, навичок, особистісного, ціннісного ставлення до себе й інших.

На ефективність взаємодії впливають і біоритми людини. Іноді конфлікти у спілкуванні виникають у «сови» й «жайворонка». Учитель (учень)-«сова», як правило, зранку має знижену працездатність, пригнічений настрій, млявий, дратівливий, а тому може некоректно відреагува-

ти на зауваження, які дещо пізніше сприйняв би зовсім інакше. «Жайворонок», навпаки, утомлений, дратівливий у другій половині дня.

Головною ознакою сумісності є суб'єктивна задоволеність, адже основою будь-якого впливу людини на людину є взаємна залежність. Вступаючи в контакт із іншими, людина не тільки відчувається інакше, ніж наодинці, у неї по-іншому відбуваються і психічні процеси. Експерименти засвідчили, що присутність інших людей може полегшити чи ускладнити діяльність і поведінку індивіда. Навіть взаємодія двох осіб суттєво змінює їх. Взаємовплив, за спостереженням психологів, може реалізовуватися як взаємне полегшення (успішність діяльності кожного); однобічне полегшення (присутність одного полегшує діяльність іншого); взаємне утруднення (збільшення кількості помилок у діяльності кожного); однобічне утруднення (присутність одного може заважати діяльності іншого); незалежність (трапляється дуже рідко, означає, що присутність інших ніяк не позначається на діяльності кожного).

Якщо колектив досягає високих результатів у спільній діяльності за колосальних затрат психічної енергії, нервових зривів, це дає підстави сумніватися у психологічній сумісності людей, які належать до нього. Загалом психологічну сумісність і успіх спільної діяльності зумовлюють оптимальні психофізіологічні якості кожного індивіда, критичне ставлення до себе й терпимість до інших, цілковита взаємодовіра тощо.

Соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі

У будь-якому, в т. ч. й педагогічному, колективі взаємодіють індивіди зі своїми особистісними якостями, інтересами, з різним статусом, що обумовлює їхню поведінку і вплив на інших осіб. Кожен з них намагається зайняти активну позицію, відстояти свої права, реалізувати можливості, утвердити амбіції. Ця складна мозаїка інтересів, прагнень, дій утворює соціально-психологічний клімат у колективі.

Соціально-психологічний клімат у колективі — стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу.

У колективі соціально-психологічний клімат виконує консолідуючу (згуртування колективу, об'єднання зусиль для розв'язання навчально-виховних завдань); стимулюючу

(реалізація емоційного потенціалу, життєвої енергії колективу); стабілізуючу (забезпечення стійкості внутріколективних відносин, створення передумови для успішної адаптації нових учасників); регулюючу (утвердження норм взаємин, етичного оцінювання поведінки індивідів) функції.

На соціально-психологічний клімат у педколективі впливають зміст праці та ступінь задоволеності людей нею; умови праці й побуту та задоволеність ними; міжособистісні стосунки; стиль керівництва, особистість керівника.

За змістом і спрямуванням соціально-психологічний клімат у колективі може відповідати одному з таких типів:

Сприятливий тип. Його характеризують: довіра, доброзичливість, чуйність, висока взаємовимогливість і ділова критика; вільне висловлювання власної думки під час обговорення питань, що стосуються колективу; відсутність тиску керівника на підлеглих і визнання за ними права приймати важливі для колективу рішення; поінформованість усіх про завдання колективу і стан їх виконання, можливість займати активну позицію у процесі ділового спілкування в колективі; наявність умов для активної професійної і творчої діяльності, самореалізації, самоствердження, саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою (змістом, оплатою, організацією праці) та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття індивідами на себе відповідальності за справи у колективі; уболівання за честь колективу, сприяння його розвитку.

Педагоги, об'єднані в колектив, де панує здоровий (сприятливий) соціально-психологічний клімат, не просто дотримуються моральних норм, а прагнуть до того, щоб у кожного учителя вони ставали внутрішніми переконаннями. У колективі, де розумно поєднано свободу діяльності з дисципліною, творчу активність з підпорядкуванням, можливі свідоме підпорядкування волі більшості, вільне прийняття її вимог. Тільки в атмосфері взаєморозуміння вчитель почувається впевнено, максимально використовує свій потенціал. Під впливом доброзичливої колективної взаємодії відбуваються глибокі якісні зміни в духовному світі вчителя, формуються правильне розуміння громадського обов'язку, об'єктивна самооцінка вчинків з позицій суспільно значущих інтересів.

Несприятливий тип. У колективах із таким кліматом домінують байдуже ставлення людей одне до одного і до спільних справ. Кожен працівник існує ніби ізольовано, у своєму світі, що є причиною невисоких результатів роботи,

незадовільної дисципліни, напруженості в особистих стосунках, конфліктності, бажання змінити місце роботи тощо.

Нейтральний тип. Клімат характеризується збалансованістю суб'єктивних та об'єктивних ознак, однак він нестійкий і будь-коли може зазнати змін.

Зважаючи на складність педагогічних колективів, неоднорідність процесів, що відбуваються в ньому, керівники освітніх установ повинні знати психологічні особливості, соціальні позиції, ролі працівників, специфіку мотивації їхньої діяльності та поведінки, уміти діагностувати психологічні характеристики колективу, який очолюють, прогнозувати розвиток психологічного клімату в ньому тощо.

Показниками здорової соціально-психологічної атмосфери в педагогічному колективі є:

1. Згуртованість та організованість. Педагогічний колектив залежно від кількості учнів може налічувати 10—150 і більше педагогів. Керівництво ним, особливо у великій школі (2500—3000 учнів), є складною справою. Адже успіх діяльності кожної школи забезпечує цілеспрямований колектив однодумців, у якому цінують індивідуальність, творчі здібності, характер, інтереси й уподобання кожного. Згуртувати педагогічний колектив означає не «вишикувати всіх», обмежити свободу особистості, а забезпечити простір для максимальної реалізації творчого начала кожного, не руйнуючи методичної концепції навчального закладу.

2. Єдність офіційної і неофіційної сфер спілкування. Чим вища вона, тим ефективніше соціально-психологічна атмосфера в колективі впливає на досягнення педагогічних цілей.

Спілкування вчителя в педколективі відбувається на формальному і неформальному рівнях.

Офіційно організоване, формальне спілкування (педагогічні наради, методичні об'єднання, збори) здебільшого стосується виробничої сфери. Виникає воно за необхідності обміну думками щодо поточних і перспективних навчально-виховних ситуацій.

Формальні стосунки в педколективі обмежуються чітко визначеними функціональними ролями: директор — заступник директора з навчальної роботи — організатор позакласної і позашкільної виховної роботи — класний керівник — учитель-предметник. Вони зумовлюють у кожній із сторін певні сподівання стосовно співрозмовників, пов'язані з їх професійним статусом: компетентності, наукової та ділової кваліфікації, виконавчої дисципліни, моральної відповідальності, професійної етики.

Неформальне спілкування певною мірою залежить від професійного, хоча є відносно самостійним. Товариські стосунки, співробітництво і взаємодопомога формують у школі сприятливий для самореалізації розвитку особистості соціально-психологічний клімат. Недобррозичливість, що проявляється у конфліктах, унеможливає реалізацію єдиної педагогічної лінії. Тому офіційна і неофіційна сфери спілкування в педколективі не можуть існувати відокремлено.

Єдність офіційного й неофіційного спілкування не абсолютна. Професійна діяльність учителя охоплює формальні елементи (дотримання правил, норм, інструкцій, застосування усталених прийомів) і неформальні (пошук нового, творчість, індивідуальність, імпровізація). Часто вони настільки пов'язані, що органічно переходять один в один. Психологічними проявами формального спілкування є педантизм, традиційність, консерватизм, догматизм, що змушує діяти за інструкцією, породжує розгубленість у нестандартних ситуаціях. Організація діяльності, спілкування лише на неформальній основі може вносити невизначеність, розрізненість, непослідовність дій, ігнорування колективності в реалізації загальнозначущих педагогічних завдань. Тому надмірна схильність до одного принципу педагогічної діяльності може дезорганізувати роботу і взаємовідносини колективу школи.

3. Мажорний життєстверджуючий настрій у колективі. Він залежить від оптимістичного самопочуття, злагоди, успішної роботи, а також від зовнішніх умов (пригнічений чи життєрадісний колега, доброзичливе чи недружелюбне слово тощо). Чіткі орієнтири в діяльності школи, педколективу теж стабілізують самопочуття, налаштовують на діловий лад, захищають від емоційного перепаду. Завдяки справедливим універсальним вимогам керівництва настрої стає позитивним фактором працездатності, ініціативності, добрих стосунків між людьми.

4. Атмосфера колективної турботи в педагогічному колективі, взаємоповаги й підтримки, узгодженої взаємодії. Товариські ділові взаємовідносини залежать від оптимального співвідношення особистих і колективних інтересів. Спільна професійна діяльність формує єдність професійних інтересів, які неминуче мають певні відмінності. Тому зближення інтересів педагогів є важливим чинником формування здорової соціально-психологічної атмосфери в педколективі. На її створення впливають:

а) громадська думка — соціально вагоме, типове оцінне судження, що повторюється стосовно важливих і прин-

ципових для суспільства, певного колективу подій, форм діяльності. Вона формується усвідомлено, є спільно виробленим типовим оцінним судженням. Якщо людина за певних причин не поділяє громадської думки групи, можуть виникати конфлікти в колективі, у взаємовідносинах з керівництвом. У спілкуванні окремих людей між собою велике значення має *загальна думка* — оцінне судження про когось або про щось, сформоване стихійно, незалежно від думки кожного суб'єкта. За розбіжності думок контакти ускладнюються, спілкування може взагалі припинитися. І навпаки, якщо погляди людини не збігаються з громадською думкою, спілкування може тривати, оскільки вона не стосується особистих питань.

б) смаки — соціальні почуття, що характеризують здатність до розрізнення, розуміння й оцінювання явищ, людей, їх дій з позицій прекрасного й потворного. Виявляються вони в усіх видах діяльності й спілкування. Індивідуальні розбіжності в смаках можуть нівелюватися завдяки загальним умовам діяльності, виробленню загальної концепції виховання й навчання на основі єдиних професійних інтересів. Подоланню індивідуальних відмінностей у смаках людей сприяє спілкування. Але, наприклад, примітивні художні смаки людини навряд чи сприятимуть контактам з колегами, що мають розвинені смаки. Інтелегентна людина ніколи не дозволить собі возвеличувати власні смакові амбіції, різко викривати нерозвиненість чийось смаків, а за необхідності висловитися про смаки колеги зробить це тактовно, адже протиставлення смаків є джерелом конфліктів;

в) потяги — яскраво виражена прихильність людей одне до одного, спільної діяльності. Вони виникають на основі смаків, потреб та інтересів. Соціально вагомі потяги формуються під впливом розвинених смаків. Потяг сприяє встановленню контакту, інтенсивності спілкування. Духовний потяг до людини зумовлений інтересом до її особистості. Живити цей інтерес можуть її цікава біографія, оригінальні судження, ерудиція, високі моральні якості тощо. Тому потяг до кожної людини зумовлений якостями, які вирізняють її серед інших. Потяг завжди виявляється до того, що подобається, вписується в коло ідеалів, цілей людини. Найрезультативнішим є спілкування, коли взаємний потяг переростає в дружбу, яка накладає певні зобов'язання на людей, не передбачає двозначності, нещирості. Дружні взаємини повинні передбачати принциповість у формально-виробничих стосунках.

Культура дружніх стосунків у педколективі має бути кращим доказом ідеалу дружби, до якого прагнуть діти;

г) прагнення — наполегливе бажання досягти мети або розв'язати завдання в процесі діяльності чи спілкування. Ґрунтується воно на інтересі до особистості, є фактором розвитку спілкування, стимулює спілкування, якщо основою його є однакові потреби, інтереси, смаки людей, які з часом оформлюються в колективну волю.

Соціально-психологічна атмосфера позитивно або негативно впливає на особистість. У педагогічному колективі, де співробітництво, підтримка й повага є нормою взаємин, учитель відчуває спорідненість із ним, радість від спільної праці. Якщо в колективі панують байдужість, формалізм, примус, він відчуває пригніченість, відчуженість.

Своєрідно на стосунки людей впливають *чутки* — офіційно не підтвержені повідомлення, що передаються в процесі безпосередніх контактів між людьми. Фігурують вони у судженнях, уявленнях людей і передаються завжди в емоційно забарвленій суб'єктивній інтерпретації. Джерелом цих повідомлень є дефіцит інформації, що й «живить» нездорові фантазії людей. Чутки формують нездоровий соціально-психологічний клімат, породжують нещирість у взаєминах людей.

Відносини керівника школи і вчителів

Керівниками шкільного колективу є директор, його заступники з навчальної, виховної і господарсько-адміністративної роботи, наділені офіційними повноваженнями планувати, організовувати й координувати роботу колективу школи відповідно до його завдань та вимог керівних і внутріколективних органів управління. Головним провідником вимог до колективу, його завдань і соціальної організації є директор. Оскільки професійна діяльність директора школи, його заступників є оплачуваною, то керівництво не слід ототожнювати з *лідерством* — психологічним процесом неформального управління діяльністю людей, яке на протигагу формальному (офіційна посада) залежить від особистих схильностей, ситуацій і волі членів колективу.

Для успішного управління колективом керівник повинен мати лідерський вплив, який не забезпечується тільки посадою, начальницьким виглядом, саморекламою.

Реальну лідерську позицію в педагогічному колективі за-свідчують:

— авторитетність. Вона вимагає, щоб керівник навчального закладу був кваліфікованим викладачем і методистом, умілим організатором шкільної навчальної і виховної роботи, ефективним господарником, майстерно володів культурою педагогічного спілкування: умів підказати, порадити, допомогти своїм заступникам, педагогам, батькам, учням;

— загальновизнана популярність серед дітей і їхніх батьків, керівних організацій. Реально керує той, чиї ініціативи визнає і підтримує колектив школи, вище керівництво, хто, будучи розважливим, обережним, не боїться взяти на себе відповідальність;

— добра офіційна репутація в учнівському середовищі, педагогічному колективі. Директор має бути вимогливим, але справедливим і демократичним у спілкуванні, турботливим, не злопам'ятним і не мстивим, відповідальним і акуратним. Його слово повинно мати вагу, винагороди чи санкції — обґрунтованість.

Директор є вихователем вихователів, людиною, яка вміє згуртувати, спрямувати, особистим прикладом повести за собою колектив. Цього передусім очікують від нього як від керівника. Проте часто директор з різних причин не є справжнім лідером, йому не вистачає знань, умінь організовувати процес педагогічної комунікації. Суворість, замкнутість, дратівливість віддаляють його від колективу і, попри всі його адміністративні потуги, унеможливають визнання його лідером. Нерідко хтось із заступників такого директора за наявності лідерських якостей стає реальним керівником.

Головними функціями керівника є прийняття, організація й виконання важливих для колективу рішень, оптимальність яких здебільшого залежить від участі всього колективу в їх розробленні й ухваленні. Тому одним із критеріїв соціально-психологічного оцінювання стану керівництва у колективі є причетність колективу до управлінських рішень. Тому в управлінні педагогічним колективом пріоритетними є дорадчо-адміністративні форми: колегіальні (рішення ради школи, педагогічної ради, зборів трудового колективу, наради при директорові, методичної ради, профспілкових зборів); колективні (резолюції, рішення штабів радників, консультантів; учнівської, батьківської ради, зборів учителів); індивідуальні (висновки, поради під час бесіди, спостереження, анкетуван-

ня, інтерв'ювання). Міра участі колективу в прийнятті й реалізації рішень співвідноситься зі стилем керівництва, відповідність якого очікуванням педагогів є умовою досягнення взаєморозуміння, створення конструктивної психологічної атмосфери.

Індивідуальні оптимізм, психологічне благополуччя, задоволення діяльністю у школі є неодмінними умовами єдності педколективу. Для ефективного управління ним директор повинен добре знати запити і настрої учителів, інших працівників школи, чинники, що визначально впливають на їхній настрій.

Задоволеність виражається спершу у переживаннях радості, гарного настрою. Такі переживання, поступово узагальнюючись, надають відповідного емоційного забарвлення ситуації, під впливом якої вони виникають. Так формуються стійкі емоційні відносини — симпатія, прихильність, а також антипатія, ворожість, відраза, ненависть, що виникають унаслідок незадоволеності взаємодією з певними людьми, результатами справи тощо.

Оптимізація соціально-психологічного клімату у педколективі залежить від уміння директора контролювати і оцінювати роботу вчителів, вдумливо ставитися до захочень і осуджень. Але іноді керівники втрачають чуття міри, особливо за необхідності покритикувати. Безтактна, зневажлива критика недоліків у роботі, професійної компетентності вчителя, висловлена у присутності колег, може заподіяти йому глибоку психічну травму, надовго вивести з рівноваги.

Керівник має знати, що захоченнями можна досягти значно більшого, ніж осудом. Різко критикувати роботу вчителя, особливо у присутності колег, можна лише тоді, коли не подіяли інші засоби впливу (індивідуальні бесіди, критика віч-на-віч чи у колі керівників школи). Проте нерідко на педагогічних нарадах під вістрям критики опиняється ледь не половина складу учителів — навіть ті, хто вперше у чомусь помилився. Така лінія поведінки керівника може поставити колектив в опозицію до нього, спричинити небажані соціально-психологічні ускладнення (пасивність, негативне ставлення до зауважень адміністрації, невдоволеність роботою, невпевненість і занепокоєння тощо). Тому керівник педколективу має використовувати всі можливості для оптимістичного оцінювання особистості й результатів роботи педагога, зміцнення його авторитету в школі.

Директор не повинен ігнорувати моральних аспектів своїх відносин з учителем, які мають вибудовуватися на засадах взаємної поваги і доброзичливості, особистісної рівності. Авторитетним є керівник, з яким співробітники можуть сміливо, не боячись негативних для себе наслідків, вести мову про недоліки в організації праці, оцінюванні її результатів. Хворобливе ставлення до критики є ознакою слабого директора, якому навіть дріб'язкове зауваження здається замахом на його авторитет. Не приймає критики чванливий, самозакоханий керівник, який втратив здатність удосконалюватися.

Взаємодія керівника школи з колективом має розгортатися на засадах діалогового спілкування, ознаками якого є: партнерські взаємовідносини зі співробітниками; акцентування на діалогічно-дискусійних технологіях взаємодії (диспути, дискусії, співбесіди, самоаналіз, «мозкові атаки», моделювання, конструювання, ситуаційні та проблемні завдання, пошук альтернативних рішень); рефлексивне спілкування; прагнення бачити в кожному суб'єктові комунікації унікальну особистість; демократична і гуманістична атмосфера педагогічного спілкування; позитивний емоційний настрій; педагогічна спостережливість як чинник цілеспрямованого й систематичного вивчення внутрішнього світу колег, їхніх особистісних і професійних якостей.

Стиль керівництва — основа комунікації керівника школи з педагогічним колективом

Стиль відображає найхарактернішу систему методів, прийомів, засобів діяльності. В управлінській діяльності він виявляється у плануванні, організуванні та контролюванні, прийнятті управлінських рішень, здійсненні комунікації, використанні мотивації. У ньому втілюються унікальність комунікативних можливостей, творча індивідуальність керівника, специфіка колективу, характер відносин із співробітниками.

Стиль керівництва — цілісна система засобів комунікації керівника з підлеглими, необхідна для реалізації функцій управління у певних умовах діяльності колективу.

Компонентами стилю керівництва є: значущість для керівника творчої співпраці у колективі, його орієнтація на налагодження міжособистісних стосунків у колективі, врахування індивідуально-психологічних особливостей

працівників і соціально-психологічних характеристик колективу, методи впливу на працівників.

Залежно від співвідношення цих компонентів розрізняють демократичний, авторитарний, ліберальний стилі керівництва педагогічним колективом.

Демократичний стиль керівництва педагогічним колективом. Характеризується він децентралізацією влади, налаштованістю керівника радитися з основних управлінських питань із підлеглими; колективним прийняттям рішень; заохоченням ініціативи підлеглих; висловлюванням вимог у формі порад, консультацій; неупередженим контролем, заохоченням самоконтролю та взаємоконтролю; використанням позитивних стимулів. Керівник-демократ підтримує з педагогами та учнями довірливі стосунки, він відкритий, доступний, піклується про згуртованість колективу. У своїй діяльності послуговується принципом «від людини — до роботи».

Директору школи, який сповідує демократичний стиль керівництва педагогічним колективом, притаманні:

1. Виражена орієнтація на співпрацю, активну взаємодію з колективом у всіх питаннях його життєдіяльності, колегіальність у прийнятті управлінських рішень, уважне ставлення до пропозицій і побажань, урахування досвіду, знань, новаторських підходів учителів, заохочення їхньої самостійності і самодисципліни, стимулювання активності та ініціативи.

2. Надання важливого значення психологічному контакту з кожним учителем, колективом загалом; уважне ставлення до всіх працівників, унеможливлення існування біля себе групи «довірених» осіб, які мають певні «пільги» за його підтримку. Це є передумовою згуртування колективу, сприятливого психологічного клімату в ньому.

3. Партнерство і рівноправність. Керівник не акцентує на проблемі влади, не дотримується «соціальної дистанції» у спілкуванні; сприяє становленню розгалуженої мережі комунікацій у колективі (офіційних і неофіційних, рольових і особистісних, односторонніх і двосторонніх, контактних і безконтактних тощо), не «замикаючи» їх на собі. Це забезпечує оптимальний доступ до необхідної інформації, дає змогу прогнозувати і долати комунікативні бар'єри.

4. Урахування потреб та інтересів кожного працівника, створення максимальних умов для їх задоволення (реалізації матеріально-економічних інтересів, потреб фахової самореалізації та самоствердження, професійного

зростання та самовдосконалення), намагання максималь-но поєднати інтереси справи та інтереси працівників.

У разі «зіткнення» інтересів директор знаходить компромісне рішення (додаткове матеріальне, моральне заохочення, переконання, роз'яснення значущості певної діяльності). Доручаючи справу, він зважає на індивідуально-психологічні, особистісні якості, психологічну сумісність педагогів (загальні та спеціальні здібності, темперамент, характер).

5. Застосування переважно соціально-психологічних методів впливу, зокрема особистого прикладу («Я зробив би так...»), пояснення («Це завдання краще виконати так...»), прохання («Зробіть, будь ласка...»), переконання («Потрібно зробити, тому що...»), звернення за порадою («Як Ви гадаєте?») тощо. Важливе значення має функціонування чіткої загальноприйнятої системи морального і матеріального стимулювання педагогів, дотримання етики службових відносин.

6. Доброзичливе ставлення до критичних зауважень на свою адресу, самокритичність, висока адаптивність до соціальних змін, прагнення до самовдосконалення.

Авторитарний стиль керівництва педагогічним колективом. Йому притаманні централізація влади в руках керівника, одноосібне прийняття і нав'язування управлінських рішень колективу. Основним способом впливу на підлеглих є покарання за невиконання наказів і розпоряджень, реалізацію несанкціонованої ініціативи. Керівник-автократ висловлює свої вимоги у директивній формі (накази, розпорядження, вказівки), намагається контролювати все особисто, використовує негативні стимули — покарання, погрози і застереження, які викликають почуття занепокоєння, тривоги і страху. Його вираз обличчя, мова, пози, інтонація підкреслюють домінуючий стан. Інтереси педагогів він підпорядковує інтересам справи, абсолютизуючи принцип «від роботи — до людини».

Директора школи, якому притаманний авторитарний стиль керівництва, характеризують:

1. Одноосібне вирішення всіх питань життєдіяльності колективу без стимулювання активності, ініціативи працівників, врахування їхніх побажань і пропозицій, знань і досвіду. Перевагу він надає зовнішньому контролю, забезпеченню «залізної» дисципліни, вимогливості.

2. Неуважне ставлення до працівників, їхніх фахових та особистісних проблем, створення біля себе групи «дові-рених» осіб. Унаслідок цього міжособистісні стосунки у колективі напружені, психологічний клімат у ньому мож-

на охарактеризувати як несприятливий (нездоровий), що особливо помітно в ситуаціях інтенсивної праці, виконання термінових справ.

3. Переважання офіційних та однобічних каналів комунікації («зверху донизу»), які замикаються на керівникові. Висловлювання керівника безапеляційні, категоричні, навіть агресивні, що породжує комунікативні бар'єри. Дозування, блокування, спотворення інформації відкриває простір для домислів, чуток.

4. Надання переваги меті діяльності, ігнорування потреб та інтересів працівників, використання адміністративних методів. Вдаючись до цього, директор не дбає про умови професійної самореалізації, фахового вдосконалення педагогів, не враховує особистісних якостей, психологічної сумісності, соціально-психологічних особливостей педколективу.

5. Використання переважно командно-наказових методів, недооцінювання морального і матеріального заохочення, порушення етики службових відносин.

6. Агресивне ставлення до критичних зауважень на свою адресу, ігнорування їх, використання санкцій щодо тих, хто критично оцінює його діяльність та особистісні якості, про які він високої думки. Такий керівник педколективу байдужий до нововведень, не дбає про підвищення свого фахового рівня.

Ліберальний стиль керівництва педагогічним колективом. Керівник уникає прийняття вольових рішень, сподіваючись, що все само собою владається. За такого стилю його діям властиві:

1. Невтручання в роботу педагогів, надання їм можливості виконувати свої функціональні обов'язки на власний розсуд. Керівник не стимулює активності, ініціативи працівників, але і не вимагає звітності, відповідальності за доручену справу. Реальне управління педколективом здійснюють його заступники.

2. Байдужість до налагодження міжособистісних стосунків, формування психологічного клімату в колективі, проблем соціальної адаптації працівників.

3. Уникнення спілкування з підлеглими, ухиляння від їхніх спроб спілкуватися з ним.

4. Незацікавленість у створенні умов для реалізації інтересів працівників, запровадженні нововведень тощо, намагання не помічати неякісної роботи працівників, схильність самотужки розв'язувати складні проблеми.

5. Пасивне невтручання, спостереження, байдужість до критичних зауважень.

Жоден стиль керівництва педколективом не може бути реалізований у «чистому вигляді». Діям одного і того самого керівника за різних обставин можуть бути властиві різні стилі. Під впливом ситуаційних факторів (особливості колективу, зовнішній і внутрішній впливи, завдання, які доводиться розв'язувати, тощо) відбувається трансформація одного стилю керівництва в інший. Кожен стиль є унікальною, цілісною системою методів, способів, прийомів керівництва, яка суттєво відрізняє одного керівника від іншого.

Індивідуальний стиль керівництва за структурою є інтегрованою ієрархічно побудованою системою, в якій один або кілька компонентів провідні, домінуючі, інші — субдомінуючі. Визначають основну стратегію взаємодії керівника з педколективом, «цементують» основу стилю провідні його елементи.

1.4. Педагогічні конфлікти. Їх види і причини виникнення

Конфлікти супроводжують людину в усіх сферах її життєдіяльності. У системі освіти вони відбуваються як по вертикалі, так і по горизонталі, оскільки у взаємодію вступають люди з різними цілями, мотивами, потребами, очікуваннями, життєвим досвідом, способами інтерпретації подій, рівнем емоційності, зацікавленості тощо. Знання причин виникнення, форм розвитку, структури, сфери й динаміки конфлікту є запорукою успішного врегулювання їх, безконфліктної комунікації.

Сутність, джерела, причини, функції і класифікація конфліктів

Конфлікт у сучасному розумінні є складним, багатоплановим явищем. Його дія одночасно може бути позитивною і негативною, розвивати і руйнувати, слугувати стимулом до змін, прогресу.

Конфлікт (лат. conflictus — зіткнення) — реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми зі спробами їх емоційного вирішення.

Якщо конфлікт вирішується неправильно, ігнорується, його деструктивна енергія виходить назовні, проявляється у тривозі, сум'ятті, самотності, низькій продуктивності

праці, млявості, прихованому гніві та ін. Правильне врегулювання конструктивного конфлікту вселяє відчуття спокою, задоволення, насажує енергією, розширює можливості особистісного зростання, переходу взаємовідносин у колективі в нову якість.

До позитивних функцій конфліктів належать:

— діагностична: конфлікт для пізнання стану справ у колективі;

— регулятивно-розвиваюча: конфлікт унеможливорює застій у колективі, спонукає до змін і розвитку, відкриває дорогу інноваціям, здатним удосконалити і стабілізувати внутрішній світ, відносини, систему;

— інформаційно-об'єднуюча: під час конфлікту люди дізнаються про себе і одне про одного, він стимулює рефлексію і розуміння;

— об'єднання і структуризації: конфлікт сприяє структуризації, об'єднанню соціальних груп, створенню організацій;

— стимулювання активності: конфлікт підвищує активність людей, нейтралізує «синдром покірності»;

— стимулювання особистісного зростання: конфлікт стимулює розвиток особистості, підвищує її відповідальність, усвідомлення своєї значущості, сприяє самопізнанню і самореалізації;

— психотерапевтична: конфлікт нейтралізує напруженість, дискомфорт, хронічні непорозуміння, дає їм вихід.

Негативними функціями конфліктів є:

— становлення стереотипів і руйнівних форм самореалізації особистості шляхом маніпулятивного самоутвердження окремих особистостей;

— погіршення психологічного клімату в колективі, руйнування міжособистісних стосунків;

— зниження привабливості праці і її продуктивності;

— неадекватність сприйняття проблеми учасниками;

— виникнення неадекватних психологічних захистів;

— ускладнення співпраці і обмеження можливості партнерства між сторонами під час конфлікту і після нього;

— посилення конфронтації, нагнітання суперництва, прагнення більше до перемоги, ніж до розв'язання проблем;

— збільшення матеріальних, емоційних витрат на вирішення конфліктів.

Конфлікт передбачає протиборство, активне зіткнення тенденцій, оцінок, принципів, думок, характерів, еталонів поведінки. Будучи формою комунікації індивідів, індивіда і групи або її частини, однієї частини колективу з

іншою, колективу з колективом, він віддзеркалює прагнення людей до утверджених ідей, принципів. Нерідко конфлікт постає як реакція на несприятливі ситуації, що травмують особистість, на перешкоди в досягненні мети. Будучи одним із засобів самоутвердження, він дезінтегрує діє на міжособистісні стосунки, а тому є одним із крайніх засобів їх регулювання.

Залежно від головних ознак конфлікти класифікують:

— за характером взаємодії: міжособистісні, міжгрупові, міжнаціональні, міждержавні, міжстатеві, внутріособистісні («наближення — наближення»: стан людини, за якого вона змушена обирати одну з двох однаково привабливих альтернатив; «наближення — віддалення»: мета є однаково привабливою і непривабливою, тобто викликає позитивні і негативні емоції; «віддалення — віддалення»: вимушений вибір однієї з двох однаково непривабливих альтернатив);

— за ознаками прояву: відкриті (легко ідентифіковані за зовнішніми ознаками), приховані (визначають лише за непрямыми ознаками);

— за типом розв'язання: прості (легко розв'язувані), складні (для їх вирішення потрібний тривалий час);

— за змістом: реальні (мають реальне підґрунтя для виникнення), нереальні (не мають реальної основи для виникнення, відбуваються на рівні емоційних виявів);

— за результатом: продуктивні («корисні» — допомагають розкрити й змінити нездорові взаємовідносини, розв'язати протиріччя), непродуктивні («шкідливі» — не дають нікому користі);

— за характером впливу: конструктивні (сприяють підвищенню стабільності функціонування організації за рахунок перебудови її функцій, структури, встановлення нових зв'язків), стабілізуючі (спрямовані на усунення відхилень від норми, зміцнення усталених норм) і деструктивні (сприяють руйнуванню усталених норм, поглибленню проблемної ситуації);

— залежно від напрямів комунікацій: «горизонтальні» (між рядовими членами колективу), «вертикальні» (між підлеглими і керівником, між керівниками і підлеглими);

— за кількістю осіб, включених у протиборство: діадичні (парні), учасниками яких бувають керівник, підлеглий або два працівники; локальні, що охоплюють небагато членів колективу; загальні, учасниками яких є майже всі члени колективу;

— за кількістю сторін конфлікту: міжгрупові, учасниками яких є соціальні групи, що переслідують несумісні цілі, особистісно-групові, що виникають унаслідок невід-

повідності поведінки особи груповим нормам, очікуванням, інтересам, потребам, цінностям, цілям; міжособистісні, породжені переслідуванням членами групи несумісних цілей, реалізацією суперечливих цінностей або прагненням здобути обмежені ресурси; внутріособистісні, що постають унаслідок зіткнення приблизно рівних за силою, але протилежно спрямованих інтересів і потреб однієї людини.

На етапі виникнення конфлікти бувають стихійними, запланованими, спровокованими, ініціативними, під час їх розвитку — короткочасними, тривалими, затяжними; на етапі усунення — керованими, погано керованими, некерованими; за результативністю — мобілізуючими або дезорганізуючими; з етичного погляду — соціально прийнятними і неприйнятними.

Основні суперечності і конфлікти в системі освіти

Основні суперечності, конфлікти в освіті виникають довкола проблеми, чого навчати і як навчати. Головним замовником у цьому процесі, як відомо, є суспільство, а виконавцем — система освіти і виховання. Тому на макрорівні суперечності і конфлікти виникають між системою освіти і суспільством; на мезорівні (середньому) — між адміністрацією освітніх закладів і вчителями (викладачами), адміністрацією і батьками; адміністрацією та учнями (студентами); на мікрорівні (нижньому) — у системах «учитель (викладач) — учень (студент)», «батько (мати) — учень (студент)». Усі ці конфлікти є вертикальними.

Крім вертикальних, на кожному рівні системи освіти наявні і горизонтальні конфлікти. Наприклад, на макрорівні можуть виникати суперечності і конфлікти стосовно політики держави у сфері освіти, виховання; між більшістю громадян (громадянським суспільством) і вищими керівними структурами (державою); на середньому рівні — між різними рівнями управлінських підсистем системи освіти; на нижньому — між учителями, учителями і батьками, між батьками, учнями.

У системі вищої освіти батьки вже не виконують такої істотної ролі, як у середній, тому в ній виокремлюють такі групи конфліктів: «суспільство — ВНЗ»; «ректорат — колектив ВНЗ»; «студент — викладач», «викладач — викладач», «студент — студент». Проміжними варіантами є конфлікти між ректоратом і колективом ВНЗ, ректоратом і

деканатом, ректоратом і кафедрою, кафедрою і деканатом, деканатом і колективом факультету та ін.

Конфлікти на рівні «суспільство — освіта» можуть бути спричинені відсутністю цілісної і послідовної концепції освітньої політики (стратегії розвитку системи освіти); втратою ціннісних орієнтирів; незатребуваністю суспільством людей з високим рівнем інтелекту; недостатнім фінансовим і матеріально-технічним забезпеченням системи освіти (спричинює соціально-трудова конфлікти, страйки, мітинги, пікетування державних установ, голодування та інші форми протесту; закриття навчальних закладів через нестачу коштів на їх утримання; невдоволеність працівників освіти оплатою праці).

На рівні «суспільство — ВНЗ» конфлікти обумовлені недостатнім і нерегулярним державним фінансуванням, наслідком чого є: деградація матеріально-технічної бази ВНЗ; зниження соціального статусу викладача, мотивації викладацької діяльності; міграція професорсько-викладацького складу в інші суспільні сфери, за кордон; необхідність пошуку викладачами джерел додаткового заробітку. Всі ці причини негативно позначаються на морально-психологічному кліматі середовища вищого навчального закладу, породжують конфлікти, знижують рівень підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Немало конфліктів пов'язано з процесом навчання і його результатами. Йдеться про відставання інтелектуального, творчого рівня фахівців, яких випускають навчальні заклади, від потреб сучасного суспільства; про недостатню гнучкість вузівської освіти, внаслідок чого багато випускників виявляються незатребуваними, та ін.

Конфлікти по лінії взаємодії «ректорат — колектив ВНЗ» в основному стосуються стилю керівництва навчальним закладом, соціально-психологічного клімату в колективі.

Конфлікти типу «викладач — викладач» породжені переважно особливостями соціально-професійної ієрархії та індивідуально-психологічними якостями професорсько-викладацького складу. Підставами для них бувають відмінності в ціннісних орієнтаціях, рівні професіоналізму; нетерпимість, нетактовність у міжособистісному спілкуванні; розбіжності між старшими і молодшими поколіннями викладачів.

Специфіка конфліктів типу «викладач — студент» і «студент — викладач» полягає в тому, що студент пере-

важно є самостійним суб'єктом педагогічного процесу, здатний усвідомлено оцінювати зміст і якість пропонованих йому послуг. Крім того, високий професійний статус викладачів у середовищі навчального закладу, не завжди підтверджується їх соціальним благополуччям. Це іноді провокує конфлікти зі студентами із заможних сімей. Причинами конфліктів типу «викладач — студент» є відмінності в ціннісних орієнтаціях, взаємних очікуваннях, нетактовність у спілкуванні, рівень професіоналізму викладача й успішності студентів.

У середній школі психолого-педагогічні конфлікти зумовлені суперечностями, які виникають у навчально-виховному процесі при зіткненні вимог, інтересів педагогів, учнів, батьків, керівників. Ці конфлікти потребують гармонізації відносин у системах: «учитель — учень», «учитель — учні», «учитель — учитель», «учитель — батьки», «учитель — керівник». Їх поділяють на прості та складні. *Прості* вчитель вирішує, не викликаючи протидії учнів, за допомогою організації їх поведінки в школі (припинення бійки, сварки між учнями тощо). *Складні конфлікти* класифікують за різними критеріями, виокремлюючи серед них конфлікти діяльності, конфлікти поведінки, вчинків, конфлікти взаємин, а також мотиваційні конфлікти, конфлікти, зумовлені слабкою організацією навчання в школі і конфлікти взаємодії між учнями й учителями, між учителями та адміністрацією школи.

1. Конфлікти діяльності. Ці конфлікти виникають з приводу виконання учнями навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності, ситуацій, у яких вони не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку. Учитель висловлює незадоволення, учні вступають у суперечку або демонструють образ.

2. Конфлікти поведінки, вчинків. Приводом до них стають порушення учнями правил поведінки в школі та поза нею, стосовно яких учитель висловлює незадоволення. Проявами таких порушень бувають грубощі учнів педагогам, агресивна поведінка серед однокласників, пустощі, які нерідко є протестом проти низької оцінки.

3. Конфлікти взаємин. Виникають ці конфлікти у сфері емоційно-особистісних стосунків учнів і вчителів. Вони найбільш тривалі та деструктивні, оскільки є породженням постійних попередніх конфліктів діяльності або поведінки, вчинків, створюють взаємно упереджене сприйняття вчителем і учнем.

4. Мотиваційні конфлікти. Розгортаються вони між педагогами та учнями у зв'язку зі ставленням учнів до навчання. Іноді призводять до взаємної неповаги, протиріч, навіть до боротьби.

5. Конфлікти, зумовлені слабкою організацією навчання в школі. У процесі навчання учні, як правило, долають чотири конфліктні періоди. Починаючи навчання, першокласник переживає зміну головної діяльності з ігрової на навчальну, появу нових вимог та обов'язків. Звикнувши до своєї нової ролі, до вчителя, він опиняється на порозі нового конфліктного періоду у зв'язку з переходом до п'ятого класу, коли доводиться взаємодіяти з учителями-предметниками, адаптуватися до їхніх вимог, опанувати нові предмети. Інколи після закінчення дев'ятого класу діти, маючи бажання продовжити навчання в школі, отримують відмову через низьку успішність і змушені починати доросле життя. Четвертий конфліктний період пов'язаний із закінченням школи, вибором майбутньої професії, випробуваннями при вступі до ВНЗ, початком особистого й інтимного життя. Цей період часто супроводжують сумніви, невдачі, зриви тощо.

6. Конфлікти взаємодії між учнями й учителями, між учителями та адміністрацією школи. В основі їх — суб'єктивні причини. Найпоширеніші серед школярів «конфлікти лідерства» — боротьба 2—3 лідерів та їх угруповань за першість у класі. У середніх класах можуть конфліктувати група хлопчиків і група дівчаток або 3—4 підлітки з класом чи навіть один учень і клас.

Конфлікти «учитель — учень» можуть бути мотиваційними, особистісно-етичними. Учителі не завжди надають значення цьому у взаєминах з дітьми: можуть не дотримати слова, розкрити дитячі таємниці. Конфлікти між учителями можуть бути породжені виробничими й інтимно-особистісними чинниками. Нерідко виникають непорозуміння, конфлікти між учителями початкових і середніх та старших класів.

У взаємодії «учитель — адміністратор» (завуч, директор) проблеми спричинює здебільшого фактор субординації. Останнім часом заявили про себе конфлікти, пов'язані із запровадженням педагогічних інновацій. Уникненню конфліктів, їх запобіганню допомагає знання психологічної природи, структури і динаміки конфліктів, ефективних способів управління ними та їх подолання.

Структура, сфера, динаміка педагогічного конфлікту

Будь-який конфлікт, зокрема й педагогічний, незалежно від причин виникнення, форм розвитку, складу має певну структуру, сферу й динаміку.

Структура конфлікту — сукупність стійких зв'язків конфлікту, що забезпечують його цілісність, тотожність, відмінність від інших явищ соціального життя, без яких він не може існувати як динамічно взаємозалежна цілісна система і процес.

Основними його елементами є сторони (учасники, суб'єкти), об'єкт, умови перебігу, образи конфліктної ситуації (предмет конфлікту), мотиви, позиції сторін.

Сторони (учасники, суб'єкти) конфлікту. Відповідно до теорії конфлікту, *сторони (учасники, суб'єкти) конфлікту* — учасники конфліктної взаємодії, конфліктуючі або протилежні сторони, якими можуть бути окремі індивіди, група або соціальна структура. Поняття «суб'єкт» і «учасник» конфлікту не завжди тотожні. *Суб'єктом конфлікту* є активна сторона, здатна створити конфліктну ситуацію, впливати на хід конфлікту залежно від своїх інтересів. Суб'єкти конфлікту не є незмінними. *Учасник конфлікту* може свідомо (або не цілком усвідомлюючи цілі й завдання протистояння) взяти участь у конфлікті, а може проти своєї волі, випадково бути втягнутим у конфлікт. У процесі розвитку конфлікту статуси його учасників і суб'єктів можуть змінюватися.

Про зрілість конфлікту судять за ступенем формування суб'єктів. Чим він розвинутіший, тим вища зрілість суб'єктів. З нею безпосередньо пов'язана і динаміка конфлікту: якщо конфлікт переростає в інший якісний стан, нової якості набувають і його суб'єкти.

Часто справжній суб'єкт конфлікту діє приховано, прагне сховатися за діями інших, незадоволених поведінкою офіційного лідера. Тому для пізнання характеру, спрямованості конфлікту необхідно виявити спільне і відмінне у поглядах, позиціях суб'єктів, внутрішні протиріччя кожного.

Поведінка і дії суб'єктів конфлікту обумовлюються *конфліктною свідомістю* — усвідомленням ними протилежності своїх інтересів, цінностей, цілей і перетворенням їх на мотивацію активності.

Суб'єкти й учасники конфлікту можуть мати різні ранги, статуси і силу.

Ранг суб'єкта (учасника) конфлікту — звання, чин, розряд, категорія, які означають позицію, займану одним із суб'єктів конфлікту щодо протидіючої сторони. У конфліктних ситуаціях, як правило, розрізняють такі ранги їх суб'єктів:

- людина, що виступає від свого імені і переслідує власні інтереси;
- індивіди, які захищають групові інтереси;
- структура, сформована з безпосередньо взаємодіючих груп;
- структури, що виступають від імені закону (вищий ранг).

Ранги опонентів відрізняються також наявністю і силою їх деструктивних потенціалів. Під час перебігу конфлікту кожна зі сторін прагне понизити ранг супротивника й підвищити свій.

Соціальний статус суб'єктів (учасників) конфлікту — загальне становище особистості, зумовлене певною сукупністю її прав і обов'язків. Статус може суттєво впливати на становище (позицію) суб'єкта (учасника) конфлікту.

Сила у конфлікті — можливість і здатність сторін конфлікту реалізувати свої цілі всупереч протидії супротивника (опонента). Вона охоплює сукупність безпосередньо задіяних у протидії засобів і ресурсів. Доки конфлікт перебуває на стадії зародження, його потенційні суб'єкти мають лише приблизне уявлення про реальну силу протилежної сторони. Тільки з початком конфлікту і в процесі його розвитку конкретизується інформація про силу сторін.

Об'єкт конфлікту. Важливим елементом конфліктної ситуації є *об'єкт конфлікту* — конкретна його причина, мотивація, рушійна сила. Одні об'єкти конфлікту ні за яких умов не можуть бути поділені на частини, а тому володіти ними разом з кимось неможливо, інші можуть бути розділені у різних пропорціях між учасниками конфлікту, ще іншими учасниками конфлікту можуть володіти спільно (ситуація «уявного конфлікту»).

Об'єкт конфлікту часто дуже важко виявити, оскільки суб'єкти й учасники конфлікту, переслідуючи свої реальні чи уявні цілі, можуть приховувати, підмінювати мотиви, що спонукали їх до протидії. Нерідко сторони можуть по-своєму бачити об'єкт конфлікту: для вчителя об'єктом його є дисципліна в класі, для учня — намагання

самовиразитись. Усунення конфлікту може розпочатись з об'єднання об'єктів: щоб підтримати дисципліну в класі, учитель доручає учневі цікаву справу, виконуючи яку він задовольняє потребу в самоствердженні.

Маніпулювання об'єктом може принести вигоди одній стороні, істотно ускладнивши позицію іншої. Тому важливо на початку конфлікту з'ясувати його об'єкт, що дається непросто, коли одні протиріччя накладаються на інші або одні причини конфлікту затінюються іншими. Іноді й суб'єкт конфлікту не цілком усвідомлює реальні мотиви протистояння. Наприклад, у конфлікті між директором школи і вчителем може скластися така ситуація: директор звинувачує вчителя в небажанні працювати з необхідною віддачею, а вчитель — директора в упередженому ставленні до себе. А реальною причиною конфлікту може бути відсутність у вчителя необхідних професійних знань і умінь для виконання поставлених перед ним завдань.

Виявлення об'єкта конфлікту є неодмінною умовою його успішного розв'язання. В іншому разі він або не буде усунений (тупикова ситуація), або буде врегульований не цілком, і у взаємодії суб'єктів залишаться причини для нових зіткнень.

Умови перебігу конфлікту. Характер будь-якої суперечності істотно залежить від зовнішнього середовища. На виникнення, розвиток, подолання конфлікту завжди, хоч і по-різному, впливають такі зовнішні умови: просторові (сфера виникнення і прояву конфлікту, умови і причини його виникнення, конкретні форми і результати, засоби і дії, до яких вдаються сторони в конфлікті); часові (тривалість, частота і повторюваність конфлікту, тривалість участі в конфлікті кожної із сторін, особливості етапів розвитку конфлікту); соціально-психологічні (психологічний клімат у групі, тип і рівень взаємодії (спілкування), ступінь конфронтації і психологічний стан учасників, діапазон і рівень залучення до суперечності інтересів різних соціальних груп — сімейних, професійних, статевих, етнічних, національних).

Образи конфліктної ситуації (предмет конфлікту). Цей структурний елемент конфлікту охоплює уявлення його учасників про себе (свої потреби, можливості, цілі, цінності та ін.), протилежну сторону (її потреби, цілі, цінності, можливості інших учасників конфлікту та ін.), а також уявлення учасників конфлікту про середовище й умови його перебігу. Аналіз образів конфліктної ситуації

пов'язаний з багатьма особливостями учасників конфлікту: позитивністю/негативністю їх уявлень про себе (Я-концепцією), рівнем егоцентризму, самооцінки, домагань; ступенем тривожності, розвитком пізнавальних процесів; сформованістю рефлексії й навичок спілкування.

Мотиви конфлікту. Рідко конфлікт є спонтанним неусвідомленим зіткненням сторін. Як правило, його суб'єкти (учасники) керуються чітко ідентифікованими *мотивами конфлікту* — внутрішніми спонукальними силами, що підштовхують суб'єктів соціальної взаємодії до конфлікту. Фігурують вони у формі потреб, інтересів, цілей, ідеалів, переконань.

Позиції конфліктуючих сторін. Конфлікт стає реальним, змістово окресленим, з чітко вираженими його предметом і об'єктом внаслідок вираження *позиції конфліктуючих сторін* — змісту своїх претензій, вимог, умов їх розв'язання, бажаних результатів.

Структура конфліктної ситуації складається з внутрішньої та зовнішньої позицій учасників взаємодії та об'єкта конфлікту. *Внутрішню позицію учасників конфлікту* утворюють мета, зацікавлення й мотиви. Вона безпосередньо впливає на конфліктні ситуації, перебуваючи немовби «за кадром», і часто не обговорюється у процесі конфліктної взаємодії. *Зовнішня позиція учасників конфлікту* виявляється в їх мовленнєвій поведінці, віддзеркалюється в їх поглядах. Розрізнення внутрішньої і зовнішньої позиції учасників конфлікту дає змогу побачити за зовнішнім, ситуативним внутрішнє, суттєве. Наприклад, у більшості 10—13-літніх підлітків виникає «комплекс самоствердження»: вони потребують рівноправних стосунків з дорослими, а наштовхуючись на нерозуміння, поведуться демонстративно. Тому зосередження вчителя на зовнішніх аспектах поведінки учня не дасть позитивного результату, а тільки загострить проблему.

Часто конфлікти виникають тому, що одна сторона зосереджується на меті, якої прагне досягнути, інша — на неминучих при цьому для себе жертвах: учитель домагається від учнів певних результатів, а вони опираються йому, вважаючи, що завдання надто складне або його розв'язання потребує надмірно багато часу.

Сфера конфлікту може бути діловою або особистісною. Важливо, щоб конфлікт із ділової сфери не переходив у особистісну. Інколи вчителі, не задумуючись про наслідки

від своїх слів, дорікають учневі: «Ти грубий і невихований. У тебе погані оцінки! Ледащо!». Замість акцентування уваги на особистості доречніше було б зосередитися на проблемі: «Поміркуймо, чому в тебе такі оцінки. Можливо, я чимось зможу тобі допомогти». Завдяки цьому учень сприймає вчителя не як антагоніста, а як зацікавлену в його благополуччі людину.

Як правило, конфлікт розгортається у таких формах:

1. Негативна натягнутість з виразними ознаками у поведінці — нервова збентеженість, недружелюбний тон, часті скарги й ускладнення, непорозуміння, загальні розбіжності, розгул критики, плітки.

2. Негативна напруга — взаємна роздратованість, різні розбіжності в думках, напруженість у контактах, прояви невдоволеності, опозиційності, розпалювання інтриг.

3. Відкритий конфлікт — нервові спалахи, пориви, образи, суперечки, намагання досягти свого силовими методами, відкриті прояви непокори, розрив усталених зв'язків.

Кожен конфлікт має свою *динаміку розвитку* — раптову або поступову зміну відносин між учасниками, що залежить від характерологічних особливостей, значущості переслідуваних ними цілей, факторів, що на них впливають.

Починається конфлікт зі свідомих і активних дій однієї сторони на шкоду іншій. При цьому інша сторона, усвідомлюючи зміст і спрямованість цих дій, вдається до певних заходів у відповідь, тобто починає відповідні дії проти ініціатора конфлікту. Отже, конфлікт завжди починається як двостороння чи багатостороння дія, закінчення може мати різні форми й наслідки, та обов'язковою його умовою є припинення протилежно спрямованих дій.

У своєму розвитку конфлікт долає стадії наростання (передконфліктна стадія), реалізації (власне конфлікт), згасання (вирішення конфлікту).

Передконфліктна стадія. Ознаками її є наростання напруженості у відносинах потенційних суб'єктів конфлікту, спричиненої певними протиріччями. У конфлікт переростають лише ті протиріччя, які усвідомлюються його потенційними суб'єктами як несумісні й загострюють напруженість у їх взаємовідносинах. Найхарактернішими причинами, що зумовлюють посилення напруженості у педагогічному колективі, є реальні обмеження інтересів, потреб, цінностей; неадекватне сприйняття змін; неточна

або перекручена інформація про реальні чи вигадані факти, події та ін. Одним із джерел конфлікту є незадоволеність, накопичення якої посилює соціальну напруженість. Найчастіше напруженість у педколективі проявляється через групові емоції. Перевищення оптимального рівня напруженості переростає у конфлікт. Однак напруженість не завжди є провісником конфлікту, оскільки стимулює нейтралізування його причин.

Передконфліктна стадія у своєму розвитку долає фази, яким притаманні такі особливості у взаємовідносинах сторін:

— виникнення суперечностей, посилення недовіри і напруженості у взаємовідносинах, пред'явлення односторонніх чи взаємних претензій, нагромадження образ;

— прагнення довести правомірність своїх домагань і звинувачень противника у небажанні вирішувати спірні питання «справедливими» методами, замикання на власних стереотипах, поява упередженості й ворожості;

— руйнування структур взаємодії, перехід від взаємних звинувачень до погроз, посилення агресивності, формування «образу ворога», налаштованість на боротьбу.

Передконфліктна ситуація за певних умов може тривати довго і не переростати у конфлікт. Щоб він став реальним, необхідний *інцидент* — формальний привід для зіткнення сторін. Він може бути випадковим або спровокованим суб'єктом (суб'єктами) конфлікту. Іноді його готує і провокує третя сила, переслідуючи свої інтереси в передбачуваному «чужому» конфлікті. Залежно від передумов конфліктні ситуації та інцидент можуть бути об'єктивно цілеспрямованими, об'єктивно нецілеспрямованими, суб'єктивно цілеспрямованими, суб'єктивно нецілеспрямованими.

Інцидент означає перехід конфлікту в нову якість, у поведінці сторін якого можливі три варіанти: прагнення залагодити суперечності, знайти компроміс; удавання, що «нічого особливого не відбулося» (відхід від конфлікту); початок відкритого протистояння. Вибір варіанта поведінки залежить від конфліктної установки (цілей, очікувань, емоційних орієнтацій) сторін.

Стадія розвитку конфлікту. Початок відкритого протистояння сторін є результатом *конфліктної поведінки* — дій, спрямованих на захоплення, утримання об'єкта конфлікту або змушування опонента до відмови від своїх цілей чи до їх зміни. Така поведінка може бути активно-кон-

фліктною (виклик); пасивно-конфліктною (відповідь на виклик), конфліктно-компромісною, компромісною.

Залежно від установок і поведінки сторін конфлікт набуває певної логіки розвитку, нерідко створюючи додаткові причини для його поглиблення і розростання. На цій стадії його розвиток охоплює такі основні фази:

1) перехід з латентного стану у відкрите протиборство сторін. Конфлікт ще є локальним: боротьба ведеться обмеженими ресурсами, існують реальні можливості для його припинення і розв'язання проблеми іншими методами;

2) подальша ескалація протиборства. Для досягнення своїх цілей і блокування дій супротивника сторони використовують нові ресурси, упустивши можливості знайти компроміс. Конфлікт стає некерованим і непередбаченим;

3) апогей конфлікту. Конфліктуючі сторони мовби забувають його істинні причини і цілі, намагаючись завдати максимальних втрат противнику.

Тривалість та інтенсивність конфлікту залежать від цілей і установок сторін, ресурсів, засобів і методів ведення боротьби, реакції на конфлікт середовища, пошуку консенсусу та ін.

На певній стадії розвитку конфлікту сторони можуть істотно змінити уявлення про себе і противника, усвідомити неможливість досягти цілей, побачити непомірну їх ціну, внаслідок чого змінюється тактика і стратегія конфліктної поведінки, починається пошук шляхів примирення, настає процес завершення конфлікту, що не виключає нових загострень.

Вирішення конфлікту. На цій стадії можливі різні варіанти розвитку подій: очевидна перевага однієї сторони є передумовою нав'язання слабшому опоненту своїх умов припинення конфлікту; продовження боротьби до цілковитої поразки однієї зі сторін; затягування боротьби через дефіцит ресурсів; взаємні поступки сторін внаслідок вичерпання ресурсів для боротьби; припинення конфлікту під дією третьої сили.

Конфлікт у колективі триватиме, доки не буде створено умов для його припинення. Ними можуть бути: усунення об'єкта конфлікту; заміна одного об'єкта іншим; усунення однієї сторони конфлікту; зміна позицій однієї зі сторін; зміна характеристик об'єкта і суб'єкта конфлікту; одержання нової інформації від об'єкта; недопущення безпосередньої чи опосередкованої взаємодії учасників; вироблення учасниками узгодженого рішення.

Післяконфліктний період охоплює такі два етапи, як часткова нормалізація відносин (відбувається за наявності негативних емоцій, переживань, обмірковувань своєї позиції, корекції самооцінок, домагань, ставлення до протилежної сторони; загострюється відчуття провини за свої дії в конфлікті, однак негативні настанови заважають нормалізувати відносини) і цілковита нормалізація відносин (настає після усвідомлення сторонами важливості подальшої конструктивної взаємодії, чому сприяють подолання негативних настанов, продуктивна участь у спільній діяльності, встановлення довіри).

Одним із ефективних засобів «блокування» конфлікту є переведення його з площини комунікативної взаємодії у предметно-дійову. Наприклад, помітивши наростання напруженості між двома учнями, бажано доручити їм відповідальну справу, яка поглине «негативну енергію». Та якщо конфлікт уже розгорівся, потрібно, щоб він реалізувався, після чого настане стадія згасання. Виховна корекція ефективна після «вихлюпування» учасниками конфлікту емоцій, появи у них почуття провини, співчуття, навіть каяття. Тоді доречні виховні бесіди, з'ясування причини конфліктів.

Інформаційні моделі конфліктної ситуації

Кожна конфліктна ситуація у психіці її учасників відповідно суб'єктивно відображається. Ця картина охоплює уявлення опонентів про себе (свої цілі, мотиви, цінності, можливості), протилежну сторону (її цілі, мотиви, цінності); уявлення учасників про те, як сприймає їх інша сторона, а також про середовище, в якому відбуваються конкретні відносини. Саме ідеальні картини конфлікту, а не його реальність, визначають поведінку сторін. Бо людина не просто реагує на ситуацію, а суб'єктивно тлумачить її, себе в ній і тим самим «конструє» конфліктну ситуацію, образ якої може по-різному відповідати реальності:

— конфліктна ситуація об'єктивно існує, але не усвідомлюється, не сприймається учасниками. Конфлікту як соціально-психологічного явища немає;

— об'єктивна конфліктна ситуація існує, і сторони сприймають її як конфліктну з певними відхиленнями від дійсності;

— об'єктивної конфліктної ситуації немає, але відносини сторін помилково сприймаються ними як конфліктні (лжеконфлікт);

— конфліктна ситуація існує й адекватно сприймається її учасниками.

У конфліктній ситуації значно підвищується рівень суб'єктивності сприйняття, внаслідок чого у свідомості її учасників відбувається спотворення ситуації загалом, неправильне сприйняття мотивів поведінки в конфлікті, сприйняття дій, висловлювань, вчинків, особистісних якостей представників іншої сторони.

Спотворення конфліктної ситуації має своїм наслідком «чорно-біле» сприйняття її, спрощення її проблематики, ігнорування складних, незрозумілих моментів; викремлення в конфліктній ситуації деяких основних зв'язків та відношення; обмеження перспективи сприйняття ситуації, недостатнє прогнозування її наслідків; домінування категоричності оцінок; фільтрування та упереджену інтерпретацію інформації.

Спотворення сприйняття мотивів поведінки в конфлікті проявляється у приписуванні собі соціально бажаних мотивів (боротьба за справедливість, захист гідності тощо), оцінюванні власних думок, цілей як благородних, високих, вартих реалізації, а мотивів опонента — як низькопробних (прагнення до кар'єризму, збагачення тощо).

Наслідком спотворення сприйняття дій, висловлювань, учинків є визнання обґрунтованості, доцільності власної позиції; позиції опонента як помилкової, нормативно не підкріпленої. Тому кожна сторона переконана у своїй правоті, вважаючи, що її опонент повинен поступитися, програти, оскільки його позиція безпідставна.

Спотворення сприйняття особистісних якостей полягає в переоцінюванні себе, своїх позитивних якостей, ігноруванні зауважень, сумнівів про свої чесноти та в гіперболізації негативних рис, якостей опонента, баченні у його словах і діях тільки образливих висловлювань на свою адресу.

Спотворення узагальненого образу опонента у процесі сприйняття конфліктної ситуації призводить до формування «образу ворога», в якому інтегровані істинні й ілюзорні якості його носія. Закономірним розвитком подій при цьому є ототожнення опонента зі злом, перекладання на нього вини за всі проблеми. Формування його починається в латентній фазі конфлікту.

Породжують і посилюють спотворене сприйняття конфліктної ситуації стресовий стан (змінює перебіг психічних процесів, звужує та ускладнює мислення, спрощує

сприйняття); високий рівень негативних емоцій; недостатня поінформованість учасників, що породжує домисли; особливості перцептивних процесів (люди з низьким когнітивним розвитком поверхово оцінюють ситуацію, схильні до екстремальних думок); значущість мотивів і потреб особистості, яких стосується конфлікт; негативні настанови щодо опонента, сформовані в доконфліктний період, та ін.

Конфлікт у взаємодії вчителів і учнів

На відносинах учителя та учнів за різних обставин позначаються різні за змістом і спрямованістю інтереси, намагання досягти яких і конкретні дії не завжди відповідають ustalеним нормам, цінностям, очікуванням однієї із сторін. У зв'язку з цим нерідко між ними виникають різноманітні конфлікти, які, за спостереженнями вчених, загалом є породженням таких причин:

- консерватизм, недостатній культурний рівень (грубість, нетактовність та ін.) викладачів, «розбещення владою» — звичка постійно забороняти, наказувати, поправляти, примушувати, дорікати;

- відмінності в ціннісних орієнтаціях учителів та учнів;

- нездатність учителя прогнозувати на уроці поведінку учнів, унаслідок чого деякі їхні вчинки порушують запланований перебіг уроку, викликають в учителя роздратування, прагнення будь-якими засобами подолати конфлікт. А обмеженість інформації про причини того, що трапилось, ускладнює вибір оптимальних засобів впливу на клас;

- намагання вчителя зберегти свій соціальний статус за рахунок зниження статусу учня. Частовживаними при цьому є такі вислови: «розвісив вуха», «роззявив рота», «вештаєшся», «що ти верзеш?»;

- оцінювання вчителем не окремого вчинку учня, а його особистості («роззява», «дурень», «нахаба»);

- суб'єктивне сприйняття вчителем вчинку учня, недостатня інформованість про його мотиви;

- намагання суворо покарати учня, яке ґрунтується на усвідомленні того, що зайва суворість не завадить;

- нездатність до самоконтролю (роздратованість, брутальність, знервованість, нетактовність, грубість, мстивість, самовдоволеність, безпорадність та ін.); негнучкість мислення, стереотипність оцінок, шаблонний підхід до за-

питів та інтересів учнів, упередженість, підозрілість, прискіпливість;

— трактування вимогливості як посягання на свій авторитет;

— бідний педагогічний досвід, нерозвинені педагогічні здібності;

— незадовільна організація роботи педагогічного колективу;

— нетактовність у спілкуванні з учнями;

— відмінності у взаємних очікуваннях, які можуть стосуватися ціннісних орієнтацій, якості знань, ефективності їх засвоєння тощо.

Більшість конфліктів виникає через низький професійний рівень учителів. Кожна помилка вчителя травмує учнів, вселяє недовіру, порушує систему взаємин. У педагога виникають глибокий стресовий стан, незадоволення власною працею, нездорове усвідомлення залежності професійного самопочуття від поведінки учнів. Найчастіше конфлікти трапляються в учителів, які цікавляться лише рівнем засвоєння учнями предмета, через що вони конфліктують, як правило, з невстигаючими учнями. Значно раціональніше було б виявляти до таких учнів особливу увагу, своєчасно допомогати їм.

Іноді конфлікт виникає внаслідок покарання за недисциплінованість на уроці поганими оцінками з предмета, що не тільки негативно позначається на стосунках, а й знижує зацікавленість учня предметом. Він може бути і наслідком низького рівня педагогічного спілкування вчителів, які необґрунтовано вдаються до різких слів, негативних узагальнень, перебільшень («Від тебе ніколи не почуєш нічого розумного», «Ти завжди брешеш» тощо), погроз («Спробуйте мені тільки...»). Це ображає учнів, які втрачають віру в здатність педагога бути справедливим.

Конфліктогенними чинниками є: відхилення у психосоматиці учня, учителя, батьків; незадовільний стан нервової системи; грубість у жестах, міміці, діях; неповага до інших; невміння коригувати свій емоційний стан; закомплексованість, рефлексивність; розбіжності цільових установок; невідповідність інтелектуального і фізичного розвитку; дисгармонія між емоційними станами; страх втратити лідерство, авторитет; намагання приховати негативний вчинок, недоліки у чомусь, певні стани; дефіцит часу та ін.

Незадоволення вчителями, конфлікти учнів з ними виникають і через негативні стереотипи педагогічної поведінки: емоційні спалахи, невмотивовану дратівливість; безпідставні дії; використання неадекватних методів дисциплінування, відкритий розподіл учнів за симпатіями; надмірну фіксацію уваги на недоліках учнів; привселюдні образи; втручання в особистісні стосунки хлопців і дівчат; негативну оцінку інших учителів у присутності учнів тощо.

Чинники, які породжують конфлікти, можуть діяти як окремо, так і у різних поєднаннях. Здебільшого вони закорінені в соціокультурній сфері буття особистості вчителя і тих, кого він покликаний виховувати.

Міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі

Найчастіше конфлікти у педагогічному колективі виникають внаслідок порушень морально-етичних, культурних та інших норм співжиття, статусно-рольових позицій і прав педагогів і їх керівників, недостатнього знання і врахування керівниками особистісних, ділових якостей своїх підлеглих.

Міжособистісний конфлікт — ситуація взаємодій людей, за якої вони дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаються реалізувати їх у конкурентній боротьбі, здобути обмежені ресурси, утвердити свої інтереси тощо.

Залежно від обумовлених спільною діяльністю стосунків, потреб у спілкуванні розрізняють типи міжособистісних конфліктів:

- конфлікти, породжені перепонами в досягненні цілей спільної трудової діяльності;
- конфлікти, породжені перепонами в досягненні особистих цілей (реалізація особистого потенціалу, прагнення до професійного зростання, визнання);
- конфлікти, спричинені протидією окремих людей соціальним нормам;
- особистісні конфлікти, зумовлені несумісністю індивідуальних психологічних рис.

За спрямованістю комунікацій учасників конфлікти в колективі поділяють на горизонтальні та вертикальні (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

**Типи конфліктів у колективі
залежно від спрямованості комунікацій учасників**

| Тип конфлікту | Горизонтальні конфлікти | Вертикальні конфлікти «знизу» | Вертикальні конфлікти «згори» |
|--|--|---|--|
| 1. Конфлікти, породжені перепонами в досягненні цілей спільної трудової діяльності | Дії однієї людини є перепорою для успішної діяльності іншої (організаційний конфлікт) | Керівник не забезпечує можливості для успішного досягнення цілі діяльності підлеглими | Підлеглий не забезпечує керівникові можливості для здійснення основної мети діяльності |
| 2. Конфлікти, породжені перепонами в досягненні особистих цілей | Дія однієї людини є перепорою для досягнення особистих цілей іншою (організаційний конфлікт) | Керівник не забезпечує підлеглому можливості для досягнення його особистих цілей | Підлеглий створює перепони для досягнення керівником його особистих цілей |
| 3. Конфлікти, спричинені протидією особистості соціальним нормам | Конфлікт поведінки і норм у групі | Суперечність між діяльністю керівника, його стилем роботи та очікуваннями підлеглих | Суперечність між діяльністю підлеглого як носія певної соціальної ролі та очікуваннями керівника |
| 4. Особистісні конфлікти | Особистісна несумісність | Лідери та авторитети групи не виправдовують очікувань інших її членів | Члени групи не виправдовують очікувань лідерів та авторитетів |

За своєю природою конфлікти у педагогічних колективах є міжособистісними. Вони пов'язані з порушенням комунікації, взаємозв'язків у процесі спільної педагогічної діяльності, недотриманням правил, норм професійної етики. Можуть стосуватися вони й особистісної сфери. Залежно від цих причин розрізняють такі три групи міжособистісних конфліктів у педагогічному колективі:

1) фахові конфлікти. Вони виникають як реакція на порушення ділових відносин, перешкоди на шляху до мети в професійно-педагогічній діяльності і здебільшого є наслідком некомпетентності вчителя, нерозуміння мети діяльності, безініціативності в роботі та ін.;

2) конфлікти сподівань (очікувань). Їх породжує невідповідність між поведінкою педагога і нормами відносин у педколективі (нетактовність стосовно колег і учнів, порушення норм професійної етики, невиконання вимог колективу), тобто вони виникають через порушення взаємозв'язків «рольового» характеру;

3) конфлікти особистісної несумісності. Такі конфлікти є породженням нестриманості, завищеної самооцінки, зарозумілості, емоційної нестійкості, надмірної вразливості педагогів.

Конфлікти в педколективі можуть виникати з реальних протиріч або внаслідок спотворених уявлень окремих осіб про певні аспекти життєдіяльності. Загалом вони є наслідком дії таких груп причин:

— матеріально-технічні (протиріччя між засобами і предметом праці, між засобами праці і трудовим процесом, через що суб'єкт діяльності змушений працювати на застарілому обладнанні у непридатних умовах);

— ціннісно-орієнтаційні (протиріччя між цілями суспільства, колективу й особистості);

— фінансово-організаційні (протиріччя між результативністю, якістю праці та її оплатою);

— управлінсько-особистісні (неадекватне оцінювання керівником фахової придатності й моральних якостей співробітника за обґрунтованих їх домагань на вищу посаду або закріплення посади за співробітником, який не має необхідних для цього якостей);

— соціально-демографічні (обумовлені віком, статтю, соціальним станом, національністю різноспрямовані інтереси, ціннісні орієнтації тощо);

— соціально-психологічні (психологічна і моральна несумісність співробітників).

Відчутними причинами також є недостатня узгодженість і суперечність цілей окремих груп; недосконала організаційна структура, нечіткий розподіл прав і обов'язків; надмірна завантаженість роботою, необхідність одночасного виконання різноманітних обов'язків; нестабільність і неконкретність завдань, поставлених перед педагогом; невідповідність поточних завдань посадовим обов'язкам; низький рівень професійної підготовки, що позначається на виконанні професійних обов'язків; невизначеність перспектив службової кар'єри; несприятливі фізичні умови праці; недобррозичливість керівника; необґрунтованість претензій працівників; відчуття образи і залежності тощо.

Однак може статися так, що в певній ситуації суб'єкт взаємодії А вважатиме себе старшим, а свого партнера Б — молодшим. Зі свого боку суб'єкт Б вважатиме старшим себе, а молодшим — партнера А. За такого розбалансування ролей рольового конфлікту рідко вдається уникнути.

Взаємодія керівника з учителем ускладнюється тим, що вона відбувається на двох рольових рівнях: як старшого з молодшим з огляду на службову ієрархію і рівних — як громадян.

Найтиповішими суперечностями в педагогічному колективі є суперечності між учителями і суперечності між учителем і колективом.

Конфлікти, що виникають у педагогічному спілкуванні, є породженням розбіжностей у поглядах, установках на явища, об'єкти дійсності, психофізіологічної несумісності, яка може усвідомлюватися або не усвідомлюватися його суб'єктами; різним баченням власного «Я» і «Я» опонента; неправильно обраною педагогічною позицією стосовно учня; відмінностями у соціальному статусі; низьким рівнем володіння вчителем психолого-педагогічними знаннями.

Генерують, провокують конфлікти люди, схильні за своїми індивідуально-психічними якостями до протистоянь у спілкуванні. Конфліктогенними особистісними якостями є нетерпимість до недоліків інших; знижена самокритичність; імпульсивність, нестриманість; підвищений або занижений рівень домагань; різні акцентуації (надмірне вираження деяких рис) характеру; упередженість відносно окремих осіб; схильність до агресивної поведінки, підкорення собі інших; егоїзм, ригідність (негнучкість, закостенілість); неврівноваженість, нестійкість; внутрігруповий фаворитизм — перевага одних членів групи над іншими; усвідомлюване або неусвідомлюване бажання якомога більше отримувати від свого оточення; накопичення негативних почуттів, спричинених незадоволеністю певних потреб особи; взаємна ворожнеча; психологічний захист свого «Я» шляхом раціоналізації — виправдання своєї поведінки, проєкції — приписування протилежній стороні бажаних чи небажаних рис; необґрунтовані узагальнення; категоричність суджень; знижена позитивна емпатія — здатність проникати в чуттєву сферу іншої людини; надмірна недооцінка себе, наслідком чого бувають агресія, аутоагресія; повчальний тон; погрози, вередливість; недоречні жарти, провокаційні випадки; посягання на гідність іншого, «гра на нервах іншого», потішання над його слабкостями.

За твердженнями Дж.-Г. Скотта, в конфліктних ситуаціях простежуються такі типи особистості, яким притаманна відповідна поведінка:

- «агресивісти» (люди, які висловлюються дошкульно, роздратовуються, якщо їх не слухають);
- «скаржники» (нарікають на все, нічого не роблячи для розв'язання проблеми);
- «покладисті» (з усім погоджуються, завжди обіцяють підтримку, але здебільшого не дотримують своїх слів);
- «песимісти» (завжди й у всьому бачать проблеми);
- «всезнайки» (вважають себе обізнанішими за інших);
- «нерішучі» (не можуть прийняти рішення, боячись помилитися);
- «максималісти» (завжди прагнуть найвищих результатів, навіть якщо для цього немає необхідності);
- «цнотливі брехуни» (вишукано камуфлюють свою брехню, через що неможливо відрізнити її від правди);
- «хибні альтруїсти» (роблять добро, але в глибині душі жалкують про це).

Конфлікти можуть бути зумовлені як надмірним конформізмом (безпринципною поведінкою, піддатливістю обставинам, підпорядкуванням власної думки, позиції, вчинків інтересам інших осіб), так і негативізмом (безглуздом, впертим опором, спрямованістю проти будь-яких справ та їх ініціаторів), а також нездатністю вчителя усвідомити різноманітність і непередбачуваність ситуацій, що можуть виникати в його професійних комунікаціях. Помітну роль відіграють також когнітивні здібності, стиль мислення педагога. Дослідники Г. Ложкін та В. Повякель побачили певну залежність конфліктної поведінки особистості від її стилю мислення (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

**Особливості конфліктної поведінки
представників різних стилів мислення**

| Особливості поведінки | «Синтезатор» | «Ідеаліст» | «Прагматик» | «Аналітик» | «Реаліст» |
|------------------------------------|---|---|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Тон спілкування і манера поведінки | Сардонічний (насмішкуватий, глузливий), зондуючий, скептичний, незгода, суперечка, виклик | Про все розпитусе; може здаватися розчарованим, ображеним | Захоплений справою, погоджується, перебуває у захваті; може здаватися лицемірним | Сухий, дисциплінований; може здаватися твердим, упертим | Прямий, відвертий, впевнений, позитивний; може здаватися пихатим, нетерпимим до заперечень |

Закінчення таблиці 1.4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|--|---|---|--|
| Схильність виражати власні думки й оцінки | Альтернативні опозиційні думки, концепції, теорії; запрошує до роздумів | Турбота про благо людей; думки про цінності, цілі й завдання діяльності | Нескладні ідеї, короткі приклади з життя для пояснення ідей | Загальні правила, конкретні дані, ретельний опис подій | Характеристики, які базуються на фактах |
| Напруженість | Жартує | Здається ображеним | Здається таким, що нудьгує | Занурюється в себе | Збуджується |
| Стереотипність | Налаштований на полемічність | Вихована, мила людина | Політикан, поспішливий | Зануда, надмірно прискіпливий | «Твердолобий», лідер |
| Тенденції до конфлікту | Прагнення до зіткнень, необов'язковість, безвідповідальність | Ігнорування неприємностей, затягування рішень, надмірна сентиментальність, неухважність до деталей | Легко йде на компроміси, швидко досягає результату, байдужий до віддалених перспектив | Байдужість до людей, ригідність, поляризованість мислення (чорнобіле) | Ігнорування розходження думок, спрощення рішень, переоцінювання фактів |

Конструктивна взаємодія, уникнення антагоністичних суперечностей залежать від усвідомлення (прийняття) учителем значущості своєї професії, обраної справи, цінностей конкретного педагогічного колективу, відповідальності за його діяльність. Для цього він має узгоджувати свої дії з діями колег, орієнтуватися на єдність педагогічних вимог і впливів, збагачувати свої педагогічні знання й уміння позитивним досвідом колективу. Така орієнтація примножує педагогічний досвід, традиції колективу, стимулює його розвиток, підвищення авторитету, унеможливорює антипедагогічні дії, прояви псевдоколективізму та індивідуалізму. Водночас він повинен з повагою ставитися до колег по роботі, підтримувати їх авторитет, оскільки це є важливим фактором спільного педагогічного впливу на учнів. Запорукою цього є шанобливість і тактовність у взаємостосунках учителів, недопустимість концентрації уваги до свого предмета за рахунок ігнорування інших, сприяння колегам, які шукають ефективних шляхів і засобів виховання, навчання

учнів, допомога менш досвідченим у вдосконаленні їх педагогічних умінь і навичок, усвідомлення недопустимості антипедагогічної поведінки.

1.5. Розв'язання та усунення педагогічних конфліктів

Деструктивні міжособистісні конфлікти спричинюють глибокі порушення відносин у колективі, через що кожна сторона надалі фіксуватиме найменші дії противника, приписуватиме їм додатковий негативний контекст, навіть якщо він діяв з найкращих міркувань. Зміна конфліктної ситуації, трансформації сформованих в учасників конфлікту її образів є передумовами завершення конфлікту. Ініціатива у врегулюванні його має належати вчителю, який повинен перетворити протидію сторін на взаємодію, деструктивний конфлікт — на конструктивний.

Конфлікт педагогічної взаємодії

Для врегулювання конфлікту педагогічної взаємодії важливо знати його причини, інтереси його учасників, особливості розвитку (на якому етапі він перебуває), обрати ефективні способи його подолання. Початком його, як відомо, буває інцидент, коли ще немає відкритого протистояння, а наявні лише невдоволення, нестриманість учнів. Залишати це поза увагою не можна, бо нерідко учні трактують таку ситуацію як конфлікт. Якщо вчитель не усвідомить цього і вчасно не скоригує ситуацію, вона може набути деструктивного характеру. Належно продумані, делікатні превентивні дії знімають напруження, відкривають простір для позитивних емоцій. Часто ефективними бувають компроміс сторін, взаємний аналіз ситуації.

У передконфліктний період сторони демонструють підвищену тривожність, страх, відчуття ворожості, упереженість, агресивність, надмірну впевненість або невпевненість та ін. Їх переживання можуть супроводжуватися підвищеною дратівливістю, негативними реакціями на людей, слова, предмети, явища тощо. На цій стадії можна запобігати виникненню конфлікту, оскільки суперечності тільки зароджуються. Головне — виявити причину і нейтралізувати її.

Коли суперечність стає усвідомленою і протилежна сторона демонструє у відповідь свої дії, конфлікт стає реальністю. Імпульсом для усвідомлення конфлікту є інцидент. Поштовхом для включення людини в конфлікт є внутрішня або зовнішня спонука, яка викликає відповідну реакцію (зневажливий жест, міміку, грубе, різке слово, фізичну або моральну образу, недоброзичливий погляд, упереджене ставлення до людини, формалізм та ін.). Сильними подразниками є слово й інтонація, з якою воно вимовлене.

Перебіг конфлікту супроводжується зіткненням сторін у формі демонстративної поведінки, а іноді й фізичних дій, нагнітанням емоцій, напруженості. Потрібно докласти всіх зусиль для недопущення таких проявів, оскільки вони мають тенденцію закріплюватися у стереотипах поведінки.

Конфлікт розвивається у певній послідовності: поступове посилення позицій учасників конфлікту за рахунок включення активних сил, набуття досвіду протистояння; розширення спектра проблем, поглиблення первинної проблемної ситуації; підвищення конфліктної активності учасників, нагнітання, залучення до нього нових осіб; наростання емоційної напруженості, яка дезорганізовує поведінку учасників; зміна ставлення до проблемної ситуації і конфлікту загалом.

Конфлікт може розвиватися в конструктивному і деструктивному напрямках. У *конструктивному конфлікті* опоненти послуговуються діловими аргументами, не торкаються особистісних якостей протилежної сторони. Учасники *деструктивного конфлікту* не гребують етично осуджуваними методами боротьби, намагаються дискредитувати, принизити опонента. Це тільки посилює опір їм, загострює протистояння, унеможлиблює вирішення проблеми, руйнує міжособистісні відносини.

Завершення конфлікту можливе як наслідок зміни конфліктної ситуації, трансформації сформованих в учасників конфлікту її образів.

Врегулюванню конфлікту сприяють розв'язання проблем (пошук позитивного рішення), переконання (усунення розбіжностей, спричинених різними індивідуальними цілями), переговори. Налагодження нормальних відносин полягає в запобіганні конфліктним ситуаціям завдяки правильній психологічній тактиці у спілкуванні з учнями, навіть «зарядженими» на протистояння.

Подоланню конфліктів сприяє переключення уваги з проблем, які спровокували його, на ділові чи інші питання, щодо яких немає розходження в поглядах. Навіть за найнапруженішої ситуації учитель мав би, перш ніж грюкати дверима, подумати, як потім зайде до класу.

Ефективними методами профілактики конфліктів зарекомендували себе: корекція установок вчителів та учнів на безконфліктну педагогічну взаємодію; оволодіння психологічними прийомами безконфліктного спілкування, навичками саморегуляції в складних конфліктних ситуаціях, розуміння конфліктогенів спілкування й усвідомлення власних конфліктогенів; правильна (адекватна, конструктивна) поведінка в складних ситуаціях педагогічної взаємодії.

Уникненню конфліктності у взаємодії «учитель — учитель» сприяють:

- раціональна організація діяльності педагогів і всього персоналу школи (вищого навчального закладу);
- створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в педагогічному колективі;
- конструктивне вирішення міжособистісних та групових конфліктів на основі співробітництва сторін;
- ініціативність керівництва школи щодо компенсації наслідків конфліктів.

Не менш важливо при цьому усвідомлювати, що в конфлікті не буває одноосібних винуватців, а його подолання неможливе тільки за рахунок прав та інтересів опонента.

Поведінка вчителя у конфліктній ситуації

Ініціатива у врегулюванні конфлікту має належати педагогу. Якщо конфлікт не вдається врегулювати своєчасно, в нього можуть бути втягнуті нові учасники, наприклад адміністрація навчального закладу, що займе позицію арбітра або стане на захист однієї із сторін, і тоді кількість можливих варіантів його розвитку значно збільшиться. За будь-яких обставин педагог має зробити все, щоб перетворити протидію сторін на взаємодію, деструктивний конфлікт — на конструктивний. При цьому важливо керуватися такими настановами:

1. Для того щоб сторони конфлікту розпочали пошук взаємовигідного рішення, вони повинні адекватно сприй-

мати одна одну. Особи, які опинилися в зоні конфлікту, як правило, вороже взаємоналаштовані, емоційне збудження заважає їм раціонально оцінювати ситуацію, себе та опонента. Тому педагог зобов'язаний, контролюючи власні емоції, знизити емоційну напругу у відносинах з учнем, колегою. Часом, маючи на меті досягнення згоди з опонентом, особа може дозволити собі відповісти агресією на агресію, ображати і принижувати його словом, жестом чи поглядом або позбавляти можливості висловитися. Вслухаючись у слова співрозмовника, потрібно різноманітними способами продемонструвати своє розуміння його і співучасть.

У таких ситуаціях можна легко вдатися до поспішних висновків, необґрунтованих порад. Краще, висловивши своє розуміння проблеми, взяти час на обдумування інформації, варіантів рішень.

Якщо вже на початку діалогу опоненти виявили готовність до рівноправної співпраці, можна переходити до наступного етапу врегулювання конфлікту.

2. Діалог є метою і засобом урегулювання конфлікту. На першій стадії діалог — спосіб налагодження комунікації між опонентами; на другій — засіб для обговорення суперечливих питань і пошуку взаємоприйнятних способів врегулювання конфлікту. Важливість цієї настанови полягає в тому, що вчитель звикає до монологу в педагогічному процесі, а в діалозі головне — не тільки говорити, слухати, а й почути співрозмовника і бути почутим.

Під час діалогу необхідно дотримуватися такту, бути коректним, дбаючи про комунікативну рівноправність сторін. Високоорганізований учасник діалогу не перебиватиме партнера без потреби, спочатку буде слухати, а потім говорити, не намагатиметься нав'язати свою точку зору; відстоюючи свої позиції, не буде категоричним, спиратиметься на факти, а не на чутки і чужі думки. Як свідчить досвід, правильно поставлене запитання — основний ключ у пошуках істини. Запропоновані опоненту готові формули подолання проблеми можуть викликати в нього недовіру. Краще вибудувати логіку міркувань так, щоб опонент сам знаходив потрібні рішення.

Під час діалогу опоненти уточнюють відносини, позиції, наміри, цілі один одного, стаючи більш інформованими, краще уявляючи конфліктну ситуацію, що склалася. Виявивши в діалозі джерела і причини конфлікту, можна переходити до завершального етапу його врегулювання.

3. Завершальним етапом у врегулюванні конфлікту є взаємодія, яка полягає у спільній діяльності всіх опонентів щодо його вирішення. Завдяки їй опоненти уточнюють проблеми і варіанти їх розв'язання; встановлюють терміни їх виконання і з'ясовують, які заходи необхідно здійснити для їх подолання, визначають систему контролю. Взаємодія допускає додаткові зустрічі, консультації, обмін думками та ін. Отже, адекватність сприйняття конфлікту, готовність до всебічного обговорення проблем, створення атмосфери взаємної довіри і спільна діяльність, спрямована на їх розв'язання, сприяють перетворенню деструктивного конфлікту на конструктивний, а недавніх опонентів — на співробітників і навіть друзів. Успішно врегульований конфлікт сприяє поліпшенню психологічного клімату в колективі, поглибленню взаєморозуміння. Досвід, набутий під час вирішення конфлікту, може бути використаний в інших конфліктних ситуаціях.

Поведінка вчителя при подоланні конфліктної ситуації має враховувати його комунікативний стиль, а також стилі інших її учасників. Найчастіше вона реалізується як комбінація елементів таких стилів поведінки в конфліктній ситуації:

1) конкуренція, суперництво, прагнення стати центром ситуації. У такій позиції інші погляди, потреби не сприймаються як значущі. Кожен обстоює свою позицію як єдино правильну. Активний, майже агресивний наступ має на меті вирішити конфлікт за рахунок інтересів інших осіб;

2) уникнення. Характерною його особливістю є намагання віддалити, відсунути конфліктну ситуацію, сподіваючись, що все з'ясується само собою («поганий мир кращий за добру сварку»). Така стратегія не завжди свідчить про намір ухилитися від розв'язання проблеми, а може бути і конструктивною реакцією на конфлікт, коли рішення її доцільніше відкласти на пізніше. Проте захоплення стратегією уникнення може спричинити втрату особистісних позицій у колективі;

3) пристосування. Йдеться про взаємне пристосовування партнерів, за якого людина діє, не відстоюючи своїх інтересів;

4) співробітництво. Полягає воно у прагненні врегулювати конфлікт з урахуванням інтересів, потреб обох сторін, пошуку взаємовигідних умов і шляхів досягнення

порозуміння. Ця стратегія ефективна в налагодженні добрих стосунків, але вимагає більше часу, ніж інші. Крім того, обидві сторони повинні вміти пояснити свої бажання, висловити потреби, вислухати одна одну, виробити альтернативні варіанти дій;

5) компроміс. Налаштовані на компроміс сторони стараються не загострювати ситуації, шукати оптимального рішення за рахунок взаємних поступок інтересами. Однак, на відміну від співробітництва, сторони недостатньо враховують глибинні потреби, інтереси.

Педагог повинен вдумливо використовувати кожен зі стилів вирішення конфліктної ситуації: вміти поступатися, йти на обґрунтований компроміс; установлювати партнерські стосунки, обстоюючи власну позицію, тощо.

Вирішення кожного типу конфлікту (конфлікт діяльності, конфлікт поведінки, вчинку; конфлікт взаємин) передбачає відповідну стратегію дій педагога.

Під час подолання *конфлікту діяльності* ефективними можуть бути такі дії:

— відстрочення виконання педагогічної вимоги (педагог не наполягає на негайному виконанні його розпорядження, висловлює впевненість, що учень і сам усвідомить його необхідність, демонструючи віру в розсудливість учня);

— компроміс (послаблення вимог, згода на їх часткове виконання або на невиконання їх за певних умов);

— поступка (вчитель ніби погоджується з аргументами учня, розуміє його почуття і скасовує своє рішення, не висуваючи ніяких умов, висловлюючи віру в його належну поведінку в майбутньому).

Конфлікти поведінки, вчинку вирішити складніше, бо їх учасниками здебільшого є «важкі» учні. Найважливіше при цьому уникнути стереотипів, перебільшень, негативних узагальнень, оскільки учні сприймають це як недоброзичливість учителів і відповідають грубощами, пустощами, поглиблюючи стан конфлікту.

Порушення поведінки найкраще коригувати через усунення їх причин, якими можуть бути, наприклад, незадоволення учня своїм статусом у класі, знервованість внаслідок неблагополуччя в сім'ї.

Причинами конфлікту бувають і особливості темпераменту, характеру дитини (збудливість, вразливість, надмірний потяг до самоствердження). У таких ситуаціях демонстрація вчителем миролюбних намірів є ефективним засобом погашення конфлікту.

Найважчі *конфлікти взаємин*, оскільки вони супроводжуються проявами упередженості, ворожнечі, що заважає їх учасникам бути привітними та приязними, без чого важко поліпшити стосунки. Подолання цього є найважчим випробуванням професіоналізму педагога, який повинен бути вищим за почуття образи, неприязні, продемонструвати культуру стосунків. Переломним моментом при цьому може стати розмова з учнем, у якій учитель відверто визнає свої помилки, упередженість до нього, попросить вибачення, запропонує забути образи. Зміцненню стосунків сприяє активізація співробітництва і дружнього спілкування.

Проблеми спілкування виникають найчастіше внаслідок взаємного невдоволення учня і вчителя. Дбаючи про нормалізацію стосунків, учителю необхідно вдумливо обрати час (розмова «по гарячих слідах» приречена на невдачу, краще почати її, коли мине роздратованість, а учень, можливо, зрозуміє помилковість власної поведінки) і місце для розмови (розмова на очах групи, класу спонукатиме його продемонструвати сміливість і незалежність, непродуктивною вона буде і в присутності інших учителів). Оптимальними умовами для таких розмов є прогулянки, туристські походи, оскільки в небуденній обстановці послаблюється щоденна стурбованість і знервованість.

Методи врегулювання конфліктів і запобігання їм

У конфліктній ситуації вчитель може спрямувати свою активність на те, щоб оптимізувати свій психологічний стан, краще зрозуміти співрозмовника, досягти взаєморозуміння з опонентом. У цій непростій справі він може скористатися арсеналом таких методів:

а) метод інтроспекції. Він передбачає уявлення себе на місці опонента, його думок, почуттів і виробленні завдяки цьому обґрунтованих висновків про мотиви і зовнішні спонуки його поведінки. За невмілого використання цього методу можна прийняти власні думки і почуття за думки і почуття іншої людини, неправильно відтворити образ опонента;

б) метод емпатії. Заснований він на техніці проникнення в переживання іншої людини. Цим методом послугову-

ються емоційні, здатні до інтуїтивного мислення особи, котрі, довіряючи своєму інтуїтивному відчуттю, своєчасно зупиняють інтелектуальні інтерпретації;

в) метод логічного аналізу. Суть методу полягає в тому, що людина з раціональним мисленням, щоб зрозуміти співрозмовника, відтворює інтелектуальні уявлення про нього, моделює ситуацію, в якій він перебуває.

Оптимізація вчителем свого внутрішнього стану дає йому змогу зберігати внутрішній спокій і стабільність і завдяки цьому уникнути конфлікту, бо якщо один із опонентів зберігає стриманість, рівновагу, інший втрачає можливість розпочати конфлікт чи взаємодіяти у «конфліктному режимі».

Учитель як посередник у конфліктних ситуаціях. Учитель не раз опиняється в ситуації, яка змушує його вирішувати конфлікт між учнями, батьками й учнем, іншим учителем і дирекцією школи. У такому разі він може взяти на себе роль посередника, дбаючи про розвиток конструктивних елементів спілкування та взаємодії, намагаючись в інтересах обох сторін змінити конкурентну орієнтацію «я виграв — ти програв» на установку співпраці: «я виграв — ти виграв». Посередник не може зайняти місце жодної із сторін конфлікту, сила його позиції — в нейтральності щодо об'єкта конфлікту. Не менш важливо зберегти спокійний, збалансований настрій, уберегти учасників від впливу негативних емоцій.

Посередництво в конфлікті означає вироблення домовленості про час і місце переговорів, планування та організацію їх, інформування щодо проблеми конфлікту, примирення.

Така діяльність у педагогічному середовищі потребує особливої психологічної підготовки вчителя. Якщо він не впевнений у собі, то братися за цю справу не варто. Зважившись на посередництво, необхідно передусім стимулювати діалог між сторонами конфлікту, підтримувати позитивні тенденції під час розмови. Посередник не може приймати рішень, його завдання — підтримувати діалог. До примирення учасники конфлікту повинні прийти самостійно.

Позитивні виховні результати від використання методики посередництва в конфлікті виявляються в набутті його учасниками досвіду толерантного подолання його. Згодом вони вже без участі вчителя зможуть розібратися у своїх проблемах.

Конфліктам можна запобігати, розв'язувати їх і прогнозувати. Для цього необхідно вміти аналізувати й осмислювати їх основні компоненти. Завдяки прогнозуванню часто вдається запобігти негативному розвитку конфлікту, надати тривожним процесам позитивного розвитку. Для цього необхідно виявити істинні причини, що породили проблему, накреслити план дій з попередження негативного розвитку ситуації. Внаслідок цього передбачувані опоненти можуть стати союзниками, а вірогідність негативних наслідків конфлікту буде зведена до мінімуму.

Володіння технологіями управління і розв'язання конфліктів дає змогу педагогу створювати спрямований конфлікт. Наприклад, він може спровокувати у класі конфлікт з приводу успішності або дисципліни учнів. Залучаючи їх до розв'язання конфліктної ситуації, учитель активізує їх діяльність і досягає бажаних результатів.

Для зниження напруги, запобігання конфліктам у взаємовідносинах «учитель — учень», а також для зняття стресових станів та збереження психічного, морального здоров'я учнів (психозбереження) педагоги використовують різноманітні засоби і прийоми:

а) прийоми позитивної взаємодії. Педагог порівнює досягнення дитини тільки з результатами діяльності в минулому, а не із здобутками інших дітей, використовує позитивне підкріплення перед оцінюванням; виявляє і відзначає позитивні мотиви дитячої діяльності. Зауваживши небажану поведінку школяра, він не демонструє подиву, а відверто висловлює своє розуміння його мотивів, почуттів, допомагає зрозуміти наслідки такої поведінки, захищає його від негативного ставлення тих, хто був свідком цього вчинку, а також від негативного самоствавлення;

б) використання ігрових методів навчання. Педагогіка справедливо розглядає гру як один із найефективніших методів навчання і виховання дитини. Не менш значущий психорелаксаційний, компенсаторний вплив гри, оскільки вона знімає психологічне напруження, дає дитині змогу побачити себе в бажаній ролі чи на бажаному рівні самореалізації, зрозуміти логіку поведінки інших, свої помилки тощо;

в) проведення бесіди з батьками. У такому спілкуванні вчитель не може дозволяти собі звинувачень, прямих вимог. Раціональна його поведінка полягатиме у встановленні з батьками емоційно доброзичливих стосунків, де-

монструванні своєї зацікавленості в благополуччі, успіхах їх дитини.

За такої його налаштованості батьки почуватимуться невимушено, охоче ділитимуться своїми думками про дитину, не приховуючи сумнівів, тривоги. Від педагога в таких ситуаціях вони чекають порад, підтримки, співучасті, і він не має права розчарувати їх у цьому. Якщо учень переживає певні проблеми або є учасником конфлікту, необхідно виробити спільну стратегію щодо їх подолання, бути зацікавленим і діяльним у досягненні позитивного результату. Головне при цьому — сконцентрувати свою увагу й увагу співрозмовника на майбутньому, чітко сформулювати цілі, переконати в можливості їх досягнення;

г) демонстрація педагогами й учнями позитивного мислення. Це означає пошук в усьому доброго, світлого, веселого, створення доброзичливої атмосфери і гарного настрою іншим, налаштованість на позитивні оцінки і висновки. Це привчатиме дітей бачити краще в інших людях.

Людина з позитивним мисленням не концентруватиме увагу на негараздах, помилках, похмурому настрої, хворобах, а шукатиме світле в житті. Дехто заводить з цією метою нотатник, у якому фіксує найприємніші події свого життя, нав'язні ними враження і роздуми тощо.

З учнями педагог може провести відповідні розмови про значущість позитивного настрою в житті людини, методи, прийоми, техніки створення його собі й іншим;

г) використання релаксаційних вправ у роботі над собою та з дітьми. Повернути стан рівноваги, впевненість у собі можуть зображення свого настрою у формі малюнка; письмовий виклад того, що хвилює, і відкидання від себе аркуша паперу із зафіксованими неприємностями; концентрація уваги на диханні; ототожнення себе за допомогою уяви з улюбленим деревом; самомасаж рук, обличчя; приємні спогади дитинства; творче використання формул впливу на себе («Я на все здатний, я здатний до величезних вольових зусиль», «Я — людина смілива і впевнена в собі», «Мене наповнюють спокій, любов, радість», «Чиста, прозора вода змиває з мене всі турботи і біль, хвилювання. Мене зігріває сонце, наповнює теплом, світлом, радістю і живою енергією» та ін.);

д) самоаналіз. Погляд на себе очима різних людей, з якими доводиться взаємодіяти, дає змогу реально побачити свою соціальну значущість, особистісні недоліки, комунікативні помилки і скоригувати свою поведінку;

е) творче використання відомих засобів психозбереження. Прислужитися в цьому можуть музика (допомагає позбутися напруги, смутку, виплакати, підбадьоритися), малювання (зображення смутку, жаху, болю допомагає позбутися їх, а радості, натхненню — вселитися в душі), імпровізований танець (допомагає реалізуватися негативним емоціям, зарядитися позитивною енергією), думки (негативні необхідно відштовхнути від себе, щоб поліпшити настрій; віддатися думкам, здатним вселити добре самопочуття, бадьорий настрій), уява (уявлення одних символів допомагає позбутися смутку, наповнити організм, психіку силами, радістю);

є) використання психофізіологічних вправ (творчо дібрані індивідуальні способи самомасажу, розслаблення м'язів, фізична активність), спрямованих на психологічну саморегуляцію, поліпшення настрою і самопочуття.

Учитель, який володіє методами саморегулювання, запобігання, уникнення стресу, виходу із стресової ситуації, є ефективним комунікатором з колегами, керівниками школи, учнями і їх батьками. Його поведінка у непростих ситуаціях є унаочненням раціональної поведінки для учнів. Не менш цінні його рекомендації, поради, оцінки.

Запитання. Завдання

1. Обґрунтуйте особливості безпосередніх та опосередкованих зв'язків суб'єктів професійно-педагогічної комунікації.
2. Розкрийте зміст основних компонентів моделі процесу комунікації.
3. Охарактеризуйте умови, що уможливають реалізацію процесу комунікації.
4. На основі функцій професійно-педагогічної комунікації вчителя розробіть сукупність комунікативних якостей, які забезпечують її реалізацію.
5. За допомогою яких чинників можна досягти взаєморозуміння під час обміну інформацією?
6. У чому полягає сутність моделювання педагогом майбутнього спілкування?
7. Охарактеризуйте процес спілкування з погляду комунікативних умінь, що необхідні на кожному його етапі. Обґрунтуйте свої думки.
8. Зіставте процес педагогічного спілкування в школі й у ВНЗ з погляду цілей, завдань, функцій, педагогічних тактик спілкування.

9. З'ясуйте особливості діалогічного спілкування.
10. Продовжте думку: «Вчитель, налаштований на особистісно-орієнтоване спілкування, має...»; «Повідомлення вчителя матиме переконуючий вплив, якщо...».
11. Доберіть приклади використання учителем (викладачем ВНЗ) різних стилів спілкування. Проаналізуйте причини, що зумовили доцільність саме цих стилів у конкретних ситуаціях.
12. Наведіть з власного досвіду приклади проблемних чи конфліктних ситуацій, що виникли через нерозуміння, неправильне використання вчителем (викладачем ВНЗ) стилю спілкування.
13. Охарактеризуйте роль установки у педагогічному спілкуванні.
14. Поясніть особливості рефлексивного та нерефлексивного слухання.
15. У чому полягає сутність бар'єрів комунікації? Охарактеризуйте причини їх виникнення. Доберіть конкретні приклади виникнення бар'єрів комунікації та проаналізуйте їх.
16. Поясніть сутність феномену «соціально-психологічний клімат колективу». Охарактеризуйте особливості соціально-психологічного клімату колективу (класу, в якому ви навчалися, студентської групи).
17. Проаналізуйте на конкретних прикладах, як поведуть себе у конфліктах учителі з різним стилем мислення. Сформулюйте власну стратегію поведінки у можливій взаємодії з ними.
18. З якими причинами виникнення конфліктів у навчанні ви стикаєтесь найчастіше? Поясніть, як можна запобігти їх виникненню.
19. Доведіть доцільність основних принципів регулювання протиріч у педагогічному колективі.
20. Доведіть ефективність використання різних стратегій взаємодії у комунікативних ситуаціях.
21. Складіть власні правила спілкування педагога з учнями, батьками учнів, колегами, керівником навчального закладу.

2.

Засоби професійно-педагогічної комунікації

2.1. Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації

Однією з передумов досягнення вчителем комунікативної мети є досконале володіння вербальними засобами комунікації (мовою, мовленням). Провідна роль у цьому належить усному мовленню (монолог, діалог, полілог), за допомогою якого розв'язуються професійні педагогічні завдання, відбувається передавання інформації іншим людям з метою впливу на їх поведінку, діяльність, та писемному мовленню як чинникам загальної культури і грамотності вчителя. Прогнозування процесу комунікації, передбачення його наслідків, своєчасне їх коригування забезпечуються внутрішнім мовленням.

Знакові системи як засоби комунікації

У своєму бутті людина послуговується різноманітними знаками, які забезпечують її життєдіяльність (стрілка годинника, колір на календарі, жест регулювальника, умовні позначення на виробках тощо). Мова як провідний кому-

нікаційний засіб теж є знаковою системою, яка охоплює вербальні (словесні) знаки. Суттєвою особливістю її є те, що людське мовлення супроводжується системами знаків (не словесними), які свідчать про відмінність усного і писемного мовлення.

Специфіка знакових (комунікативних) систем обумовлена їх цільовим призначенням (яка інформація повідомляється та кому вона призначена), комунікативними засобами (мова, невербальні засоби), каналами передавання і сприймання інформації (аудитивний, візуальний, аудитивно-візуальний, тактильний), способами обміну інформацією (природні і штучні). Знакові системи розрізняють за цільовим призначенням, мотивованістю комунікативних одиниць і технікою актуалізації. Всі використовувані у процесі комунікації знакові системи поділяють на природні та штучні.

До *природних* відносять системи, комунікативними засобами в яких є елементи природної мови — слова, вислови, жести, міміка, рухи тіла. Такі системи мають національну специфіку, вони багатофункціональні, соціально диференційовані, мають високий ступінь варіативності, динаміки розвитку, репрезентують різні рівні комунікації. Характерною їх ознакою є широкий комунікативний діапазон (деякі мови містять мільйони лексичних одиниць, функціонують у різних сферах спілкування).

Штучні знакові системи використовують сконструйовані або взяті з різних галузей знань символи, формули, ноти, графи, знаки на позначення зв'язків і відношень між елементами. Вони створені й орієнтовані на забезпечення певної комунікації на міжнародному рівні, тому позбавлені національної специфіки. Серед них розрізняють:

— *апріорні* (лат. а priori — ще до реального здійснення) знакові системи. Вони створені і функціонують як незалежні, що не мають в основі природних мов, засновані на логічній класифікації понять (філософська мова, системи символів, математична мова, мова диференціального та інтегрального обчислення, символічна лінгвістична мова, мови на основі жестів та ін.). Їх виникнення зумовлене прагненням подолати багатозначність мовних одиниць. У них реалізуються лише репрезентативна (називаються або представляються об'єкт, властивість, явище) та металінгвістична (використовуються символи, що означають поняття) функції природної мови. Математична і філософська мови виконують і властиву природним мовам функцію, тобто є засобом логічних висновків;

— *апостеріорні* (лат. а posteriori — із подальшого) знакові системи. Основою їх є природні мови, лексичні одиниці

яких — слова та їх складники (суфікси, префікси, закінчення) — орієнтовані на інтернаціональну лексику досить широкого (європейського) ареалу. Ці мови виникли через необхідність знайти простий та ефективний засіб для міжнародної комунікації. Тривалий час функцію міжнародної комунікації виконували мови, що застигли у своєму розвитку (зокрема, латинь). У XVII ст. розпочалося створення штучних мов. Найвідомішою з них є розроблена у 1887 р. мова есперанто (лат. *sperare* — сподіватися). У Франції на основі інтернаціональної лексики романського походження з германськими та слов'янськими елементами було створено мову ІДО;

— змішані знакові системи. Це поєднання фрагментів природної мови, штучно створених елементів і зв'язки між ними. Їх поділяють на неспеціалізовані (засіб міжнародної комунікації, що містить беззмістовні фрази — волапюк) та спеціалізовані комунікативні системи (мова програмування, інформаційні мови та ін.).

Педагогічна професія об'єднує різних за фаховою підготовкою спеціалістів (математиків, фізиків, хіміків, філологів, географів, психологів та ін.), які, крім природних знакових систем, використовують знаки, що належать до штучних систем (символи, ноти, графи, формули, мову програмування та ін.). Застосування різних знаків забезпечує високий рівень комунікації. Провідними засобами людської комунікації, в т. ч. й педагогічної, є вербальна і невербальна знакові системи.

Види вербальних засобів комунікації

Універсальним знаряддям міжособистісної взаємодії (у педагогічній практиці — вчителя з колегами, керівниками, учнями, їх батьками) є вербальна комунікація.

Вербальна (лат. *verbalis*, від *verbum* — слово) *комунікація* (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — процес взаємообміну інформацією за допомогою мови (усної, писемної, внутрішньої), який відбувається за своїми внутрішніми законами, вимагає активної розумової діяльності та ґрунтується на певній системі усталених норм.

Вербальні засоби комунікації утворюють знакову систему, найменшою предметно-значущою одиницею якої є слово (вислів), поєднане з іншими словами за правилами цієї самої знакової системи. У своїй сукупності слова, вислови є засобом розуміння думки того, хто говорить, й одночасно — засобом аперцепції (сприйняття на основі свого життєвого досвіду) змісту його думки.

У своїй комунікативній практиці людина здійснює внутрішнє і зовнішнє мовлення, які становлять певну єдність, що не виключає специфічності кожної з форм мовленнєвої діяльності. Своєрідним його видом є *дактильне мовлення* — ручна абетка, яка замінює усне мовлення під час спілкування глухих людей між собою та особами, знайомими з дактилологією (спілкуванням глухонімих з допомогою пальців рук). Дактильні знаки замінюють букви (рис. 2.1).

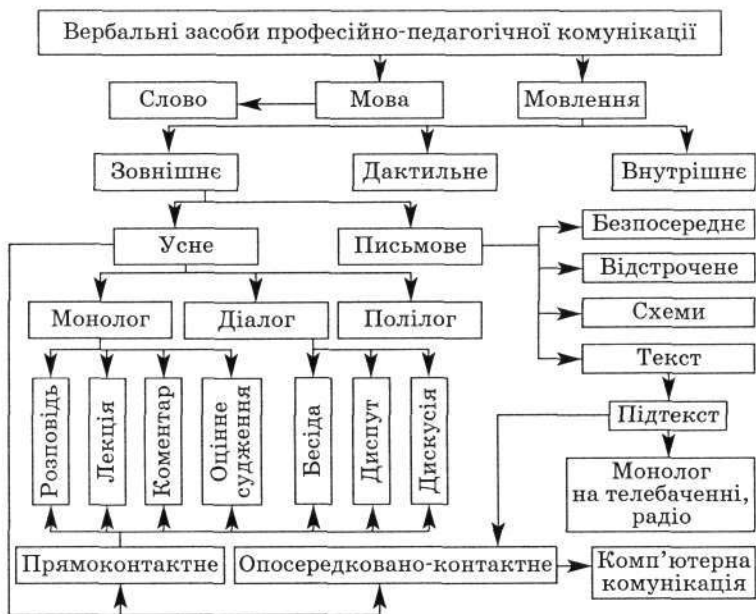


Рис. 2.1. Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації

Зовнішнє мовлення поділяють на усне (звукове) і писемне, які різняться за формою, способом використання мови як системи, механізмами породження і сприймання. Відмінність між ними переважно функціональна.

Усне мовлення — засіб безпосередньої комунікації в присутності обох мовців чи обох сторін, яка відбувається завдяки сприйнятій органами слуху артикуляції мовних звуків і розрахована на передавання інформації іншим людям з метою впливу на їхню поведінку й діяльність.

Усне мовлення може відбуватися і за перебування співрозмовників на значній відстані один від одного (за

допомогою технічних засобів). У зв'язку з цим за ситуативними ознаками його поділяють на прямо-контактне (виступи, доповіді, лекції, розповіді та ін.) і опосередковано-контактне (монологічне мовлення по радіо, телебаченню, комунікація у комп'ютерних мережах). *Писемне мовлення* — засіб комунікації між людьми, які перебувають чи перебували в різних обставинах, у різних місцях, живуть або жили в різні історичні періоди, через умовне відображення цих звуків на письмі.

Кожна із форм мовлення має свої переваги, що не дає змоги вважати жодну з них багатшою чи виразнішою. Попри спільний основний словниковий склад і граматичну будову, їх використовують по-різному.

Усне педагогічне мовлення

Завдяки усному професійно-педагогічному мовленню суб'єкт педагогічної діяльності має змогу оптимально розв'язувати педагогічні завдання на прогнозованому професійному рівні. Важливою передумовою цього є наявність емоційної та інтелектуальної взаємодії з учнями, яка відбувається за допомогою мовленнєвих засобів відповідно до норм певної мови. Усне професійно-педагогічне мовлення потребує різноманітних мовленнєвих умінь, оптимального поєднання когнітивної (наявність професійних знань), емотивної (вияв почуттів, добір засобів їх вираження у різноманітних ситуаціях об'єктивної реальності) та діяльнісної (створення нових цінностей) складових. У процесі професійної діяльності вчителя ці складові весь час розвиваються.

У педагогічному процесі мовлення вчителя застосовується для повідомлення знань (інформація, навчання), формування навичок і умінь (навчання), спонукання до безпосередніх дій (навіювання, переконування), вироблення мотивів, потреб, установок, цінностей, орієнтацій (переконування), впливу на емоційну сферу тощо. Воно є не тільки засобом спілкування, а й представляє дійсність у свідомості учня. Основу педагогічного мовлення становить змістовне і багатогранне слово вчителя. Різними своїми гранями воно впливає на людську психіку, інтелект, уяву, почуття. Вчитель, висловлюючи інформацію, має достеменно розуміти, до розуму, уяви учня чи до його почуття він звертається. За необхідності вплинути на інтелект учня він повинен домогтися передусім логічності і переконливості висловлювань. Якщо вплив спрямований на уяву, то його способи повинні бути образними і яскравими.

Ефективність комунікацій учителя залежить від його розуміння особливостей усного мовлення. Воно є дещо спрощеним за добором лексики і дотриманням граматичних норм, що виявляється у використанні багатьох установлених конструкцій і зворотів, які закріплені за певними ситуаціями і сприяють конкретизації думки. Прагнення до лаконізму й усунення багатозначності в розумінні інформації породжує стандартизацію усного мовлення, збіднює арсенал мовних засобів, що спрощує професійно-педагогічну комунікацію, оскільки використання стандартних фраз-кліше полегшує сприймання і відтворення.

Усне мовлення складається з відрізків (самостійних частин), які мають певну протяжність. Однією з його одиниць є *фраза* — відрізок мовлення, що характеризується смисловою завершеністю, інтонаційною оформленістю, обмежений двома досить тривалими паузами. Речення не завжди тотожне фразі, адже воно може складатися з кількох фраз.

Результатом процесу мовлення є *текст* — сукупність речень (кількох чи багатьох), послідовно об'єднаних змістом, розгорнутих у часі і побудованих за правилами певної мовної системи. Завдяки тексту відбувається відтворення усного мовлення. Однак складовою мовлення є й *підтекст* — те, про що не сказано безпосередньо в тексті, але що впливає з того, як він інтерпретується і репрезентується. Підтекст є могутнім засобом образного втілення і педагогічного трактування навчального матеріалу. Правильне вираження підтексту становить основу ефекту «переживання», вводить учнів у зміст інформації, яку висловлює учитель.

Найчастіше вчителі використовують такі форми підтекстового висловлення думки:

- підведення співрозмовника до логічно можливого умовиводу, який впливає з наведених аргументів;

- висловлення емоційної інформації засобами образної аналогії у формі прислів'я, розповіді про аналогічний життєвий факт;

- ілюстрація факту засобами притчі, байки;

- твердження методом «від супротивного», коли за начебто схваленою позицією проглядається критична думка, іронія тощо.

Цілковите взаєморозуміння між педагогом та учнями можливе за готовності і здатності учнів зрозуміти прихований зміст слів наставника.

В усному мовленні вчителі використовують переважно прості речення, поєднані сурядним або підрядним зв'язком, часто — неповні (відсутність певних членів речення компенсується жестами, мімікою), оскільки зміст висловлювань нерідко не вимагає складних синтаксичних конструкцій, які відображали б логіко-граматичні зв'язки між їх частинами. Роль інтонації при цьому відповідає настанові педагогічного мовлення.

Усне мовлення не допускає виправлень, адже переривання думки, повернення до сказаного, виправлення його, заміна одних слів іншими ускладнює або й унеможлиблює сприйняття змісту висловлювання. В усному мовленні часто домінує імпровізація, помітна недостатня спланованість.

Різновидами мовлення вчителя є:

а) монолог (монологічне мовлення) — тривале, одностороннє говоріння, не розраховане на негайну словесну реакцію у відповідь; акт тривалого і цілеспрямованого впливу на слухачів;

б) діалог (діалогічне мовлення) — мовлення безпосередньо протиставлених один одному мовців, ланцюг словесних взаємодій.

Відрізняються ці різновиди мовлення вимовою, мовно-структурними особливостями, внутрішньо-стилістичною диференціацією і потребують уміння висловлювати думку вголос (пропонувати інформацію), слухати і сприймати висловлені думки, взаємодіяти. Їх формами є розповідь, лекція, коментар, пояснення, оцінне судження, публічна промова, наукова доповідь (монолог), бесіда (діалог). Поширені і проміжні між ними форми усного мовлення: репліка, запитання, короткий виступ, повідомлення, висловлення, відповідь.

Монологічне мовлення використовують в усному і писемному мовленні. Воно є перехідним між усним і писемним (ближчим до писемного, ніж до усного діалогічного), виконує функцію повідомлення, впливу, здебільшого розгорнуте, повне, краще підготовлене, проте складніше, ніж діалогічне. Це означає, що вчитель, виголошуючи монолог, переживає певне напруження, обмежений у часі і просторі, підпорядковує кожне слово, інтонацію загальному комунікативному завданню, розгортає свою думку відповідно до вимог логіки, граматики, культури мовлення, підпорядковує себе змісту і плану виступу, прагне до дієвості впливу. Як свідчить практика, розумних, дотепних і балакучих учителів значно більше, ніж добрих промовців.

За способом викладу змісту монолог поділяють на: *розповідь* — усне словесне повідомлення про події, факти, осіб тощо; *опис* — словесне зображення предмета, особи, місця, стану; *міркування* — доведення, пояснення причин події, факту, явища.

У діалозі беруть участь дві особи (різновидом його є *полілог* — мовлення кількох осіб), він є результатом взаємного процесу, послідовності відносно коротких висловлювань. Діалогічне мовлення базується на змінному залученні партнерів до ситуації мовотворення. Сферою діалогу є усне мовлення.

Діалогічне мовлення (усно-розмовний тип педагогічного мовлення) найтісніше пов'язане з умовами (ситуацією), за яких відбувається розмова. Для реалізації комунікативного завдання і результативного наслідку в ньому варто враховувати реакцію (репліки) співрозмовника, які мають відповідне функціонально-семантичне навантаження, наприклад уточнюють умови розгортання бесіди. Кожна наступна репліка, як правило, зумовлена змістом попередньої, тому вона здебільшого неповна, згорнута (в ній можуть бути відсутні деякі слова, які компенсують контекст, ситуація мовлення, інтонація, жести).

Характерною ознакою діалогу є неорганізованість, бо заздалегідь запланувати його майже неможливо, а мовленнєва діяльність у його межах відбувається начебто сама собою. Вчитель, використовуючи діалог, може відхилитися від теми і знову повертатися до неї. Запитання його, учнів можуть бути несподіваними, потребувати негайної відповіді без особливої підготовки. Часто замість досконалого добору слів учитель обирає перше, що спливає у пам'яті, хоча і відчуває неточність передавання думки, що нерідко породжує недоречності, нетактовності. За діалогічного мовлення співрозмовники міняються ролями (поки один висловлюється, інший має змогу підготувати свою репліку), можуть допомагати один одному (нагадувати, підказувати слова тощо).

Зовнішнє усне мовлення ситуативне (полегшуючий фактор). Співрозмовники розуміють один одного не тільки тому, що вони вичерпно і точно висловлюють свої думки, а й завдяки перебуванню в одній ситуації, можливості оцінити вплив своїх слів. Наприклад, учитель, помітивши, що учні його не розуміють, може повторити сказане, перефразувати свою думку, навести додатковий приклад.

На вираження і сприйняття усного мовлення впливають паралінгвістичні засоби комунікації (білямовні — ру-

хи тіла, просторове розміщення співбесідників) й екстралінгвістичні (позамовні — погляд, інтонація). Вони можуть спрямовувати мовлення, переводити його з однієї теми на іншу (погляд на цікавий предмет може започаткувати нову розмову; залежно від ситуації слово сприймається як офіційна, авторитетна інформація або як дотеп чи образа). Інтонуючи свій голос, учитель виокремлює найзначущішу інформацію, смисловий центр повідомлення, збуджує увагу учнів або розслабляє її, демонструє зацікавленість чи байдужість до всього, що відбувається у класі. Спрямований погляд на учня під час його відповіді свідчить про увагу до нього, зацікавленість у ньому, а відведений убік чи самозаглиблений може спонукати учня до думки про байдужість до нього.

Монологічне усне мовлення має і деякі діалогічні ознаки, оскільки будь-яке висловлення, яким би монологічним воно не видавалось, є лише моментом безперервного мовленнєвого спілкування. Будь-який мовленнєвий акт (книга, рецензія, текст) орієнтований на попередні і майбутні тексти, вступає з ними у великий діалог: на щось відповідає, з чимось погоджується, передбачає можливі відповіді і заперечення, шукає підтримки, підтвердження та ін.

Усне мовлення вимагає від учителя володіння багатьма комунікативними вміннями. За допомогою слова, зв'язного мовлення, тексту він повинен ефективно передавати інформацію, організувати учнів на сприймання, запам'ятовування і відтворення матеріалу. У цій справі йому необхідно використовувати різні засоби мови, володіти словниковим багатством професійно спрямованої мови, дотримуватися норм вимови і наголошування слів; реалізовувати нормативи літературної мови у межах педагогічної комунікації; добирати оптимальні мовні й мовленнєві засоби із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання; обирати доцільні функціональні стилі мовлення; оформляти усне й писемне педагогічне мовлення відповідно до сучасних літературних норм. Учитель має реалізовувати основні різновиди мовлення у професійно-педагогічній комунікації (використовувати особливості усного професійного мовлення для передавання інформації, впливу на поведінку й діяльність суб'єкта комунікації; реалізовувати монолог і діалог у різних формах усного мовлення; передавати професійно-орієнтовану інформацію за допомогою писемного мовлення; вести педагогічну документацію засобами писемного

мовлення; моделювати зовнішнє мовлення — обдумування, планування, регулювання діяльності — засобами внутрішнього діалогу).

Писемне мовлення вчителя

Учитель повинен майстерно володіти професійно-спрямованою писемною комунікацією, реалізуючи її у різних формах: звіти, службові листи, довідки, доповідні та пояснювальні записки, автобіографія, резюме, нотатки тощо.

Писемне мовлення — мовлення, зафіксоване на папері за допомогою спеціальних графічних знаків.

У сучасних умовах актуальність писемної комунікації збільшується через необхідність оволодіння вчителем комп'ютерними технологіями з метою встановлення різноманітних комунікативних зв'язків. Вступаючи в діалог з людиною за допомогою електронної пошти в асинхронному («off-line») або синхронному («on-line») режимі, беручи участь у різноманітних тематичних телеконференціях, викладач своєю писемною комунікацією демонструє власний рівень знань, культуру, розкриває свій духовний світ. І від його словникового багатства, володіння нормативами літературної мови, вміння добирати доцільні функціональні стилі, оптимальні мовні й мовленнєві засоби із мовного арсеналу відповідно до потреб висловлювання, оформляти свої повідомлення залежить ефективність комунікації, її навчальний, виховний, розвиваючий вплив. Це дає підстави вважати писемне мовлення вчителя (рис. 2.2) промовистим показником його загальної культури і грамотності.



Рис. 2.2. Писемне мовлення вчителя

Писемне мовлення адресується суб'єкту комунікації і розраховане на зорове сприйняття. Його мета полягає в точному передаванні і сприйнятті висловлення, особливість — у переважному вживанні непрямої мови. До прямої мови звертаються за потреби дослівно чи майже дослівно передати текст (цитування розпорядчих і законодавчих документів).

У своєму писемному мовленні вчитель повинен ґрунтовано використовувати мовні засоби, дотримуватися літературних і стильових норм, дбати про грамотність і чіткість зображення букв, знаків, упорядкованість нотаток. Викладаючи власні думки на письмі, він може кілька разів повертатись до написаного, виправляти, перефразувати, доповнювати, досконало добирати слова.

Однак суттєво обмеженими є інтонаційні можливості писемного мовлення, бо жодна орфографія, спеціальні позначення (знаки питання й оклику, підкреслення, лапки тощо) не здатні передати інтонаційного багатства, яким наділене усне мовлення.

Процес писемного мовлення пов'язаний зі значними розумовими діями: придумуванням, проектуванням речення й одночасним підбором різних варіантів комбінування слів, вибором синонімів, антонімів. Використовуючи писемне мовлення як засіб комунікації, учитель має усвідомлювати, що написаний ним текст буде прочитаний колегами, учнями, батьками та ін. Тому він повинен так організувати свій текст, щоб читач міг максимально пізнати зміст написаного, заглибитися в нього, зрозуміти його загальний пафос, основні смисли, підійти до потрібних для нього висновків.

Досягти цього можна, знаючи суть, психологічні особливості такого складного процесу, яким є читання — сприйняття й смислового оброблення (розуміння) писемного мовлення. Тобто читання є комунікативним процесом, головні суб'єкти якого — автор і читач.

Текст є ланкою в діалогічному ланцюгу, його істинна сутність завжди розвивається на рубежі двох свідомостей, двох суб'єктів. Тому, читаючи й аналізуючи його, необхідно виокремлювати мовні засоби, що здійснюють взаємозв'язок різних його смислів, виявляти діалогічні відношення в ньому (абзаци за багатьма ознаками подібні до реплік діалогу). Головна мета читання: отримати загальне уявлення про зміст написаного, коло питань,

що висвітлюються в тексті, шляхи їх розв'язання, максимально зрозуміти інформацію, якою насичений текст.

Будь-який текст, як правило, розрахований на активне розуміння його читачем. Розуміння перебуває в таких відношеннях з текстом, як відповідь із запитанням у діалозі. Тому важливо вичленити в тексті мовні засоби, спрямовані автором на те, щоб зробити своє мовлення зрозумілим для адресата.

Усне і писемне мовлення мають спільні і тільки їм притаманні елементи. За способом організації мовного матеріалу не все написане є писемним мовленням і не все почуте є мовленням усним. Так, зафіксоване на магнітній стрічці і перенесене потім на папір усне мовлення по суті залишається усним, хоч і занотованим. І навпаки, «озвучений» як усний монолог писемний текст не стане повноцінним усним мовленням.

Усне мовлення ситуативне, писемне — контекстне, проте це не означає, що в писемному мовленні немає елементів ситуативності, а в усному — контексту. У писемному мовленні може бути докладно описана ситуація, в якій воно відбувається, а в усному — основний зміст може бути зрозумілим не з ситуації, а з контексту, слів і фраз, якими обмінюються співбесідники. Усне мовлення, як і писемне, може бути заздалегідь підготовленим і спланованим (учитель наперед обдумує виступ, планує його, формулює про себе його перші фрази). Однак оформлення виступу за всіма вимогами писемного викладу думок перетворить його на звичайне озвучення писемного мовлення (читання написаного). Крім того, усне мовлення насичене інтонацією, супроводжується паузами, мімікою і жестами, у процесі його відбувається виправлення тексту (застосовується варіативність мовних елементів). Отже, усне мовлення твориться і відтворюється у словесному, інтонаційному і візуальному (міміка, жести) виявах. Писемному мовленню інтонація, міміка, жести не властиві.

Обидва види мовлення розвиваються на взаємних основах (усне не тільки є основою розвитку писемного, а й розвивається на його основі; зберігаючи свою специфіку, усне мовлення багатьма своїми компонентами зближується з писемним; елементи обох видів мовлення у процесі взаємовпливу починають або співіснувати, або взаємно перебудовуватися, синтезуватися, але їх специфічні особливості при цьому не зникають). Навіть найдосвідченіші пе-

дагоги не завжди однаково досконало володіють усним і писемним мовленням: не всі майстри пера добрі оратори, не всі оратори добрі письменники.

Внутрішнє мовлення

Мовленнева діяльність людини не обмежується власне мовленням, суттєвим її елементом є внутрішнє мовлення. Воно закрите і недоступне для інших осіб, втілюється в словесну оболонку, як і зовнішнє. Може відбуватися з використанням скороченого, стислого, згорнутого виразу, речень. Як правило, воно зрозуміле для людини, яка до нього вдалася, і не завжди — для інших.

Внутрішнє мовлення — внутрішній, незвуковий тип звертання особи до себе чи до уявного співрозмовника; особливий внутрішній план мовлення, більш глибокий, ніж семантичний; механізм мовного мислення; живий процес народження думки в слові.

У процесі переходу від внутрішнього мовлення до зовнішнього відбувається «переструктурування мовлення». У мовленнєвій комунікативній практиці внутрішнє мовлення забезпечує підготовку зовнішнього мовлення (обдумування, планування, постановка й розв'язання у свідомості мовця різноманітних пізнавальних завдань), сприйняття мовлення співрозмовника, внутрішній діалог («розмова» із собою), спогади, роздуми, мрії, регуляцію поведінки, опрацювання отриманої інформації. Будучи складною єдністю біологічного і соціального досвіду людини, воно є й одним із важливих засобів і механізмів її психічної діяльності, «пусковим механізмом» довільних дій, свідомої регуляції зовнішньої і внутрішньої поведінки. Відбувається внутрішнє мовлення значно швидше за зовнішнє, за структурою воно більш фрагментарне, згорнуте, іноді навіть схематичне.

У процесі внутрішнього мовлення визріває конкретна форма спілкування, в т. ч. і педагогічного. Долаючи опір «чужого» «моєму», осмислюючи, уречевлюючи «чуже» «моїм», педагог у їх змаганні відтворює прихований діалог з учнем. Такий діалог стає можливим унаслідок взаємодії двох різноспрямованих логік. Це дає педагогу змогу розглянути свої відносини з учнем як одну із форм психологічного впливу, характер якого залежить від організації матеріалу і особливостей активного діалогічного контакту з учнем.

Внутрішнє мовлення оперує не тільки словами, словесними елементами, а й образами, наочними схемами, простими символами, які сприяють реалізації задуму мовця у цілісному мовному тексті. Як вид професійно-педагогічної комунікації «я ↔ Я» (рис. 2.3) внутрішні діалоги можуть трансформуватися у зовнішні, що виявляється в обговоренні та розв'язанні окремих аспектів організації навчально-виховного процесу.



Рис. 2.3. Схема внутрішнього діалогу «я ↔ Я»

Педагог зможе навчитися користуватись внутрішнім мовленням (до себе і про себе), усвідомивши значення самовиховання і самонавчання за допомогою слова, мови, мовлення, оволодівши мистецтвом саморозуміння, самопізнання, рефлексії комунікативної діяльності. Повноцінне внутрішнє мовлення неможливе без *рефлексії* — психічного процесу, спрямованого на пізнання людиною себе (поведінки, дій, вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру тощо). Вона є невід'ємною складовою практичного мислення вчителя, забезпечуючи йому адекватне сприйняття себе та учнів.

Рефлексивна діяльність має супроводжувати всю комунікаційну діяльність педагога, передбачаючи взаємне вислуховування, послуговування ціннісними набутками, переживання. Завдяки їй суб'єкт комунікації має змогу прогнозувати процес комунікації, передбачити його наслідки, своєчасно скоригувати його.

2.2. Культура мови і культура мовлення вчителя

Культура мовлення є одним із вирішальних чинників у налагодженні вчителем соціальних, професійних контактів, засобом його самовираження за допомогою мови і мовлення. Вона віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватись етичних норм спілкування та ін. Опанування вчителем культури мови й мовлення, мовленнєвого етикету є передумовою ефективності професійної і особистісної комунікації.

Основні ознаки культури мови і мовлення вчителя

Педагогічна ефективність мовлення вчителя залежить від рівня володіння мовою, правильного добору мовних засобів, тобто від культури мови.

Культура мови — галузь знань, яка вивчає нормативність мови, її відповідність суспільним вимогам; індивідуальна здатність особи вільно володіти різними функціональними стилями.

Поняттям «культура мовлення» послуговуються для означення певного рівня втілення мовних засобів у повсякденному усному і писемному спілкуванні. За смисловим навантаженням воно відрізняється від поняття «культура мови».

Культура мовлення — упорядкована сукупність нормативних, мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування.

Здебільшого це поняття вживають, аналізуючи писемні тексти, мовну практику особистості.

Важливими характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, емоційність. Правильна вимова, вільне, невимушене оперування словом, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою — необхідні елементи мовної культури вчителя.

Культуру мовлення вчителя характеризують такі ознаки:

— правильність, тобто відповідність прийнятим орфоепічним, орфографічним, граматичним, лексичним нормам. Еталоном правильності слугують норми, правила вимови, наголошування, словозміни, слововживання, орфографічні правила у писемному мовленні тощо. Завдяки цьому реалізується інформаційно-інформативна функція мовлення, здійснюється цілеспрямований вплив на свідомість людини. Формування правильності забезпечують тренінги (вправи), робота зі словниками, спеціальною лін-

гвістичною літературою, написання текстів, слухання й аналіз правильного мовлення;

— різноманітність: володіння мовним багатством народу, художньої і публіцистичної літератури, лексичним арсеналом літературної мови (освічена людина використовує у мовленні 6—9 тис. слів), використання різноманітних мовних одиниць; інтонаційність експресивності, мелодика мовлення; стилістично обґрунтоване використання словосполучень і речень; активне мислення; постійне удосконалення і збагачення мовлення. Важливо, щоб вона була притаманна лексичному, фразеологічному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному рівням мови вчителя. Це допоможе йому індивідуалізувати своє мовлення, реалізувати свою мовленнєву культуру, досягти бажаного рівня сприйняття і розуміння своїх висловлювань;

— виразність забезпечується оригінальністю у висловлюванні думок з метою ефективного впливу на партнера по комунікації. Цій меті слугують засоби художньої виразності (порівняння, епітети, метафори); фонетичні засоби (інтонація, тембр голосу, темп мовлення, дикція); приказки, прислів'я, цитати, афоризми, крилаті слова і вирази; нелітературні форми національної мови (територіальні, соціальні діалекти, просторіччя); синтаксичні фігури (звертання, риторичне запитання, інверсія, градація, повтор, період). Виразність розвивається на основі тренінгів, власної творчості, спостережень за мовленням різних соціальних груп, аналітичного читання художньої літератури тощо. Завдяки їй здійснюється вплив на почуття аудиторії;

— ясність, тобто доступність мовлення для розуміння тих, хто слухає («Хто ясно мислить, той ясно викладає»). Вона забезпечує адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи від співрозмовника особливих зусиль при сприйнятті. Ясності мовлення сприяють чітка дикція, логічне і фонетичне наголошування, правильне інтонування, розмірений та уповільнений темп, спокійний і ввічливий тон. Неясність мовлення є наслідком порушення мовцем норм літературної мови, перенасиченості мовлення термінами, іноземними словами, індивідуального слововживання. Досягненню ясності мовлення сприяє цілеспрямований процес спілкування: чим частіше педагог є учасником комунікації, тим більше уваги приділяє мовленню, його ясності, від якої залежать досягнення комунікативної мети, задоволення від спілкування;

— точність, або відповідність висловлювань того, хто говорить, його думкам; адекватна співвіднесеність вислов-

лення, вжитих слів або синтаксичних конструкцій з дійсністю, умовами комунікації. Вона передбачає ретельний вибір жанру текстів, умов, середовища, колориту спілкування і залежить від культурно-освітнього рівня мовців, їх знання предмета мовлення, від установки мовця (вигідно чи не вигідно називати речі своїми іменами), активного словникового запасу, вибору слова чи вислову, уміння зіставляти слово і предмет, річ, ознаку, явище. Виявляється точність мовлення вчителя у використанні слів відповідно до їх мовних значень, що сприяє виробленню в нього звички називати речі своїми іменами. Розвивається вона в процесі роботи зі словниками, навчальною, науковою літературою, аналізу власного і чужого мовлення тощо, без чого неможливе оволодіння мовою і мовленнєвими навичками;

— нормативність: відповідність системі мови, її законам. Це не відгороджує мовлення вчителя від розкриття нових семантико-стилістичних можливостей, уточнювань контексту, що увиразнюють його висловлювання. Одночасно вчитель має дбати про стильову і стилістичну єдність, вмотивоване використання форм з іншого стилю;

— чистота, тобто бездоганність усіх елементів мовлення, уникнення недоречних, невластивих українській мові іншомовних запозичень. Забезпечується вона системою установок, мовною грамотністю, мовним чуттям учителя;

— стислість (раціональний вибір мовних засобів для вираження головної думки, тези). Ця ознака формує уміння говорити по суті;

— доцільність, тобто відповідність мовлення меті, умовам спілкування, стану того, хто висловлюється. Вона відточує, шліфує мовне чуття педагога, допомагає ефективно управляти поведінкою аудиторії (встановлювати контакт, збуджувати і підтримувати інтерес до спілкування, нейтралізовувати роздратування, викликати почуття симпатії, розкутість тощо). Комунікативна доцільність є основою соціолінгвістичних норм мовлення (доцільність уживання мовних засобів за різних соціальних умов: мовець добирає формули мовленнєвого етикету відповідно до соціального статусу співрозмовника) і прагматичних (правила спілкування: вміння почати й закінчити розмову; тактика спілкування: вміння перефразувати вислів, заповнити паузу). Наприклад, звертання із порушенням соціолінгвістичної норми може спричинити негативніші наслідки, ніж граматична чи лексична помилка. Тривалі паузи, незавершені речення, незв'язність мовлення (відсутність прагматичних умінь) знижують інтерес слухачів. Залежно від комунікативної сфери розрізняють контекстну

доцільність (єдність змісту і форми вислову, гармонійне поєднання загальної тональності, слів, інтонації, структури речень), ситуативну (вияв різних форм увічливості) і стильову (вибір мовленнєвих засобів відповідно до функціонального призначення стилів мовлення);

— логічність (точність вживання слів і словосполучень, правильність побудови речень, смислова завершеність тексту). Важливими умовами логічності є: уникнення невиправданого повторення спільнокореневих слів (тавтології), зайвих слів (плеоназм); чіткість у побудові ускладнених речень, оскільки нечіткість і заплутаність висловлювань свідчать про заплутаність думок);

— варіативність, взаємозамінюваність мовленнєвих варіантів. Послугуватися ними можна лише в межах літературної норми;

— варіантність, тобто рівнозначна змога користуватися будь-яким варіантом нормативних мовленнєвих засобів;

— простота (природність, відсутність пишномовності). Часто надмірно ускладненою, неприродною фразою прикривають відсутність змісту у словах;

— естетичність (вираження естетичних уподобань мовця засобами мови, уміння викликати мовленням естетичне задоволення). Досягається вона завдяки вправам з риторики. Важливо, щоб у слухачів красиві фрази поєднувалися з глибоким і конкретним змістом;

— багатство (розмаїття використаних слів). Чим більше різноманітних і розрізняваних свідомістю слухача мовних знаків, їх ознак припадає на «мовленнєвий простір», тим мовлення багатше і цікавіше;

— актуальність: вибір і використання вчителем життєво важливих фактів, прикладів, образів;

— конкретність: насиченість мовлення прикладами, статистичними даними, конкретизація фактів;

— належний теоретичний рівень: оснащення мовлення актуальними відомостями із філософії, соціології, психології, економіки тощо;

— практична спрямованість: зв'язок змісту мовлення з практикою, прикладна значущість теоретичного викладу.

Структурними особливостями мовлення вчителя є:

а) тривалість мовлення. Вона залежить від його жанрової належності (урок, бесіда, доповідь, повідомлення, лекція, мітингова промова та ін.) і визначається тим, хто говорить, на основі комунікативної інтенції (спрямованості), теми і ситуації спілкування;

б) горизонтальне членування — розміщення всіх частин виступу, змісту занять, організація матеріалу за певною системою, що створює відчуття логічної стрункості і динамічності мовлення, допомагає спрямовувати думку аудиторії в потрібне русло;

в) вертикальне членування — підпорядкованість частин тексту за значущістю. Йдеться про те, що окремі підтеми головної частини включають певну кількість смислових сегментів, які з різною ефективністю доносять інформацію до адресата;

г) використання тропів — вживання слів і висловів у переносному значенні, коли у свідомості промовця і слухачів їх пряме і переносне значення є найважливішим засобом створення виразності мовлення під час публічного виступу (використання оратором метафор, порівнянь, метонімії, іронії, парадоксу та ін.);

г) використання риторичних фігур. Це підсилює виразність, експресивність мовлення, силу його впливу на адресата, чому сприяє і вживання особливих синтаксичних конструкцій: антитези, градації, повтору, анафори, епіфори, паралелізму, риторичного звертання та ін.

Зразкове мовне оформлення мовлення пов'язане з дотриманням орфоепічних, акцентологічних, морфологічних, синтаксичних норм і використанням відповідних ритміко-інтонаційних моделей. Інтонаційне оформлення мовлення передає найтонші смислові й емоційні відтінки висловлювань, відображає стан і настрій промовця, його ставлення до предмета повідомлення і до слухачів. *Прагматична спрямованість* мовлення, його впливовий ефект обумовлюються професійними навичками і вміннями, якими повинен володіти вчитель, щоб привернути увагу учнів, зацікавити, переконати й спонукати їх до певних дій.

Теоретичною основою культури мовлення є пізнання й осмислення мовних норм, особливостей функціонування стилів літературної мови, усвідомлення взаємозв'язків системи мови, структури мовлення й екстралінгвістичних структур; практичною — систематична увага мовця до мови і рівня власного мовлення, прагнення досягти мовленевої майстерності.

Досягти високого рівня культури мовлення неможливо без високої лінгвістичної свідомості носія мови, любові до мови, постійної потреби аналізувати, удосконалювати, шліфувати власне мовлення. Необхідно вдумливо читати твори майстрів різних стилів, добре оволодіти мовними нормами, стежити за їх змінами, не допускати змішування мовних явищ, проявів інтерференції (використання

елементів різних мов); критично ставитися до написаного і мовленого слова, не йти за «модними» тенденціями у вживанні іншомовних слів, жаргонізмів-кліше (стійких сполучень, що використовуються в певних ситуаціях), термінологізмів, «телеграфного» стилю мовлення, нарочитої спрощеності тощо.

Високий рівень культури мовлення вчителя забезпечується його організаторськими вміннями (організувати процес спілкування, враховуючи ситуацію, мотив і мету спілкування, правильно розуміючи партнера; викликати і підтримувати інтерес до спілкування, поступово досягаючи своєї мети), інформативними (викласти інформацію в монологічній або діалогічній формі доступними для адресата лексичними засобами, синтаксичним, інтонаційним оформленням); перцептивними (словом і ділом впливати на партнерів, переконувати їх, схилити на свій бік); контрольно-стимулюючими (оцінювати діяльність співрозмовника на кожному етапі спілкування у такій формі, підсилювати його прагнення до подальшого спілкування, аналізувати власну мовленнєву діяльність) та ін.

Культура мовлення вчителя є не лише показником його професійних якостей, а й фактором, що впливає на його визнання у педагогічному світі. Учителі, які не володіють мовленням на належному рівні, не можуть бути задоволеними собою, що негативно позначається на їхній поведінці, професійній діяльності, навіть приватному житті.

Техніка мовлення

Оволодіння технікою мовлення потребує усвідомлення суті логічного мовлення, знання будови мовленнєвого апарату, особливостей звукотворення, опанування технікою фонаційного дихання, формування артикуляційної вимови, правильної дикції, вміння дотримуватися оптимального темпу і ритму мовлення.

Мовленнєвий апарат утворюють мозок, носова і ротова порожнини, тверде піднебіння, губи, різці, язик, горло, надгортанник, трахея, бронхи, легені, діафрагма. Вчитель повинен дбати про його активність, динамічність, особливо — його рухливих частин (губи, язик, щелепи, голосові зв'язки, легені).

Чіткість і виразність мовлення значною мірою залежать від *артикуляції* (лат. *articulatio* — розчленяти, чітко і ясно проголошувати) — злагодженої і виразної діяль-

ності органів мовлення. Вона вимагає чіткого вимовляння усіх звуків відповідно до правил орфоепії мови. Процес артикуляції охоплює не тільки язик, губи, зуби, а й миміку, зміни на обличчі, в жестах, постаті. Оволодінню технікою мовлення сприяє систематичне виконання вправ артикуляційної гімнастики.

Не менш важливою при цьому є *дикція* (лат. *dictio* — вимова). Учитель повинен чітко не тільки виголошувати думку, але й промовляти кожен звук губами (мають рухатись під час розмови постійно) і язиком (має не торкатися зубів, інших частин ротової порожнини, увесь час перебувати в напруженні, змінюючи своє положення від одного до другого звука). Розвитку дикції мовця сприяє виконання вправ для засвоєння положення апарату мовлення й артикуляції під час вимови звуків і слів у фразі.

Техніка мовлення вчителя залежить і від *дихання*, яке визначає якість звуків і мовлення загалом. Його механізм формується з дитинства. Фізіологічне дихання (вдихання і видихання ритмічні, однакові за тривалістю) є достатнім під час мовчазної роботи людини. Воно дає змогу виголошувати тривалі промови, не втомлюючись, вимовляючи слова голосно і виразно.

За певних обставин у дихальній діяльності людини домінують різні види дихання: верхнє (ключичне), грудне (реберне), черевне (діафрагмальне). Під час активного мовлення переважає діафрагмальне дихання, яке коливається за висотою, частотою, глибиною.

Уміле дихання характеризує освіченого, грамотного промовця. Педагог має знати такі основні закономірності його використання: говорити потрібно, видихаючи струмінь повітря, а вдихати його — під час непомітних для слухача пауз, логічних зупинок. Опанування технікою фонаційного дихання можливе за допомогою спеціальних вправ.

Якість мовлення вчителя істотно залежить і від динаміки (сили), витривалості, гнучкості голосу.

Динаміка (сила) голосу визначається струменем повітря, що посилається і тисне на голосові зв'язки. Сила звучання має широкий діапазон, тому педагог має обрати оптимальний рівень посилення повітря залежно від обставин (місця, пори року, часу, оточення, розмірів приміщення, конкретного завдання). Деякі вчителі, наприклад, говорять надто голосно в малому приміщенні, інші у великому — тихо, через що в учнів або розпорошується увага через одноманітність звучання голосу вчителя, або склада-

ється враження, що він кричить без потреби. Учні можуть перестати слухати вчителя, якщо їм доводиться для цього напружуватися. Вчитель має перевірити рівень гучності свого голосу, запитавши учнів, які сидять на задніх партах, чи добре вони його чувають.

Тихий, спокійний голос при розмові, впевнене звучання його під час пояснення теоретичного матеріалу — показник рівня особистісної культури вчителя і культури мовлення зокрема. Силу голосу визначає не крик, не гучне виголошування фрази, а внутрішнє емоційне наповнення. Можна голосно, на високій ноті висловити думку, але вона залишиться слабкою, бо не підкріплена силою емоцій.

Витривалим є голос, коли тривала мовна діяльність людини не зумовлює його ослаблення чи захворювання. У голосі вчителя звучать впевненість, мажорність, що робить його мовлення переконливим, сприяє виникненню позитивних емоцій у слухачів. Учитель має володіти умінням змінювати тональність свого голосу залежно від розв'язуваних навчально-виховних завдань, цілей комунікації тощо (володіння *гнучкістю голосу* — діапазоном звучання). Голос має максимальний діапазон звучання — від низьких до високих звуків і тонів. Він може звучати на високому, низькому, середньому регістрах, завдяки чому буває приємним чи дратівливим, допомагає зосередитись, замислитись, замилуватись чи заважає стежити за думкою, викликає протест проти мовця.

Увага слухачів, сприйняття змісту слів мовця залежать і від його *тембру голосу* — насиченості звуку, його емоційної забарвленості.

Залежно від змісту навчальних і виховних завдань, індивідуальних особливостей учнів учитель визначає тональність голосу. Важливо знайти приємні (оксамитового звучання) висоту звука і тембр звучання («музику мовлення»). Для цього струменем повітря треба пошукати впродовж голосових зв'язок місце, натискаючи на яке (струменем повітря) можна почути найприємніший звук. Кількаразове повторення визначить бажаний тембр. Зафіксувавши увагу на ньому, слід намагатися щоразу користуватись ним у розмові, під час виступу, на уроці. Варто пам'ятати, що грубий, глухий чи писклявий голос дратує слухачів, гальмує процес сприйняття змісту мовлення. Чутливі душею люди, як правило, змінюють висоту свого голосу в широких межах. Негативно впливає на аудиторію стабільна висота голосу. Іноді знервованість із приводу виступу може перенапружити м'язи грудної клітки і горла, перешкодити доступу повітря, спричинивши втрату натураль-

ного звучання голосу. Глибоке дихання заспокоює і повертає голосові звучання.

Учитель повинен знати артикуляційні, тембральні, тональні особливості своєї вимови, уміти обирати найприємніше звучання голосу відповідно до конкретних умов, а визначаючи динаміку, темп, тембр, не забувати про чітку вимову звуків, складів, фраз.

Голос є дуже тонким інструментом, який вимагає турботливого ставлення, зміцнення за допомогою тренування, дотримання температурного режиму. Неякісне харчування, перенапруження псують голос. При палінні, перепадах температури води голосові зв'язки потовщуються, що ускладнює дихання, негайно позначається на якості голосу. Збільшення чи розбухання голосових зв'язок спричинює їх незмикання (щілина між двома ніжними смужками розширюється настільки, що вони перестають торкатись одна одної), ослаблення звучання голосу взагалі, втрату голосу, а відповідно дискомфорт і внутрішню дисгармонію вчителя. Голос є не тільки провідним елементом процесу спілкування (мови і мовлення), а й інструментом самовираження особистості, що актуалізує необхідність знати основи його постановки.

Оволодіти красивим і правильно поставленим голосом педагог може за допомогою різноманітних вправ, технологій. Наприклад, читання вголос напам'ять уривків із поезій перед дзеркалом, багаторазове повторення скоромовок («Рододендрони з дендрарію», «Осип охрип, Архип осип», «Талер тарілка коштує», «Був собі Карпо да Полікарпа, да переполукарпився на маленькі полукарпенята», «Перепеличка невеличка під полукипком випідьпідьомкалась» та ін.) допомагають позбутись негативних його ознак. Такі вправління доступні кожному. Робота над дикцією починається із вправ для артикуляційних органів: для нижньої щелепи, губ, язика. Після «розминки» артикуляційних органів можна переходити до роботи над голосними звуками, звернувши увагу на положення мовного апарату під час утворення голосних звуків, потім — приголосних. Для постановки голосу необхідно усвідомлювати роль дихання, опанувати основні види його вправління, розмовляти (читати вірші, доповідь та ін.) «на видихові», намагатися казати слова «твердими губами» (артикулювати), чітко вимовляючи всі голосні і приголосні відповідно до вимог української орфоєпії, знаходити найкращий (оксамитовий) тембр звучання тощо.

Голос має бути експресивним. Щоб він добре працював, корисним є опанування такого прийому театральної

педагогіки, як опосередкований вплив на роботу з голосом за допомогою дії. Він передбачає вміння тренувати голос, використовуючи образні уявлення для слуху, зору, нюху, дотику, м'язового почуття. Наприклад, людина може уявити, що вона «тихо стогне тому, що у неї хворіє горло», «вдихає приємний запах», «надуває м'яча», «гасить свічку» тощо. Допомагають також звуконаслідувальні вправи, скоромовки, вправи з диктування. Ці і безліч інших вправ допомагають сформувати навички володіння голосом, зберігати його природний тембр при зміні сили, висоти і темпу мовлення. Ефективним є і прийом виразного читання віршів, інших літературних творів з використанням окличних і запитальних інтонацій, зниження чи підвищення сили і темпу мовлення, переказу образно-емоційних педагогічних ситуацій, конфліктів тощо.

Педагог, який дбає про чіткість, виразність мовлення, ефективне використання голосу, може знайти немало цінних порад у спеціальній літературі, корисними йому будуть консультації, заняття з відповідними спеціалістами.

Мовленнєвий етикет педагога

З метою встановлення міжособистісного контакту, підтримання доброзичливої атмосфери, тональності спілкування його учасники повинні дотримуватися *мовленнєвого етикету* (франц. *etiquette* — порядок) — системи ритуалів, яка складається з відповідних словесних формул.

Загалом етикет означає установлений порядок поведінки; сукупність правил поведінки (ритуалів), що регулюють зовнішній вияв відносин між людьми, культури особистості.

Мовленнєвий етикет педагога складається з правил мовленнєвої поведінки у спілкуванні з колегами, учнями, їхніми батьками. Він зобов'язує вчителя поводитися відповідно до соціально, культурно й історично сформованих моделей у типових ситуаціях спілкування і взаємодії вчителя та учнів. Педагог має володіти правильним, чистим мовленням, різноманітними словесними формулами, складними словосполученнями, умінням конструювати власні висловлювання, послуговуватися правилами мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях спілкування.

Який би настрій не був у вчителя, до класу він мусить увійти вільним від негативних емоцій, зі світлим і доброзичливим поглядом, налаштованим на учнів, тему уроку. Загравання з учнями, як і менторський тон, недопустимі.

Творча, ділова, емоційно динамічна (відповідно до завдань, мети уроку) обстановка в класі потребуватиме різноманітного, чистого, емоційно-експресивного мовлення.

Процес мовлення віддзеркалює духовний і фізичний стан людини, тому вибір слова, словосполучення, фразеологічного звороту має бути вмотивованим, а вимовляти їх слід відшліфованим голосом. Правильно обране і використане слово може відразу привернути увагу учня, викликати необхідну його реакцію.

Стандартизованими (типovими) ситуаціями спілкування, в яких особливо необхідно дотримуватися мовленнєвого етикету, є привітання, знайомство, звертання і привернення уваги, прощання, вибачення, подяка, прохання, схвалення, згода, заперечення, відмова, пропозиція, порада тощо. У процесі багаторазового повторення однотипних мовленнєвих ситуацій сформувалися усталені комунікативні одиниці, які обслуговують ці ситуації. У кожній із них використовують багато груп вербальних одиниць, які утворюють синонімічні ряди.

Перше враження про вчителя складається з того, наскільки щиро і привітно він вітається. Воно може бути хибним, однак діти підсвідомо орієнтуються на свої почуття під час привітання. Мовна культура вчителя виявляється в його вмінні обрати доречну форму привітання чи прощання, що залежить від оточення, в якому він перебуває, віку співрозмовників, стосунків з ними, місця події, конкретної ситуації тощо. За будь-яких умов привітання (прощання) має свідчити про пошану до співрозмовників. Традиційно використовують такі формули привітання: «Доброго ранку!», «Добрий день!», «Добридень!», «Добрий вечір!», «Добри вечір!», «Здрастуйте!»; прощання: «До побачення!», «Бувайте здорові!», «Ходіть здорові!», «Прощайте!», «На все добре!», «Усього найкращого!», «Щасливої дороги!», «До зустрічі!», «До завтра!», «До наступної зустрічі!», «Добраніч!», «На добраніч!». Часто вживаними є стилістично нейтральні вислови («Здрастуйте», «До побачення», «Дякую») і варіантні («До завтра», «Прощайте»).

У мовленнєвому етикеті відтворюються соціальні й професійні ознаки комунікантів. Звертання, наприклад, фіксують соціальний статус партнера з комунікації («Коллега», «Вельмишановний голову», «Пане директоре», «Високоповажаний добродію»).

Знайомство супроводжується особливими формулами мовного етикету («Дозвольте відрекомендуватися...»; «Мене звуть...»; «Моє ім'я..., моє прізвище...»; «Дозвольте

представити (відрекомендувати) Вам...»; «Дозвольте познайомити Вас із...»; «Познайомтеся, це...»; «Познайомте мене, будь ласка, з...»; «Дуже радий з Вами познайомитися...»; «Дуже приємно...»). В офіційних звертаннях використовують вирази: «Добродію!», «Добродійко!», «Пане!», «Пані!», «Панове!», «Товаришу!», «Товаришко!», «Дорогий друже!», «Шановне товариство!», «Вельмишановне панство!». До незнайомого, малознайомого, старшого за віком або посадою співрозмовника, старшокласників учитель звертається на Ви, щоб висловити пошану.

Дуже важливо те, як і якими словами звертається вчитель до учнів. Невмотивованим і недоречним є «стимулювання» активності учнів висловлюваннями «Зараз будете відповідати на мої запитання», «Уважно слухайте, бо я буду ставити питання», «Діти, чого ви не слухаєте?», «Так, добре, сідай», «Чого ви мовчите?», «Піднімайте руки», «Говори голосніше», «Що, ніхто більше не знає?» та ін.

Такі звертання не стимулюють пізнавальної активності учнів, а створюють психологічні бар'єри між ними і вчителем.

З першої хвилини перебування у класі вчитель повинен думати про правильний вибір і використання комунікативних елементів, щоб підготувати учнів до роботи.

У вчительській мовній практиці є чимало стереотипів, які повинні бути точними, відповідати нормам специфічної лексики, професіоналізмів, загальнонаукових і спеціальних термінів, словосполучень, що спричинено прагненням найточніше відтворити, викласти факти і події. Найпоширеніші з них:

— аналітичні терміни-словосполучення. Використовують їх в усному і писемному професійно-педагогічному спілкуванні: плинність кадрів, штатний розклад, втрати чинність, засвідчувати справжність підпису, звернутися за адресою, працювати за сумісництвом, взяти до уваги, довести до відома та ін.;

— специфічні слова-скрипи, які забезпечують стандартизовану організацію висловлювання: відповідно до, з метою, у зв'язку з, протягом тощо;

— формули мовленнєвого етикету, що забезпечують прийнятне в певному середовищі включення в мовленнєвий контакт, підтримання спілкування в обраній тональності (в кожному колективі вони мають свої особливості).

Досягненню педагогом комунікативної мети сприяє вмотивоване використання *модальності висловлення* —

ставлення педагога до учня. Її можна виразити граматичними, лексичними, інтонаційними способами. З певним типом мовленнєвого акту співвідноситься відповідна модальність висловлювання: мовленнєвим актам стверджувального типу відповідає раціональне оцінювання педагогом змісту висловлювання; експресивним — емоційне; висловлювання-директиви виражають прагнення вчителя досягти того чи іншого результату; висловлювання-зобов'язання — намір, готовність зробити щось для співрозмовника.

Побудова стратегії мовного спілкування, конструювання власних висловлювань можуть бути найрізноманітнішими. Якщо педагог має на меті не лише одержати інформацію, а й залучити учня до діалогу, викликати його реакцію на повідомлення, він може скористатися таким запитанням: «Чи ти не знав, що реферат треба було здати сьогодні?». Знаючи, що його точка зору важлива для учня, вчитель, впливаючи на нього своїм авторитетом, буде висловлення, використовуючи конструкцію з дієсловом «знання» або «думка», наприклад: «Думаю, результат буде позитивним»; «Знаю, шановні, ви добре засвоїли цю тему».

Висловлення може розгортатися як непрямий мовленнєвий акт, при цьому завдання мовця полягає в повідомленні адресату про своє ставлення до проблеми і викликанні в нього за допомогою повідомлення необхідної реакції. Намагаючись схилити учня до реалізації своїх намірів, педагог включає у своє висловлювання позитивну оцінку (так звану ідею того, що має бути). Вона може стосуватися очікуваної дії і майбутнього виконавця, наприклад: «Сподіваємося на успішне складання екзаменів»; «Ти, знаю, згоден». Іноді це може прозвучати у формі поради, в якій наголошується, що передбачена дія — в інтересах учня: «Раджу добре підготуватися до тестування».

Часто принцип ввічливості зобов'язує нагадати про поінформованість того, хто слухає, наприклад: «Ви самі знаєте...», «Ви самі говорили...».

Оскільки навчальне заняття поєднує різні форми, види, жанри, функціональні різновиди спілкування, вчителю важливо дотримуватися мовного етикету уроку, творчо інтерпретувати конкретні комунікативні ситуації. Дотримання етикету не тільки не обмежує, а й, навпаки, розширює комунікативні можливості педагога, забезпечує ефективний обмін почуттів і думок, притягує потенційних співрозмовників, робить спілкування бажаним, а процес передавання і сприйняття інформації — цікавим, психологічно актуальним.

Соціальна обумовленість мовленнєвої діяльності педагога полягає в етичних вимогах до учасників педагогічної комунікації. Виховна сила його мовлення залежить не тільки від дотримання етичних формул, а й від стійкості моральних норм, якими він керується у вчинках, ставленні до справи, адже він впливає на своїх підопічних не лише словом, а й своєю особистістю. Переконавання (якими пройняті слова, інтонація, міміка, жести, вираз очей, поза) можна виховати тільки переконанням, фальшиві інтонації вчителя завжди розпізнаються.

Педагогічна етика регулює позицію вчителя і учнів у процесі комунікації; передбачає не рольове, а особистісне спілкування, яке виявляється у підтримці, співчутті, щирості, утвердженні людської гідності, довіри. Вона зумовлює, актуалізує потребу в діалозі як домінуючій формі педагогічної комунікації, передбачає самоаналіз і самопізнання.

Мовленнєвим етикетом мають володіти учителі й учні. Формуванню його сприяє використання загальноживаних фраз, словосполучень, стійких висловів; моделювання комунікативних ситуацій різної тематичної спрямованості і стилістичного забарвлення; практикування вмінь і навичок застосування різноманітних за формою і змістом моделей, формул мовленнєвого і поведінкового етикету.

Ділове педагогічне мовлення здійснюється з метою реалізації багатьох соціальних ролей, які залежать від особливостей конкретних комунікативних ситуацій.

У ситуації «спеціаліст — колеги» комунікація здійснюється за схемою: один — один, один — група. Мотивом спілкування є обмін інформацією за шкільною тематикою. Загальний професійний досвід комунікантів, виконання ними однакової соціальної ролі зумовлюють використання в акті комунікації текстів ускладненої структури, великих за обсягом, насичених фаховою термінологією. В неофіційній обстановці вони використовують переважно діалогічну форму мовлення (вільна бесіда з розгорнутими репліками, що інколи переходить у дискусію). В офіційній обстановці (педагогічна, методична нарада) діалог і монолог чергуються, виявляються в різних комбінаціях: діалог (організаційний) — монолог — діалог (питання — відповіді) — мікромонолог; монолог — діалог (питання — відповіді) — мікромонолог. Розмежувати, де закінчується діалог і починається мікромонолог, здебільшого важко, оскільки репліки комунікантів можуть бути настільки розгорнутими, що вся сис-

тема використовуваних мовних засобів перетворюється на монолог.

Досить активно використовуються формули мовленнєвого етикету (вітання, прощання, комплімент, вибачення, співчуття, прохання тощо), оскільки вони сприяють підтриманню неантагоністичних контактів у колективі.

У ситуації «спеціаліст — керівник» типова така модель комунікації: один — один, один — група спеціалістів. Спілкування передбачає одержання інформації з метою удосконалення педагогічної діяльності. Такі ситуації виникають на педагогічних нарадах, коли спеціаліст є переважно адресатом, який сприймає інструкцію, розпорядження. За таких умов учитель має вміти слухати текст, виділяти в ньому основне, найістотніше фіксувати в пам'яті.

Зміст спілкування за схемою «спеціаліст — відвідувач» здебільшого полягає у розв'язанні проблемної ситуації, яка хвилює відвідувача. Під час діалогу репліки комунікантів, як правило, розгорнуті, кожна складається з кількох речень, хоч репліки спеціаліста дещо більші за обсягом, ніж репліки відвідувача. Однак зберігаються всі особливості діалогу. Діалогічні і монологічні висловлювання базуються на загальноповживаній лексиці, спеціальна термінологія використовується обмежено, неприпустиме вживання слів із відтінком зневаги, образливої іронії, з негативною експресією, елементами професійного жаргону.

Загалом процес ділового педагогічного спілкування реалізується через монологічне або діалогічне мовлення, що взаємодіють, змінюють одне одного. Монологічне мовлення використовується на етапі пояснення завдання, діалогічне — під час уточнення робіт у формі запитання — відповіді або у формі бесіди, в якій чергуються диспропорційні за обсягом репліки.

Мовленнєві моделі взаємодії «учитель — учень»

У взаємодії вчителя і учнів учасники можуть використовувати загальні прийоми (характерні для будь-якої навчальної ситуації) та індивідуалізовані (властиві конкретному вчителю). До загальних відносять звичні для кожного уроку фрази: «Сядьте як слід! Відкрийте зошити, уважно слухайте...». Індивідуалізовані фрази можна почути під час обговорення учнями вчителя, використання

при цьому його улюблених слів, реплік. Ці типові фрази називають мовленнєвими штампами (мовленнєвими моделями). Наприклад, учитель під час пояснення нового матеріалу часто використовує мовленнєву модель «Прошу слухати мене уважно...». На уроці вона сприймається як можлива й виправдана, але в багатьох педагогічних ситуаціях може бути недоречною.

Як мовленнєві моделі часто використовують крилаті фрази, промовисті поетичні рядки, прислів'я і приказки. Наприклад, під час оцінювання виконаної фізкультурної вправи вчитель може сказати: «Мало каші з'їв». Прихований смисл цієї фрази зрозумілий як йому, так і учневі. До подібних моделей можна віднести слова «Хотіли як краще, а вийшло як завжди», цитати з творів класики: «А судді хто?», «Хочу повідомити вам неприємну новину...» та ін. У кожній мовленнєвій моделі вчителя можна простежити певний оцінний підтекст, емоційний фон, який може бути оптимізуючим, нейтральним і гальмуючим.

Організаційний момент уроку націлений на підготовку учнів до продуктивної роботи. Для цього вчитель має вміти визначити емоційний фон класу, за необхідності — підсилити або скоригувати його. Процес мовленнєвої взаємодії вчителя з учнями починається з привітання, яким учитель задає тон спілкуванню, заряджає позитивним настроєм, передає своє доброзичливе ставлення: «Доброго ранку! Сьогодні гарна погода, і настрої у вас, бачу, теж гарний». Значення слова «бачу» означає, що вчитель хотів би бачити гарний настрої в учнів. При цьому можуть бути використані такі моделі: оптимізуючі («Радий вас бачити. Нас чекає сьогодні незвичайний матеріал...»), «Подібне ми вже робили, тому ви з цим завданням легко впораєтесь. Спробуємо закріпити успіх»), нейтральні («Перевірте готовність робочих місць. Налаштуйтеся на серйозну роботу. Нам сьогодні потрібно буде...»), гальмівні («У половини класу немає зошитів! Навіщо ви ходите до школи — не розумію»). Однак гальмівними фразами користуватися слід дуже обережно. Якщо вчитель, наприклад, виявив відсутність у більшості учнів робочих зошитів, краще відразу подбати про організацію їх роботи, ніж тратити час і сили на нотації.

Підготовка до викладу матеріалу пов'язана з елементами інструктажу, який також містить мовленнєві моделі, метою яких є продуктивна активізація уваги, емоційна й інтелектуальна підтримка учнів. У типових моделях мовлення вчителя простежуються оптимізуючі («Чи всі

готові до розв'язання наступної задачі?», «Дякую, бачу, що всі готові до сприйняття матеріалу.»), нейтральні («Коли говорить учитель, потрібно відкласти всі справи й уважно його слухати»), гальмівні («Петренку, якщо ти такий розумний, бери крейду і пояснюй матеріал!»). При цьому слід враховувати, що осуд особистості співрозмовника негативно позначається на результатах спільної діяльності. Якщо подібне повторюється з уроку в урок (школярі, яких не люблять вчителі, відчувають емоційний та інтелектуальний тиск), важко сподіватися на формування сприятливої для співробітництва атмосфери.

Найпоширеніші репліки і висловлювання вчителя, які по-різному впливають на комунікацію з учнями, наведено у табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Репліки, висловлювання вчителя на уроках і їх функції

| Функції реплік і висловлювань | Вплив на процес комунікації | Репліки і висловлювання |
|---|-----------------------------|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Контактна | Оптимізуючий | Подумаймо... Спробуймо поміркувати... Постараймося обговорити... Варто подумати... Ну що, спробуємо... |
| Стимулююча (висловлення, що стимулюють розумову активність учнів) | Оптимізуючий | Ви на правильному шляху... Дуже цікава думка (ідея)... У цьому щось є... Дуже точно сказано... Зовсім несподівано... Добре! Блискуче! Цю думку варто було б продовжити... Правильно, але потрібно конкретизувати... Ви з цим згодні? У тебе інша думка? Відмінно! Цікаво придумано... Молодець, точно зауважив... |

Продовження таблиці 2.1

| 1 | 2 | 3 |
|---|---------------------------------|--|
| Фіксує (відображає позицію учителя по відношенню до учня) | Симпатія, занепокоєння | Оптимізує Спробуйте ще раз. Сконцентруйтесь. Є час подумати. Необхідно уважно подивитися. Щось я тебе сьогодні не впізнаю! |
| | Співчуття, заспокоєння, розрада | Оптимізує Наступного разу все буде по-іншому. Я теж відчував щось подібне. Всі роблять помилки. Стараюся тебе підтримати |
| | Байдужість | Нейтральний, гальмівний Ну що, нічого не зробив? Так і думав. Цього треба було очікувати |
| | Ворожість, роздратування | Гальмівний Ти знову не зрозумів! Скільки разів тобі можна повторювати! Ще довго будеш вовтузитися? Де були твої очі? |
| | Прямі вимоги | Нейтральний, гальмівний Дивися сюди! Що ти робиш? Зітри! Скорочуй! Дістали зошити! Пиши! Голосніше! Замовкніть! |
| | Дисциплінарні репліки | Нейтральний, гальмівний Розмови! Тихіше! Забери пальці! Не дивися у вікно! Чим ти зайнятий? Дивися на мене! Сядь прямо! Закрий рота! До кого я звертаюсь?! |
| | Прямі, критичні | Гальмівний Нічого не знаєш! І звідки ти такий узявся?! |
| | Негативні оцінки-судження | Гальмівний Жахливий клас! Як з вами працювати? Ви мене дратуєте! Усе дуже погано. Не хочу мати з вами справи |

Закінчення таблиці 2.1

| 1 | | 2 | 3 |
|---|------------|------------------------|-----------------------|
| Висловлювання і репліки, пов'язані з втручанням у мову учня | Стимулюючі | Оптимальне, нейтральне | Ще приклади |
| | Коментуючі | Нейтральне, гальмівне | Прокоментуй положення |

Мовленню деяких учителів притаманна вербальна агресія, яка може спричинити небажані для педагогічного процесу наслідки. За багатьма ознаками агресія як продумана мовленнева діяльність (наприклад, бажання вчителя продемонструвати домінуючу позицію над учнями) відрізняється від суто поведінкової реакції педагога на ситуацію, що дратує (наприклад, порушення дисципліни на уроці).

Нерідко вербальна агресія вчителя є своєрідною захисною реакцією на прояв агресії до нього з боку школярів. Вона, не будучи усвідомленою й продуманою, обумовлена миттєвим подразником (непокорою вимозі, дратівливою реплікою учня, шумом у класі та ін.). Завдяки такій вербальній поведінці педагог виплескує негативні емоції, захищаючись від прояву агресії. Агресія часто відразу передається учням, що обумовлено схильністю дітей переймати й копіювати агресивні мовленнєві дії. Передусім це стосується молодших школярів, найбільше схильних до наслідування. Тому, домагаючись миттєвої слухняності, дисципліни на уроці, учитель мимоволі виробляє в учнів (об'єктів своєї агресії) відповідну агресивну реакцію. Ворожі зауваження на адресу учня («Ти мене дратуєш!») або класу («Ваш клас мене дістав!») є недопустимі.

Мовна агресія учителя втілюється найчастіше у відкритих формах (погрозах, ворожих зауваженнях, образах, категоричних вимогах), що породжують бар'єри комунікації (табл. 2.2). Так, погрози та обіцянки негативних наслідків («Якщо це повториться, вижену з класу...», «...викличу батьків») можуть бути ефективними тільки стосовно слухняних учнів або боягузів. Блокуючий вплив цих мовних форм найчастіше зумовлений тим, що ними послуговується вчитель, який не зміг справитися з ситуацією продуктивним шляхом, чим засвідчив своє безсилля.

У зухвалого учня може виникнути зустрічне бажання перевірити, як поводитиметься вчитель, якщо він не відреагує на цю погрозу. Замість того щоб налякати учня або змусити його замислитися над своєю поведінкою, мовлен-

нева агресія може спровокувати посилення напруги («Не піду з класу, бо я нічого не зробив», «Подивимось, чи насмілиться вчитель викликати мого батька, адже я знаю, що він від нього залежить»).

Таблиця 2.2

**Репліки і висловлення вчителя,
що створюють бар'єри комунікації**

| Характер реплік і висловлень | Зміст |
|---------------------------------|---|
| 1 | 2 |
| Наказ, вказівка, команди | Повтори ще раз. Не говори зі мною таким тоном. Дивися мені в очі. Підними голову. Вийми руки з кишень. Я усе зрозумів. Викинь цю гидоту з голови |
| Категоричне судження | Це погано. Те, що зробив, нерозумно (жахливо, бридко). Це брехня |
| Повчання | Ти зробив неправильно. Треба було... (так -то) Я попереджав тебе, що цим усе скінчиться. У вашому віці нам це і не снилося. У ваші роки я вже... Вам би наше життя... У письмовій роботі все зроблено не так, як я сказала |
| З'ясування-допит | І хто тебе навчив цього? Знову викинув номер? Ну що, знову? І що ж ти скоїш наступного разу? |
| Осуд, звинувачення | Це все, що ти хотів сказати? І тільки в цьому твоя провина? А в іншому — усе чудово? |
| Підозра, недовіра | Коли це було? Доведи! Щось не пам'ятаю такого, не було цього |
| Попередження, погроза | Ще раз повториться — викликаю батька (напишу батькам, йду до директора...). Ти ще пожалкуєш про свою поведінку |
| Оголошення неприємних висновків | Більше не вірю тобі. Це — межа. Це неможливо. Не хочу мати з тобою справи. Ти брехун (злодій, відчайдушна людина...). Ти не зробиш кроку, щоб не збрехати. Як ви мені набридли, розбійники |
| Зневажливе ставлення | Ви повинні написати всі ці ознаки — ні більше, ні менше... Ну що ви ду-у-маєте (роздратовано), у тексті усе написано! |

Закінчення таблиці 2.2

| 1 | 2 |
|--|--|
| Глузування | Сядь нормально!.. Подушку треба було тобі принести: ти вище любиш сидіти! |
| Образливі зауваження | Пишеш, як курка лапою. У тебе язик, як мітла. Ходиш, як старий дід з радикулітом. Чого ти не можеш заспокоїтися, як цирковий кінь? Сидиш, мов квочка. Чим займаються твої батьки, що не розписуються у щоденнику? |
| Зауваження, в яких наявне іронічно-цинічне переосмислення традиційних формул етикету | Здрастуйте, вельмишановний! А ось і ваша величність з'явилися! Боже, хто це перед нами! Може, всім встати і вклонитися із вдячністю?! |
| Безадресні зауваження | Скільки можна говорити одне й те саме?! Кому я кажу?! Ніхто не слухає |

Осуд, критика, звинувачення («Все, що ти зробив, нікуди не годиться», «У мене більше нема сил з тобою сперечатися», «Все це сталося виключно через тебе») унеможливають досягнення комунікативної мети. Адже будь-яка особистість не просто сприймає негативну інформацію про себе, часто відгороджується від неї, шукає виправдань або слабких місць у позиції опонента, менше аналізуючи в цій ситуації свою поведінку чи намагаючись її змінити.

Уникнення проблеми, відволікання уваги («Викинь це з голови», «Давай поговоримо про інше», «Знайшов про що хвилюватися», «Ти так переживаєш, начебто світ руйнується») сигналізує учневі, що педагога його проблеми або не хвилюють, або він вважає їх дріб'язковими, або вважає учня дитиною, яка нічого не розуміє. В усіх випадках він негативно сприймає слова вчителя.

Нерідко навіть і заслужена похвала учня («І як воно у тебе так добре виходить?», «Крім тебе, цього не може зробити жоден») може негативно сприйматися ним. Бо таким прийомом вчитель може скористатися для того, щоб увійти в довіру до дітей, забувши, що вони дуже чутливі до фальші, нещирості. Якщо в учня неадекватно занижена самооцінка, то навіть щира, відверта похвала може ним відторгатися («Він мене навмисно хвалить, бо жаліє або чогось від мене хоче»).

Слово є дуже сильним інструментом у руках вчителя. Щоб досягти взаєморозуміння з учнями і їхніми батьками, він мусить уникати (не демонструвати в словах, тоні, інтонації) скептицизму, нестриманості, недовіри чи сумніву в позитивних якостях дітей, навіть якщо вони погано вчаться, порушують дисципліну. Вчитель є однією із знакових, авторитетних фігур для батьків і їхніх дітей, його оцінки, прогностичні судження мають для них неабияке значення. Тому його слова повинні містити в собі і бачення позитивних якостей дитини, і оптимістичний сценарій її майбутнього. При цьому доречно мати на увазі, що неврози (неврастенія, істерія, психостенія), психічні травми (страх, закомплексованість, різноманітні синдроми), моральна втома і виснаженість учня є результатом неосвіченості і низької етичної, мовленнєвої культури вчителя.

Мовленнєва взаємодія вчителя з учнями має вибудовуватися на засадах рівноправності, взаємоповаги, моральності партнерів, супроводжуватися вживанням у мовленні необхідних формул етикету. Не менш важливою особливістю є її адекватний тон (спокійний, нейтральний) і вмотивований темп мовлення, уникнення різких оцінних суджень, іронічних зауважень, уїдливих натяків та інших негативних мовленнєвих проявів на адресу співрозмовника. Його слово може вселити дитині віру в себе, нажити її силами, надихнути на добрі справи, а може принизити, зневірити, відгородити від людей. Тому вчитель має завжди про це пам'ятати.

2.3. Невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації

Невербальна комунікація передбачає обмін не оформленими у слово повідомленнями між людьми, а також їх інтерпретацію. Засоби невербальної комунікації (зовнішній вигляд, пантоміміка, міміка, контакт очей, міжособистісний простір тощо) є носіями професійно й особистісно значущої інформації. Використання і розуміння вчителем невербальних засобів допомагає істотно підвищити ефективність взаємодії, обміну інформацією.

Сутність і засоби невербальної комунікації

Спілкування є складним, багатоплановим процесом, у якому, крім слів, для обміну інформацією використовуються різноманітні засоби — постава тіла, жести, міміка, інтонація, погляд. Впливають на нього просторове розміщення партнерів, навіть їхні манери одягатися тощо. Усі ці засоби передавання інформації належать до невербальної комунікації.

Невербальна комунікація — процес взаємообміну інформацією шляхом використання для передавання повідомлень невербальних (немовних) засобів комунікації.

Соціально і психофізіологічно вмотивоване використання невербальних засобів комунікації виражає загальнокультурний досвід, індивідуальні особливості особистості, оптимізує передавання, сприймання й розуміння інформації. Істотну роль воно відіграє в комунікації вчителя, оскільки різні засоби невербальної комунікації (жест, міміка, поза, погляд, дистанція та ін.) є іноді виразнішими і дієвішими носіями інформації, ніж слова. Доповнюючи мову, невербальна комунікація допомагає правильно і вичерпно передавати, адекватно сприймати думки. Відбувається вона, як правило, неусвідомлено, мимовільно, хоч за певної самоорганізації особистості її можна контролювати.

Невербальна комунікація істотно впливає на взаємини, визначає емоційну атмосферу, самопочуття співрозмовників. За твердженнями психологів, 60—80% комунікації відбувається з використанням невербальних засобів, значущість у спілкуванні міміки, жестів становить 55%, інтонації — 38%, слів — 7%, більше 90% інформації у перші секунди спілкування передається невербальними засобами.

Використовувані в невербальній комунікації засоби мають індивідуальний характер, залежать від індивідуально-психологічних особливостей, соціального середовища, національної належності особистості. Кількість та інтенсивність їх застосування, дотримання норм етикету залежать і від віку, типу темпераменту людини. Необґрунтоване послуговування невербальними засобами ускладнює спілкування, оскільки більшість із них багатозначні (уточнення їх можливе за умови врахування слів, наголосів, настрою та ін.), часто ускладнюють сприйняття і розуміння інформації (інтенсивна кінетична діяльність комунікатора відвертає увагу слухача). Крім того, під час спілкування різномовних партнерів неадекватне

використання невербальних засобів може спричинити перекручування інформації (однакові жести в різних культурах мають різне або протилежне значення).

До засобів невербальної комунікації належать:

1. Мова тіла: а) статична експресія — фізіогноміка (експресія обличчя і фігури будовою тіла); арт-ефекти (прикраси, манера одягатися, зачіска, косметика); запахи (природні, штучні); б) динамічна експресія — текесика (дотики, потиски рук, поплескування); просодика (тембр, висота, гучність, темп мовлення, особливості наголошування, акцент голосу); екстралінгвістика (паузи, покашлювання, сміх, позіхання, плач); кінесика (комунікативно значущі рухи: міміка, жести, пантоміміка, постава, поза, хода; контакт очей: спрямованість, частота контакту, тривалість); авербальні дії (дії з предметами, тілесні рухи — почісування, потирання рук).

2. Міжособистісний простір: дистанція; взаємне розміщення під час спілкування.

3. Часові характеристики: тривалість спілкування; пунктуальність партнерів; своєчасність дій.

Не всі ці засоби рівнозначні, проте кожен з них легко прочитується учнями, підсилює або нейтралізує враження від слів і дій педагога. У професійно-педагогічній комунікації важливо вміти цілеспрямовано паралельно використовувати вербальні і невербальні засоби. Завдяки цьому забезпечується адекватне передавання, сприйняття й усвідомлення інформації, розкриття особистості мовця і слухача.

Невербальний канал комунікації наділений специфічними способами кодування (передавання) і декодування (сприйняття) інформації. Функціональна незалежність невербального компонента пов'язана з функціональною асиметрією головного мозку у процесі сприйняття мови і в механізмах її породження. Але за всієї незалежності вербальний і невербальний компоненти діють під час комунікації комплексно (є комплексним засобом самореалізації особистості).

Педагог, самовизначаючись щодо можливостей кодування невербальної поведінки, має визнавати унікальність невербальної мови, наявність суперечностей між невербальним виразом і його психологічним змістом, змінюваність засобів невербального спілкування. Якість інформації залежить від умінь людини адекватно виражати свої переживання, сформованості навичок кодування різних підструктур невербальної поведінки, професійної установки на неї як специфічну знакову систему. За тако-

го трактування невербального коду та його інтерпретації більшість компонентів невербальної поведінки особистості, невербальних інтеракцій, їх опис можуть стати базою для навчання кодування-інтерпретації внаслідок ставлення до них як до кодів-патернів (усталених зразків поведінки), психологічне значення яких змінюється відповідно до зміни співвідношення рухів, їх спрямованості, інтенсивності вираження, місця у системі цілісної невербальної поведінки особистості.

Оволодінню майстерністю кодування-інтерпретації невербальної поведінки має передувати бачення її як найважливішого джерела інформації про внутрішній світ особистості, що розкриває підсвідомі, неконтрольовані її сторони. Не менш важлива довіра до невербальної поведінки як до поліфункціональної системи спілкування, що надає різноманітну інформацію про особистість, групу; ставлення до інтерпретації невербальної поведінки як до творчого мисленнєвого процесу, орієнтованого на виявлення і реконструкцію не завжди очевидних психологічних і соціально-психологічних його значень, на встановлення зв'язків між ним і соціально-психологічними характеристиками особистості та групи тощо. Тому до кодування-інтерпретації невербальної поведінки необхідно ставитись як до складної комунікативної роботи.

Основними засобами невербальної комунікації вчителя є: зовнішній вигляд, пантоміміка, екстралінгвістичні та просодичні засоби, міміка, контакт очей (візуальний контакт), міжособистісний простір.

Зовнішній вигляд і поведінка педагога

Загальне сприйняття вчителя, його особистості, внутрішнього стану, формування довіри чи недовіри до його слів починається із враження, створеного його зовнішнім виглядом, стійкими категоріями якого є:

- фізичний вигляд (обличчя, постава і типові пози, хода, голос і мовлення);
- оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси);
- засоби виразної поведінки (доброзичливість, привітність, привабливість, естетична виразність та ін.).

Педагог формує морально-етичні погляди і смаки вихованців. Будь-яка деталь у його зовнішності й поведінці має виховне значення. Тому він повинен одягатися елегантно, з урахуванням вимог моди. Водночас його одяг має бути зручним для виконання необхідних педагогічних

операцій: писання на дошці, роботи з демонстраційними матеріалами, нахилання, ходіння між рядами парт тощо. Уміле використання кольору, фактури, доповнень (гудзиків, пряжок тощо) також позитивно впливає на емоційний настрій учнів, дисциплінує їх, сприяє формуванню почуття міри, не відвертає уваги від навчальних занять. Естетичний смак потрібен йому і щодо використання інших компонентів зовнішнього вигляду (зачіска, косметика, прикраси).

Небайдужий до цих аспектів своєї майстерності педагог використовує певну систему вмінь і навичок організування своєї зовнішності. Корисними в цьому є такі поради:

1) режим дня має бути ретельно продуманий, враховувати порядок занять у школі, а також час для догляду за собою. Добре налагоджений самоконтроль допоможе виробити звичку стежити за своєю зовнішністю, позбавить метушливого збирання на роботу, побоювання запізнитися. Через певний час дотримання режиму стане автоматичним;

2) одягаючи новий костюм, слід упевнитися, що в ньому буде зручно працювати в класі;

3) виходячи з дому, бажано обов'язково оглянути себе перед дзеркалом;

4) добираючись на роботу, важливо не забруднити, не пом'яти одягу, не залишитися без гудзиків тощо;

5) у гардеробі, учительській бажано оглянути, скоригувати зовнішність, оцінивши себе очима учнів і колег;

6) вдаватися до самоаналізу з позицій педагогічних вимог до одягу з урахуванням зовнішнього вигляду колег, реакції учнів на зовнішній вигляд педагогів.

Естетична виразність, привабливість вчителя виявляється і в привітності погляду, доброзичливості обличчя, усмішці, зібраності, стриманості рухів, виправданих м'яких жестах, у поставі й ході. Неприпустимі для педагога кривляння, метушливість, штучність жестів, в'ялість. У його зовнішності діти повинні бачити і відчувати стриману силу, упевненість і доброту.

Про особистісну культуру вчителя свідчить і його зовнішня привабливість, яка виявляється і в його одязі, і гармонії ліній тіла, безлічі інших елементів.

Творенню привабливого образу сприяє вміле володіння ним *пантомімікою* — виражальними рухами тіла або окремої його частини. Навіть найідеальніша фігура не справить потрібного ефекту, якщо в людини неправильна

постава, вона не вміє триматися. Шляхетна постава (пряма хода, зібраність) виражає внутрішню гідність, упевненість педагога. Сутулуватість, опущена голова, млявість рук здебільшого свідчать про внутрішню слабкість, невпевненість у собі. Часто постава є результатом спеціальних вправ і звички, тому вчитель має навчитися правильно стояти перед учнями на уроці, рухатись тощо.

Емоційний стан, внутрішню налаштованість учителя виражає і його *поза* — положення частин тіла людини (голови, тулуба, рук, ніг). Наприклад, піднята голова свідчить про впевненість у собі, виражену самосвідомість (без самозвеличування, зарозумілості), відкритість і увагу до інших. Закидання голови назад демонструє активне бажання діяльності, виклик; голова, схилена набік, — відмову від активності, відкритість до співрозмовника, прагнення йти назустріч аж до покірності, схилена донизу — ознака безвільності.

Етикет розрізняє дозволені і недозволені пози у присутності співрозмовника. Так, розсістися на стільці можна лише серед близьких друзів під час відпочинку. Така поза вчителя під час уроку — вульгарна. Значущими є пози рольового статусу (поза домінування: підняте підборіддя, погляд «згори», розведені плечі, прямий корпус). Уміле використання пози впливає на співрозмовника. За необхідності досягти згоди з ним доцільно синхронізувати пози, що засвідчило б однаковість позицій.

Звички вчителя стояти, ходити інколи заважають йому у спілкуванні з учнями. Далеко не кожному вчителю вдається нейтралізувати подібні недоліки ерудицією, привітністю або професійною майстерністю. Тому багато з них через недооцінку тілесної експресії не можуть справитися з бар'єрами у спілкуванні.

Оптимальний пластичний образ вчителя творять відкрита поза, опущені або ледве зігнуті в ліктях руки (не варто їх схрещувати); оберненість обличчям до класу, витримування дистанції, яка створює ефект довіри; розверненість долонь не до аудиторії; плавна пластика, продумана зміна місцезнаходження (доцільно рухатися вперед і назад по класу, а не в сторони). Крок уперед підсилює значущість повідомлення, зосереджує увагу аудиторії. Відступаючи назад, промовець начебто дає змогу слухачам перепочити. Нахил до учня під час розмови сприймається як люб'язність, вияв уваги, відкидання назад або розмова сидячи у кріслі сприймаються насторожено.

Деякі вчителі свідомо мінімізують або й зовсім виключають невербальну комунікацію з класом, вважаючи, що вона відволікає від фактичної інформації. Вони надають перевагу застиглій позі (весь урок перебувають в одному положенні) в одному місці (захисним бар'єром слугує стіл), уникають візуального контакту з учнями. Внаслідок цього в школярів виникає бажання зайнятися чимось іншим, оскільки їм важко слухати вчителя, сприймати матеріал.

Знаючи особливості невербальної комунікації, вчитель має враховувати особливості сприйняття й інтерпретації учнями рухів, що супроводжують його діяльність, сигналізують про емоційний стан, наміри, ставлення тощо. Витончені, прості рухи і пози, уникнення похитування, тупцювання, вертіння в руках сторонніх предметів, гармонійна, плавна хода несуть інформацію про благополучний стан, доброзичливий настрій учителя. Він має враховувати, що особливості мови рухів тіла обумовлені імпульсами людської підсвідомості, які неможливо підробити, тому до неї більше довіри, ніж до вербальної інформації («Мова рухів тіла правдивіша, ніж мова слів», Х. Рюкле). Проте не всі рухи тіла є ефективними і доцільними засобами невербальної комунікації (наприклад, надмірне розмахування руками під час пояснення нового матеріалу, ходіння по класу під час відповіді учня на запитання та ін.).

Для досягнення зовнішньої виразності у процесі невербальної комунікації педагог повинен уміти диференціювати й адекватно інтерпретувати невербальну поведінку інших людей, розвивати вміння «читати обличчя», розуміти мову тіла, час, простір у спілкуванні; розширювати діапазон засобів спілкування шляхом тренувальних вправ (розвиток постави, ходи, міміки, організація простору, візуального контакту) і самоконтролю зовнішньої техніки; дбати, щоб створені з використанням зовнішньої техніки образи були органічно пов'язані з внутрішніми переживаннями, виражали значення педагогічної дії, а внутрішнє тепло його думки і почуттів благородно сяяло в погляді, міміці, наснажувало слово.

Екстралінгвістичні і просодичні засоби комунікації

Екстралінгвістичними (позамовними) засобами комунікації є паузи, покашлювання, сміх, позіхання, плач, просодичними — характеристика голосу, темп, тембр, ви-

сота, гучність, наголошування, акцент мовлення. Кожен із цих компонентів по-своєму впливає на сприйняття проголошеної інформації й особистості, яка цю інформацію доносить. Значний комунікативний потенціал має голос як інструмент спілкування, джерело інформації, засіб впливу. Він наділений унікальними можливостями щодо передавання інформації, сигналів, не обмежених словесним змістом.

Педагог має знати матеріальну природу голосу, яким він користується, оволодіти способами звукоутворення і голосоведіння, пізнати основи наук, що займаються голосом: фонетичної (займається виправленням і удосконалюванням голосу), паралінгвістики (вивчає висоту голосу, зміни мелодики, сили, використання тембру, пауз тощо).

Людський голос є продуктом діяльності голосового апарату: голосових щілин (зв'язок), гортані, легень, порожнини рота (з усіма її складниками). Він здатний відтворювати всі звуки: тонові (голосні) і шумові. До 60—90% правильних суджень про людину, її внутрішній стан ґрунтується на вмінні розшифровувати характеристики голосу і манери говорити.

Залежно від звучання слово вчителя може сприйматись по-різному, виразити найрізноманітніші відтінки у ставленні, поведінці, оцінках, почуттях. Наприклад, словом «так» можна виразити схвалення, задоволення, радість, роздратування, гнів, осуд тощо.

Швидкість мовлення свідчить про темперамент учителя. Якщо у людини надто швидкий темп мовлення, це означає, що вона або імпульсивна, жвава, впевнена у собі, або несмілива, невпевнена. Спокійна й повільна мова є ознакою вдумливості, поміркованості. Якщо темп поступово уповільнюється, це сигналізує, що людина втомилася, замислилася, втратила впевненість. Для досягнення переконливості сказаного, ефективного впливу на інших доцільно сповільнити свою мову, яка, однак, має звучати в межах природного діапазону свого голосу, в іншому разі можливий ефект нещирості.

Основними акустичними засобами передавання невербальної інформації є тембр голосу (амплітудно-частотний склад голосу), мелодика мови (зміна висоти голосу в часі), енергетичні характеристики голосу (сила), темпоритмічні засоби мови.

У комунікативній взаємодії вчителя з учнями багато залежить від тону мови, інтонації (сукупності звукових засобів, що організують мову), інтонаційної виразності

мовлення (вираження почуттів і емоцій за допомогою голосу), ритміко-мелодійних аспектів мови (мелодії, ритму, інтенсивності, темпу, тембру, фразових і логічних наголосів). Інтенація виражає думки і почуття, супроводжуючи слово, а іноді — всупереч йому. Будучи не цілком контрольованим свідомістю «звуковим жестом», вона часто несе достовірнішу інформацію про емоційний стан співрозмовника, ніж інші комунікативні засоби. Своєю енергетикою, іншими чинниками вона адресується підсвідомості, підкірковим структурам мозку.

Основними функціями інтонації є: доповнення, заміщення, передбачення мовного висловлення, регулювання мовного потоку, акцентування на повідомленні, економія мовного висловлення.

Інтенаційне багатство мовлення залежить від лексичного наповнення, синтаксичної побудови тексту. Інтенаційний спектр утворюють питальна, спонукальна, розповідна інтонація; інтонація запитання, відповіді, підтвердження, згоди, сумніву, заперечення, роздуму, беззастережної впевненості, інтимності, ласкавості, фамільярності, інтонація офіційності, оскарження, осуду, звинувачення тощо. Нерідко вона закладена в семантиці слова (пошепки, закричав, захекатись, збліднути, злякатись, байдуже, весело та ін.). Інтенація у деяких словах поліфункціональна, про що свідчать варіанти вимови слів: «Що?» («Коли?») — зі здивуванням, з острахом, погрозою, із зацікавленням; слова «Х-ха!» — з презирством, посмішкою, байдуже, зі здивуванням, із захопленням тощо. Інтенаційне багатство організовує і динаміку тексту, яка залежить від порядку слів, зв'язків на рівні складного синтаксичного цілого і від темпу мовлення.

За твердженням фахівців, інтонація дорослих може нести до 40% інформації, однак під час спілкування з дитиною її вплив посилюється. В інтонації виявляються переживання, що супроводжують мову вчителя. З неї учні отримують інформацію не тільки про зміст почутого, а й про ставлення вчителя до нього. Тож мова вчителя має бути емоційно насиченою, враховувати водночас ситуацію спілкування, норми етики. Добираючи тон мовлення при розв'язанні педагогічних завдань, слід враховувати мету мовлення й інтереси співрозмовника. Цей фактор виявляється на момент мовленнєвої діяльності і не може бути змодельованим заздалегідь, оскільки лише реакція суб'єкта, на якого спрямоване мовлення, обумовлює його тон.

Засобами інтонаційної виразності є темп мовлення, паузи, логічні наголоси, вибір яких залежить від різних обставин.

Індивідуальними звичками людини, її характером, настроєм, темпераментом обумовлюється *темп мовлення* — швидкість вимови складів, слів, фраз. Позначається на ньому і мета, вікові та індивідуальні особливості аудиторії, специфіка навчального матеріалу, складність його змісту. Обираючи темп мовлення, вчитель має враховувати, що учням потрібно встигнути усвідомити інформацію (зіставити нове зі своїми знаннями і життєвим досвідом), запам'ятати основні положення, нові поняття. За експериментальними даними, оптимальним щодо цього є середній темп мовлення, виклад складного матеріалу вимагає порівняно уповільненого темпу мовлення, матеріалу, пов'язаного з життєвими асоціаціями, фактами, чуттєвим досвідом учнів, — порівняно прискореного темпу. Однак наслідком швидкого вимовляння є нерозбірливість слів. Погано сприймається і надто повільний темп, бо текст звучить не фразами, а окремими словами.

Мовлення вчителя має здійснюватися у темпі, який діти можуть сприймати без зусиль і напруги мислення. Добре, якщо вчитель володіє різними темпами, уникаючи одноманітності викладення матеріалу впродовж уроку. Однак не можна ділити фрази на окремі слова, оскільки це руйнує мелодійну єдність мовного такту. Слід враховувати й те, що мимовільна увага і правильне зіставлення учнями смислових акцентів забезпечуються контрастами (прискоренням — уповільненням) темпу. Для вмілого використання темпу мовлення вчителю необхідно добре володіти артикуляцією. Якщо він затинається, ковтає слова або говорить надто швидко, аудиторії важко зрозуміти зміст сказаного ним.

Загострити увагу до найістотніших положень матеріалу можуть одна-дві фрази на іншу тему, вимовлені у швидкому темпі, *пауза* — тимчасова зупинка, перерва у мовленні, яка сприяє смислового уточненню змісту, розділяє мовленнєвий потік на частини, відіграючи значну роль у сприйманні та засвоєнні матеріалу. Мовлення педагога без пауз сприймається аудиторією приблизно так, як мовлення в швидкому темпі, проте надмірна їх кількість уповільнює його темп, знижує ефективність сприймання матеріалу.

Пауза може упорядкувати вислів, повернути увагу до найважливішої інформації. Доцільне щодо цього застосу-

вання логічних пауз (дають змогу обдумати наступну фразу) та організаційних (допомагають зосередитися, перейти від одного етапу спілкування до іншого, стимулюють мимовільну увагу).

Тривалі лекції, виступи, промови втомлюють, іноді дратують аудиторію, навіть можуть засмутити і розізлити так, що слухачі перестають слухати, починають протестувати. У такій ситуації можуть прислужитися правила театральної педагогіки: тримати паузу для контролювання уваги слухачів стільки, скільки це можливо.

Паузи є цінним компонентом у побутових розмовах. Вони свідчать про повагу до співрозмовника, уміння зосередитись на предметі розмови (зауваживши, що промова викликає протест, слід зупинитися, змінити її тему або припинити розмову взагалі). Нерідко пауза засвідчує відставання думки від мови або й її відсутність у конкретній ситуації.

Кожна людина має потребу «виговоритись», щоб повідомити певну інформацію, побачити реакцію співрозмовника на неї, прийняти адекватне рішення. Тому під час спілкування варто частіше ставити запитання співрозмовникам, стимулювати у них бажання висловитися, розкритися, самореалізуватися у слові.

Між окремими словами можна робити незначні паузи, а між реченнями, фразами, окремими думками — триваліші інтервали, даючи змогу слухачам зосередитись. Важливо при цьому уникати зайвих звуків, невизначеності, заповнення пауз словами-паразитами.

На смислову структуру мовлення впливають і *наголоси* — виділення складу в слові, слова силою голосу, підвищенням тону; *логічні наголоси* — виділення в мові (реченнях) слів, які несуть більше смислове навантаження (підкреслюють смисл того, про що йдеться), силою голосу, підвищенням тону. Правильне використання логічних наголосів робить мовлення зрозумілим, точним, надмірна кількість їх збіднює мовлення, спричинює перекручення думки. Тому в роботі з текстом учитель, крім розв'язання інших завдань, повинен розвивати навички логічного наголошення слів.

Сприйняття, розуміння інтерпретації змісту висловлювань залежить від використання *мовних тактів* — цілісних за значенням і об'єднаних інтонаційно відрізків тексту (промови). Між мовними тактами робиться пауза. Читання за мовними тактами не тільки увиразнює фразу, а й спонукає до аналізу її змісту.

Міміка

Слухання інформації з одночасним стеженням за обличчям мовця дає змогу не тільки повноцінно сприймати, розшифровувати почуте, а й розуміти, наскільки слова відповідають його думкам, позиції, реальній дійсності. Іноді обличчя людини виражає більше змісту, ніж сказане, є правдивішим за слова. Досягається цей ефект завдяки міміці.

Міміка (грец. *mitikos* — наслідувальний) — зовнішній прояв психічних станів, передусім емоційних, через сукупність координованих рухів м'язів обличчя; виражальні рухи м'язів обличчя.

Мімічні рухи та їх поєднання (вчені нараховують більше 20 000) допомагають педагогові виразити свій емоційний стан, ставлення до учнів, їхніх відповідей, учинків, продемонструвати інтерес, розуміння або байдужість тощо.

Надзвичайно рухлива міміка свідчить про жвавість і швидку змінюваність сприйняття вражень і внутрішніх переживань, про легку збудливість від зовнішніх подразників. Малорухлива міміка асоціюється зі спокоєм, надійністю.

Учні надають перевагу вчителям із доброзичливим виразом обличчя, високим рівнем зовнішньої емоційності, привабливою зовнішністю («ореол красивості»), тобто з мімікою, що виражає позитивно забарвлені емоційні стани. Надмірна рухливість м'язів очей, обличчя, як і нежиттєва їх статичність, завдають серйозних проблем у спілкуванні з дітьми. Деякі вчителі створюють «спеціальний вираз обличчя» для впливу на дітей, надаючи суворого вигляду, нахмурюючи чоло, стискаючи губи, напружуючи нижню щелепу, або використовують «певне обличчя для певного учня». З педагогічного погляду такий підхід не є бездоганним, оскільки спостережливі діти зауважать його штучність, що позначиться на довірливості стосунків з ними.

Міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяє кращому її засвоєнню. Вона має відповідати характерові мовлення, взаємин: виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, байдужість, зацікавленість, захоплення, обурення в багатьох їх варіантах.

У процесі мовлення людина по-різному використовує вираз обличчя, підсилюючи чи нейтралізуючи вплив слова, підтримуючи чи гальмуючи увагу слухача. Учителю слід знати можливості свого обличчя, навчитися користу-

ватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності («бігаючі очі») і неживої статичності («кам'яне обличчя») м'язів обличчя.

Певні висновки про людину можна зробити, звернувши увагу на її брови: прямі або злегка підняті у горизонтальному положенні на малій відстані між ними вважають ознакою «інтелігентності»; дугоподібні або сильно опущені збоку вниз на значній відстані між ними — ознакою «неінтелігентності».

Широкий діапазон почуттів виражають порухи брів, очі, погляд, усмішка.

Очі є особливим інформативним органом. Певну інформацію несе навіть їх колір. Цікаві дані щодо цього містить *іридодіагностика* (грец. *iris* (*iridos*) — веселка і грец. *diagnōstikos* — здатний розпізнавати) — визначення за малюнком райдужної оболонки ока станів та особливостей індивіда. За спостереженням представників цієї галузі знань, у чорно- і карооких людей нервова система більш збудлива, ніж у людей з блакитними й сірими очима; блакитнооки більш схильні до неврологічних нездужань, проте найменш чутливі до болю. За кольором очей визначають риси характеру: діти з темними очима енергійніші, ініціативніші, неспокійніші, ніж із світлими. Дорослі з темно-блакитними очима — наполегливі, проте схильні до сентиментальності, легко піддаються настрою, довго пам'ятають образи, примхливі. Люди з темно-сірими очима вперті і сміливі, домагаються свого, незважаючи на труднощі, бувають запальні і злопам'ятні, надзвичайно ревниві, як правило, однолюби. Особи, наділені темно-карими очима, веселі, дотепні, запальні, однак легко заспокоюються, люблять гумор, комунікабельні; світло-карими — соромливі, схильні до самотності, мрійливі, важко переживають образи, працьовиті, старанні, на них можна покластися в усьому. Сині очі свідчать про романтичні схильності, егоїзм і зарозумілість. Люди з такими очима легко піддаються поривам і заспокоюються. Характерна їхня риса — правдивість. Люди з зеленими і сіро-зеленими очима мають сильну волю, наполегливо домагаються поставленої мети, старанні, але бувають жорстокими і незговірливими.

Своїм поглядом людина створює візуальний контакт або уникає його. Він тісно пов'язаний з мовленням. Засвоєні у дитинстві навички користування поглядом у комунікації протягом життя майже не змінюються. Жінки, як правило, використовують прямий погляд частіше, ніж чоловіки, вони більше дивляться на співрозмовника і довше

не відводять очей. «Мова погляду» різноманітна: цілком відкриті очі вказують на високу сприйнятливості почуттів і розуму, загальну жвавість; занадто відкриті («витріщені») — свідчать про оптичну прихильність до навколишнього світу; прикриті, «завішені» — про інертність, байдужість, зарозумілість, нудьгу або сильну втому; звужений або прищулений погляд — про пильне спостереження, в поєднанні з поглядом збоку — про підступність і хитрість; прямий — демонструє інтерес, довіру, відкритість, готовність до взаємодії; погляд збоку, кутиками очей — скепсис і недовіру; знизу при схиленій голові — вказує на агресивну готовність до дій або (при зігнутій спині) на підпорядкованість, покірність, послужливість; погляд зверху вниз (при відкинутій голові) — на почуття переваги, зарозумілість, презирство; погляд, що ухиляється, — на непевність, скромність або боязкість, можливо, почуття провини.

Особливо позитивно впливає на слухача усмішка, вміло послуговуючись якою можна змінити мікроклімат у класі, групі, під час індивідуального спілкування. Вона може бути доброзичливою, знущально-принизливою, поблажливою, скептичною, довірливою, зневажливою, презирливою, вимушеною, ввічливою, сором'язливою, грайливою, хитрою, доброзичливою та ін. Учитель повинен уміти доброзичливо-привітно усміхатися, надаючи виразу обличчя добродушності, готовності до позитивної взаємодії, взаємодопомоги. Усмішка надає привабливості зовнішності вчителя, позитивно впливає на характер його мовлення, полегшує процес взаєморозуміння, сприяє успішному розв'язанню комунікативних проблем.

Висновок про щирість усмішки роблять, зважаючи на швидкість, з якою піднімаються куточки рота й розширюються очі з наступним коротким прикриттям повік. Надто тривале розширення очей без короткочасного їх закривання, супроводжуване посмішкою, сприймається як погроза; короткочасне заплющування очей — заспокійливий елемент міміки («Я не чекаю від вас нічого поганого, бачите, я навіть заплющую очі»). Вираз обличчя і погляд впливають на учнів сильніше, ніж слова. Але обличчя, будучи найдоступнішим інформативним засобом доповнення й уточнення змістової складової повідомлень, що передаються за допомогою мови, має не лише виражати, а й приховувати певні почуття: не слід нести до класу тягар домашніх турбот, особистих негараздів. Пройняте світлом обличчя вчителя створює світлу атмосферу у класі, освітлює душі учнів.

Жести

Спрямованість, виразність мовного повідомлення, психічний стан мовця виражаються в його жестах. Психологи стверджують, що з їх участю можна передати до 40% інформації.

Жести (лат. *gestus* — положення, поза, рух тіла) — рухи, що мають сигнальне значення; виражальні рухи головою, рукою у процесі комунікації.

Основне призначення жестів полягає в посиленні впливу сказаного слова. Вони можуть супроводжувати, доповнювати, уточнювати, а інколи і замінювати слово. Використовуючи жести, учитель зображує, вказує, виражає прохання, вимогу, вдячність, здійснює емоційні дії (вітання, прощання, запрошення тощо).

Руками передають найтонші хвилювання, що не завжди вдається виразити словом. У жестах задіяні переважно пальці. Перебуваючи у відповідному положенні, вони надають жестам певного значення. Ритмічно узгоджуючись з інтонацією, наголосами і паузами, вони допомагають зосередити слухача на опорних аспектах висловлювання, вияскравлюють емоційне ставлення вчителя до своїх думок. Відчуваючи внутрішню необхідність у жестах, педагог має застосовувати їх у гармонії зі словом, бо якщо, наприклад, жест не узгоджується з ритмом мовлення, він може бути неправильно витлумачений слухачем. Рухи рук, тіла у процесі комунікації повинні бути вмотивованими, природними, підсилювати думку, виражати почуття, а малюнок пантоміми — відповідати значенню слів мовця.

Жести не тільки супроводжують мову, часто вони випереджають думку. Аналізуючи їх, можна зробити висновок про ставлення людини до події, особистості, її бажання, внутрішній стан, особистісні якості. Жестікуляція посилюється при емоційному піднесенні, ускладненому передаванні інформації. Саме тому їх відносять до виразних рухів.

Виражена жестами експресія може бути спонтанною (заснованою на інтуїції), довільною (змодельованою залежно від комунікативної ситуації). Довільні жести (рухи голови, рук, кистей) відбуваються свідомо. Та якщо вони використовуються часто, можуть перетворитися на мимовільні жести (несвідомо здійснювані, рефлексорні рухи). У сукупності жестів розрізняють вроджені (оборонний реф-

лексе) і сформовані: описові (ілюструють хід думки — показ розміру, форми, швидкості) і психологічні (виражають почуття — розведені в сторони руки демонструють подив, притиснутий до губ палець руки виражає застереження).

За іншими класифікаціями виокремлюють: комунікативні (замінюють елементи мови, мають самостійне значення поза мовленнєвою ситуацією, зрозумілі поза контекстом повідомлення — привітання, прощання, запрошення тощо); описово-образотворчі (не мають самостійного значення поза контекстом, супроводжують опис форми, розмірів, змісту предметів); модальні (виражають оцінку, ставлення до предметів, явищ); вказівні (спрямовані на предмети або людей); підсилюючі (підсилюють висловлювання); демонстративні (пояснюють стан справ); дотикові (сприяють встановленню соціального контакту, виявляють увагу до партнера: потискування руки, поплескування, погладження, дотик до одягу та ін.; використовують також для ослаблення значення висловлень); комплексні жести відносин (виражають недовіру, іронію, розгубленість тощо).

Учитель має володіти системою жестів, пам'ятаючи про їх здатність «таємне робити явним». Характер його жестів створює певний настрій у класі: якщо рухи учителя рвучкі і нервові, то замість готовності до уроку виникає напружене очікування неприємностей.

Жести сприяють забезпеченню уваги учнів, активізації їх пізнавальних процесів. Вони можуть ілюструвати розповідь учителя, активізувати сприйняття її змісту, наочно-образне мислення учнів.

За допомогою жестів учитель залучає учнів до співпраці (питальний кивок головою; жести, що запрошують, та ін.), підвищує її інтенсивність (жести схвалення, оцінки) або завершує контакт. Жест є важливим компонентом зворотного зв'язку, без якого ускладнюється адекватна оцінка вчителем стану учня. Вдаючись до оцінних, регулюючих і дисциплінуючих жестів, інших невербальних засобів комунікації, вчитель контролює діяльність учнів. Уніфікованість жестів під час вивчення всіх дисциплін полегшує педагогічне спілкування (наприклад, підняття руки для вираження бажання відповісти).

Жести вчителя нерідко є зразком для наслідування, тому вони мають бути органічними, стриманими, синхронними з мовленням, правдивими, підтверджувати сказане. Чим рідше до них вдаватися, тим переконливіші вони. Володіння жестами дається непросто, однак завдяки систематичним тренінгам їх можна сформувати. При цьо-

му вчитель мав би враховувати особливості рівнів жестикулювання: нижнього (від попереку вниз); верхнього (між попереком і плечима); високого (від плечей угору). Жести на нижньому рівні відображають думки і почуття, пов'язані з ненавистю, опором. Жестикулюють здебільшого в межах середнього рівня. Ці жести супроводжують більшість усних виступів. На верхньому рівні жестикулюють, ведучи мову про величні ідеали, високі почуття.

Сприйняття вчителя, його слів залежить і від використання ним командних жестів долонь: відкриті долоні вверх свідчать про довірливість, відвертість, чесність, незагрозливість; долоня, повернута вниз, є свідченням владності і владолюбства. Особливо дратує учнів звичка вчителя вказувати на них пальцем. Не на користь йому і повторювані нервові, мимовільні рухи: чесання голови, тертя носа, смикання себе за вуха та ін.

Не завадить учителю знати і таку інформацію: схрещені на грудях руки є знаком захисту, бар'єра, спробою відгородитися від співрозмовника. Людина зі схрещеними на грудях і міцно стисненими руками засвоює на 35% менше інформації, ніж та, що сидить розслаблено, вільно, не закинувши ногу на ногу. Тому, дбаючи про позитивний вплив на співрозмовника, вчитель має подавати сигнали, які свідчили б про його відкритість, чесність, доброзичливість, гуманістичну комунікативну установку. Зміст окремих жестів подано у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Зміст окремих жестів

| Ознаки невпевненості або неправдивості | Ознаки упевненості, правдивості |
|---|---|
| 1 | 2 |
| Прикриття (повне або часткове) рота долонею, пальцями | Повертання вверх, розкриття співрозмовнику долонь, розставлення пальців |
| Торкання пальцями носа, куточків губ, щік | Зосередження погляду на лінії, не нижчій рівня очей співрозмовника |
| Ховання рук за спиною, у кишенях | Нахилення корпусу вперед до співрозмовника |
| Схрещування рук на грудях, животі, за спиною | Розмикання рук, вільне жестикулювання |
| Удаване покашлювання | Знімання окулярів під час розмови, жестикулювання ними |

Закінчення таблиці 2.3

| 1 | 2 |
|---------------------------------------|---|
| Відведення погляду в бік | Зменшення відстані і кута між партнерами (набуття положення навпроти) |
| Потирання пальцем повік, брів | Доброзичлива усмішка |
| Натягнуте посміхання, стиснення зубів | Незначне розведення рук і ніг, голова прямо, плечі вільно опущені |
| Відтягнення, поправлення комірка | Прикладання розкритої долоні до серця |

Розшифрування змісту жестів часто відбувається на підсвідомому рівні. Тому, якими б вишколеними не були жести вчителя, як би він не контролював себе, немає гарантії, що його співрозмовники не відчують їх штучності, надуманості. Тому найпродуктивнішим підходом є постійна робота вчителя над собою, самовдосконалення, намагання завжди бути самим собою.

Приверненню уваги учнів до себе, встановленню контакту з ними, вираженню свого ставлення до них сприяє дотик. Полегшує використання його вільне пересування вчителя на уроці по класу. Не перериваючи уроку, він може повернути до роботи учня, торкнувшись його руки, плеча; заспокоїти збудженого; відзначити вдалу відповідь. Проте деяких учнів, у яких скорочення психологічної дистанції створює незручності, викликає тривогу, дотик може насторожити. Такими є «позаурочні» дотики, які залишають у дитини неприємні відчуття, змушують уникати вчителя. Неприємний дотик, як правило, створює відчуття тиску, сили.

Контакт очей (візуальний контакт)

Основою довірливого, культурного спілкування є візуальний контакт, який виражає ступінь зацікавленості партнером, зосередженості на його словах. Психологи доводять, що до 80% чуттєвих вражень людина одержує через органи зору. Відомо, що поглядом можна позитивно або негативно вплинути на іншу людину («очі бігають», «очі випромінюють блискавки», «затьмарені очі», «недобрі очі» та ін.). Розмовляючи, люди дивляться один на одного у середньому 35—50% часу. Погляд затримується на очах співрозмовника 5—7 секунд. На партнера частіше

поглядають слухаючи, а не тоді, коли говорять. Співрозмовники дивляться один на одного переважно для того, щоб побачити реакцію на свої слова. Спрямований на співрозмовника тривалий погляд мовця підтверджує сказане.

У комунікації погляд може виконувати функцію інформаційного пошуку (під час взаємодії мовець дивиться на слухача в опорних пунктах усередині репліки, наприкінці її, а той — на мовця, для отримання інформації зворотного зв'язку), повідомляти про звільнення каналу зв'язку, намагання сховати або виставити своє «Я»; встановити і підтримати соціальну взаємодію. Під час обміну репліками він виконує сигнальну функцію, сприяє вираженню інтимності, регулюванню дистанції.

За смисловим навантаженням погляд може бути діловим, соціальним, інтимним. Під час ділового спілкування бажано дивитися на умовний трикутник на лобі співрозмовника, тоді погляди будуть приблизно на одному рівні. Якщо погляд спрямований на символічний трикутник, який проходить через лінію очей, але зміщується нижче підборіддя, спускаючись на тіло, то він може бути соціальним або інтимним.

У стосунках із дітьми візуальний контакт виконує функцію емоційного живлення. Відкритий, доброзичливий погляд прямо в очі дитини сприяє встановленню взаємодії з нею, задоволенню її емоційних потреб. Саме в ці хвилини вона уважніша, найкраще запам'ятовує сказане. За спостереженнями психологів, найчастіше дорослі дивляться дітям в очі, коли повчають, дорікають, сварять, що породжує в них тривожність, невпевненість у собі, гальмує особистісний розвиток. З дітьми, які не дивляться на співрозмовника, опускають очі або відвертаються, важко спілкуватися, вони глибоко відчувають самотність. У навчанні й позаурочний час їм потрібен ласкавий погляд, підбадьорливий дотик дорослого, що знімає тривожність, страх, виховує впевненість у собі.

Вплив погляду вчителя залежить від дистанції спілкування. Погляд здалеку, зверху вниз дозволяє вчителеві побачити всіх учнів, але не дає змоги вдивлятися в кожного з них. Вплив погляду тим сильніший, чим дитина ближче до вчителя. Особливо сильно впливає пильний погляд. Супровід зауваження учителя поглядом негативно позначається на стані учня, заважає підтриманню контакту з ним.

Оптимальний обмін поглядами з дітьми на уроці поєднує індивідуальний зоровий контакт з охопленням очима

всього класу, що створює робоче коло уваги. Чергування, переключення погляду важливе і під час вислуховування відповіді. Учитель, поглядаючи на учня, який відповідає, дає зрозуміти, що він чує його відповідь. Дивлячись на клас, він привертає увагу інших дітей до учня. Уважний, доброзичливий погляд при вислуховуванні відповіді є запорукою ефективного зворотного зв'язку.

Міжособистісний комунікативний простір

Зміст, результативність комунікації, самопочуття, поведінка співрозмовників залежать від їх розміщення у просторі. Йдеться про відстань між ними, положення їхніх тіл. Особливо важливим щодо цього є дотримання параметрів міжособистісного комунікативного простору.

Міжособистісний комунікативний простір (дистанція спілкування) — відстань між тими, хто спілкується.

Мірою міжособистісного комунікативного простору є відстань (дистанція), на яку можна наблизитися до людини у процесі спілкування: до 45 см — *інтимна дистанція* (спілкування близьких людей); від 45 см до 1 м і 20 см — *персональна* (спілкування із знайомими людьми), від 1 м і 20 см до 4 м — *соціальна* (офіційне спілкування), від 4 до 7 м — *публічна дистанція* (виступ перед аудиторією). Використовуючи фактор дистанції, вчитель може виразити своє схвалення діяльності учнів, особисту прихильність до них. Скоротивши або збільшивши відстань, він посилює або послаблює вплив. Вибір дистанції учні сприймають по-різному: надто малу відстань вони можуть розцінювати як посягання на особистість, як нетактовність, а на значній відстані педагог для них відчужений, навіть пихатий. Тому вчителю необхідно визначати міжособистісний простір обережно, з урахуванням ситуації спілкування, зважаючи на сприйняття цього чинника співрозмовником. Рівень взаєморозуміння, зворотного зв'язку залежить від розміщення співрозмовників (суперники під час розмови сидять один навпроти одного, під час випадкової бесіди — навскіс за столом, друзі — поруч).

Просторові фактори спілкування використовує будь-який педагог, інтуїтивно обираючи комунікативну відстань, що залежить від взаємин з аудиторією, розмірів приміщення, розмірів групи. За даними досліджень, зоною найефективнішого контакту є перші 2—3 парти,

оскільки учні, які сидять за ними, перебувають на особистій, а іноді на інтимній відстані до вчителя. Інші учні, як правило, перебувають на публічній відстані від учителя. Якщо він невимушено проходить по класу, то, змінюючи дистанцію, досягає просторової розмаїтості і рівності у спілкуванні з кожною дитиною. Теорія і практика педагогічної комунікації підтверджує, що надмірна віддаленість від учнів є однією з провідних індивідуально-психологічних особливостей конфліктного вчителя.

В організації комунікативного простору важливе розміщення меблів (столів, стільців, парт) у класі: стіл учителя засвідчує його директивну позицію, кілька рядів учнівських столів створюють ефект «загальної маси». Перебуваючи в такому приміщенні, учень відчуває себе «усередині класу», його частиною. Виклик до дошки, спілкування з учителем «один на один» спричинюють у нього неприємний і напружений стан. З огляду на просторові особливості спілкування у школах, педколективи яких зорієнтовані на демократичну взаємодію з учнями, відходять від усталених традицій розміщення стола вчителя й учнівських парт: стіл ставлять у центрі, парти — півколом на однаковій відстані від нього.

Невербальні засоби комунікації розкривають установки вчителя стосовно учнів під час індивідуального опитування (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Невербальні вияви установок учителя стосовно учнів
під час індивідуального опитування**

| Аспект комунікації або дії вчителя | Ознаки вияву установок | |
|--|--|---|
| | Позитивні установки | Негативні установки |
| 1 | 2 | 3 |
| Вираз обличчя | Живе, доброзичливе | Непроникливе, кам'яне, байдуже, презирливе |
| Міміка | Відображає ставлення до змісту відповіді (успіхи і невдачі) | Нейтральна або не відображає ставлення до змісту відповіді |
| Візуальний контакт з учнями | Здійснюється, його функція — підтримати учня | Здійснюється не завжди. Підтримки учнів немає |
| Термін, що відводиться учневі на відповідь | Достатній або більший, ніж необхідно (залежно від змісту матеріалу і можливостей учня) | Менший, ніж необхідно (незалежно від змісту матеріалу і можливостей учня) |

Закінчення таблиці 2.4

| 1 | 2 | 3 |
|--|--|--|
| Під час неправильної відповіді учня | Учитель повторює питання у зміненому формулюванні, що підказує шлях до правильної відповіді. Він мовби не помічає неправильної відповіді, допомагає відповідати, підказує, сам дає правильну відповідь | Учитель вказує на неправильну відповідь, виражає невдоволення нею; запитує іншого (іноді не дочекавшись відповіді) |
| Оцінка неправильної відповіді учня | М'яка, ліберальна, іноді з мотивами, що виправдовують учня | Різка, безапеляційна |
| Під час правильної відповіді учня | Учитель радіє, реакція схвалення, підтримки | Учитель сприймає її як належне, низько оцінюючи можливості учня |
| Частота звертань під час уроку до учня | Часто, дуже часто | Рідко, дуже рідко |

Процес комунікації ускладнюють такі помилки вчителя:

— несформованість професійно-педагогічної уваги (недостатня стійкість, неоптимальний її розподіл, педагогічно не виправдана форма вираження);

— невиразні контакт очей, пантомімічна і жестикуляційна експресія, відхилення корпусу тіла від співрозмовника, негативні рухи головою;

— інтенсивна жестикуляція, повільний або надто швидкий темп мовлення, нерозвинутість емпатії (нездатність поставити себе на місце учнів);

— монотонність мовлення, нечітка дикція, невміння використовувати інтонації голосу, паузи, неправильність наголосів, часте мовчання;

— скутість рухів, відсутність значущих жестів, невизначеність погляду;

— захопленість предметним змістом матеріалу, слабе володіння засобами саморозкриття, недостатні знання комунікативних особливостей учнів.

Такі помилки не лише ускладнюють взаєморозуміння між учителем та учнями, повноцінне донесення, сприйняття і розшифрування інформації, ефективний зворотний зв'язок, а й відгороджують учнів від можливостей завдяки соціально-психологічному наслідуванню опанувати ефективні способи, прийоми спілкування.

Декодування вчителем невербальної інформації

У процесі комунікації вчитель і учень взаємодіють як рівноправні партнери. Цілеспрямовано спостерігаючи за зовнішнім виглядом учнів, їхньою поведінкою, поставою, ходом, позами, жестами, голосом і виразом обличчя, вчитель отримує різну інформацію про них, що дає йому змогу оптимізувати свої педагогічні дії для досягнення потрібного результату.

Сукупність мімічних і пантомімічних проявів, що сигналізують про стани смутку, гніву, радості, страху тощо, відіграють інформаційну, регулятивну роль. Структуру сигналу утворюють сталі або варіативні ознаки різних модальностей.

Найважливішим джерелом інформації для вчителя є міміка, яка відображає стан, настрій учня; дає змогу зрозуміти його ставлення до вчителя, обговорюваного питання, комунікативної ситуації і до себе (привітність, відчуження, вдячність, незадоволення).

Більшість учителів у процесі комунікації концентрує увагу на обличчях учнів, де розміщені найважливіші джерела інформації. Скорочення м'язів обличчя змінюють його вираз, сигналізуючи про внутрішній стан особистості (подив — підняті брови, опущені вниз кінчики губ, відкритий рот; страх — підняті й зведені над переніссям брови, широко відкриті очі, куточки губ опущені, дещо відведені назад, губи розтягнуті в сторони, відкритий рот; гнів — брови опущені, ніс зморщений, нижня губа випнута або піднята і зімкнута з верхньою губою; сум — брови зведені, очі погаслі, куточки губ злегка опущені; щастя — очі спокійні, куточки губ підняті й відведені назад).

Загальновідомо, що обличчя людини асиметричне, тобто ліва і права сторони відображають емоції по-різному, оскільки їх контролюють різні півкулі мозку (ліва — мовлення й інтелектуальну діяльність, права — емоції, уяву і сенсорну діяльність). Робота лівої півкулі відображається на правій стороні обличчя, вираження якої піддається більшому контролю; правої півкулі мозку — на лівій стороні обличчя, на якій складніше приховати почуття. Позитивні емоції відображаються більш-менш рівномірно на обох сторонах обличчя, негативні — більш виражені на лівій. Особливо експресивні губи учнів: щільно стиснуті — відображають глибоку замисленість, вигнуті — сумнів або сарказм.

Усмішка (вираз обличчя, що супроводжує позитивні емоції) виражає дружелюбність, потребу в схваленні, проте за нею можуть приховуватися різні мотиви, тому варто бути обережним у її тлумаченні. Посмішка (вираз обличчя, що виражає негативні емоції), супроводжувана піднятими бровами, свідчить про те, що учень може підкоритися вимогам учителя, опущеними — про відчуття в певній ситуації переваги над ним. Спектр такого способу вираження учнями своїх почуттів немало залежить від їх оточення. Позитивні експресії дітей, які виростили в дружних, повних сім'ях, за інтенсивністю і багатством відтінків значно перевищують відповідні характеристики в дітей, які виховувалися без батьків, у проблемних сім'ях.

Повністю відкриті очі свідчать про чутливість, зацікавленість; прикриті — про байдужість, втому, інертність, зверхність тощо. Прямим поглядом найчастіше виявляють інтерес, довіру, бажання вступити в контакт; поглядом збоку — недовіру, скептицизм; поглядом знизу вгору — агресивну збудженість або готовність підкоритися, прислужитися; згори вниз — про бажання підкреслити свою зверхність, презирство. Іноді дитина ухиляється від погляду не тому, що хоче щось приховати, боїться чогось, а через сором'язливість, невпевненість у собі. Вчитель має знати, що зіниці в людини розширюються, коли її щось зацікавило. Якщо дитина хоче щось приховати, вона відвертатиме очі (приблизно третину часу спілкування). Довго (до двох третин часу) учень дивиться на вчителя, якщо спілкування з ним йому приємне. Так буває і за ворожих стосунків між ними, проте погляд інший.

Установку, почуття учнів визначають за ознаками, віднесеними до сфери моторики (позами, жестами і рухами). Так, схрещені руки або ноги учнів вказують на скептичну, захисну установку; несхрещені — на відкриту довіру до вчителя; підперте долонями підборіддя — про замисленість учнів. Поза «руки в боки» — ознака непокірності або готовності приступити до роботи; руки, заведені за голову, — переваги. Кивки голови, не завжди означаючи згоду, допомагають бесіді, стимулюючи співрозмовника продовжувати мовлення. Однак стрімкий нахил або поворот голови убік часто означає, що співрозмовник бажає висловитися.

Вчителю легко дається розмова з учнями зі жвавим виразом обличчя, експресивною моторикою, оскільки активна жестикуляція відображає позитивні емоції, е

ознакою зацікавленості, дружелюбності. Проте надмірна жестикуляція може свідчити про занепокоєння або невпевненість учнів. Оптимальнішим є спілкування з учнями, які приймають невимушену позу. Залежний, невпевнений у собі учень прагне зайняти якнайменше місця у просторі (зігнувшись, сидить на стільці), і зовсім навпаки поведуться ті, хто відчуває себе господарем ситуації.

Аналізуючи мову рухів тіла, учитель повинен пам'ятати, що між конкретною позою, жестом учня та його внутрішнім станом не завжди є прямий зв'язок, адже вони можуть бути зумовлені зовнішніми обставинами (холодно, незручно сидіти та ін.), не пов'язаними з настроєм причинами (біль в організмі та ін.). Тому за основу слід брати сукупність жестів, недопустимим є їх тлумачення поза контекстом розмови. Результат інтерпретації поз і жестів значною мірою залежить від того, хто її здійснює, адже на ній позначаються настрої, установки, психологічний стан особистості в конкретній ситуації. Тому між побаченим і його інтерпретацією тотожність неможлива. Досвідчений учитель завжди враховуватиме загальний зміст жестів і поз, а також особливості їх прояву, які залежать від індивідуальних якостей особистості, різноманітних чинників, обставин, що зумовлюють спілкування, умов його перебігу. Кожна деталь комунікативної поведінки учня сигналізуватиме про його ставлення до почутої і виголошеної інформації, невисловлені думки тощо. Особливу увагу вчитель звертає на такі аспекти невербальної комунікації:

1) положення рук біля обличчя. Нахилена убік голова учня свідчить про деяку зацікавленість; кулак, що підпирає щоку, — про уважне слухання; витягнутий вказівний палець, що уперся в скроню, — про оцінювання інформації; якщо при цьому великий палець підтримує підборіддя — учень негативно ставиться до інформації або вчителя; пряме, з невеликим нахилом уперед положення голови і погляд з-під лоба означають деяку агресивність дитини.

Коли учень говорить неправду або думає, що чує її, він мимоволі направляє руку до рота (так буває у стані крайньої сором'язливості), найчастіше закриваючи його одним пальцем або кулаком, палець може потирати місце під носом. Рука біля рота є жестом, який учитель може розцінити як прояв неприхильності;

2) положення рук і ніг. Спостереження за руками і ногами учня дають додаткову інформацію про його внутрішній стан. Розкриті долоні свідчать про відкритість, довіру до вчителя; притиснуті до грудей руки — про прагнення бути щирим; неспокійні рухи кистей, обертання великого пальця — про нервозність, дискомфорт (іноді в такому стані руки спокійні, а «витанцьовує» нога); переплетені пальці рук, що лежать на столі, — про те, що дитина напружена, зібрана або роздратована, але намагається це приховати.

Схрещені руки переважно сигналізують про певну настороженість учня. Якщо при цьому пальці стискають передпліччя — він відчувається дуже напружено; якщо пальці впилися в руки — ледве стримує себе.

Деякі учні сидять, схрестивши ноги, коли їм так зручно, в інших випадках ця поза відображає їх напружений стан. У стані напруги деякі з них притискають одну до одної п'яти або перехрещені щиколотки, розвівши коліна;

3) неправдивість. Якщо дитина говорить не те, що думає, вона іноді ховає руки або контролює їх положення. Видати може спрямований убік і вниз погляд — почування повік або відтягування комірця. Часом учень настільки володіє собою, що говорить неправду, дивлячись в очі. Та про неї свідчитимуть зламані лінії брів, напружені куточки губ і погляд, старанно підібрані слова. Уловивши неправду, варто доброзичливо (з легким нахилом тулуба, усмішкою і відкритими долонями) попросити його повторити сказане. Наступного разу висловлення неправди не буде таким ефектним;

4) постава, хода учня. Часто вони свідчать про внутрішній його стан (впевненість у собі, розгубленість, пригніченість), фізичне самопочуття, настрої, характер (спокійний, рвучкий, самовдоволений або сором'язливий);

5) голос. Звучання його може виражати радість, сумнів, невдоволення, образу, рішучість, невпевненість. Різноманітну інформацію може почерпнути вчитель, аналізуючи силу і тон голосу, швидкість мовлення, відхилення у побудові фраз (незакінченість речень, часті паузи).

Про почуття учня можна зробити висновок, зважаючи на тон його голосу навіть під час читання алфавіту. Наприклад, ентузіазм, радість, недовіра, гнів і страх виражаються високим голосом; сум, горе, утома, як правило, —

м'яким, приглушеним голосом зі зниженням інтонації наприкінці кожної фрази.

Діти говорять швидко, коли схвильовані, стурбовані, переживають особисті труднощі. Той, хто прагне переконати, умовити, переважно говорить швидко. Повільна мова здебільшого свідчить про пригнічений стан, горе, зарозумілість або утому. Невпевнені у собі діти допускають у мовленні повторення слів, неправильний їх вибір, обрив фрази на півслові. Таке трапляється, якщо вони збираються здивувати вчителя. Їх мовленнєві недоліки більш виражені у стані хвилювання, який видають зітхання, нервовий кашель.

Одержати значущу інформацію про учнів учитель може лише за наявності зворотного зв'язку з ними. Адже часом досить глянути на учнів, щоб зрозуміти, наскільки цікавий, доступний для них матеріал, чи готові вони до роботи; з'ясувати причини жестів зникання і занепокоєння (почісування носа, вух; смикання костюма; прокручування ручки; кусання губ; відкидання волосся та ін.); усвідомити інші причини їхньої поведінки і відповідно скоригувати свою.

Здатність людини до інтерпретації невербальної поведінки залежить від етапу її розвитку. Спершу вона розпізнає окремі елементи поведінки інших на основі жестів і міміки, трактує лише окремі їхні дії. З часом виробляє в собі здатність сприймати їх комплексно з урахуванням контексту, правильно оцінювати стан співрозмовника, його ставлення до змісту і учасників розмови. А ще через деякий час починає успішно послуговуватися жестами, мімікою, пантомімікою як засобами врегулювання відносин з іншими. Тому «прочитування», вивчення людини збагачує знаннями про людський світ.

Пізнання вчителем суб'єктів комунікації потребує володіння професійно-педагогічною увагою, яка полягає в спрямованості й зосередженості на певних об'єктах.

Найважливішими для продуктивної комунікації є такі властивості педагогічної уваги, як зацікавлення предметом викладання і емоційно забарвлена участь у роботі учнів; зосередженість на роботі вихованців, предметі уроку (лекції), спостереження за плином своєї думки, ведення уроку згідно з планом; стійкість і зосередженість уваги протягом уроку (лекції), що обумовлюється логікою розвитку теми, зміною різних видів навчальних занять, робочим станом і поведінкою тих, хто навчається.

2.4. Комп'ютерні засоби професійно-педагогічної комунікації

Застосування у ХХ ст. комп'ютерів як засобів комунікації започаткувало становлення і розвиток її нового виду — комп'ютерної комунікації, яка швидко прижилася в освітньому процесі як засіб реалізації та координації педагогічної діяльності, педагогічного діалогу з різними за фахом людьми, реальними і віртуальними партнерами. Завдяки їй учитель отримав змогу використовувати сучасні інформаційні технології, працювати з необмеженими інформаційними ресурсами, отримувати і надавати різноманітні комунікативні послуги, притаманні інформаційно-освітньому середовищу.

Комп'ютерні комунікації в освіті

Комп'ютерна комунікація дає змогу вчителям та учням послуговуватися комп'ютером як універсальним засобом оброблення й передавання інформації. Вона відкриває доступ до необмежених масивів інформації, що зберігається у централізованих банках даних, забезпечує використання педагогом у навчальному процесі всього масиву знань, доступних інформаційному суспільству.

Комп'ютерна комунікація — процес взаємообміну інформацією між суб'єктами за допомогою вербальних і невербальних комунікативних систем, опосередкований комп'ютерними засобами комунікації.

Комп'ютерна комунікація охоплює всі традиційні види і форми мовлення — усну, писемну, внутрішню, мнологічну й діалогічну. Завдяки їй сформувалася *метакомунікація* — особлива форма комунікації, яка знімає просторово-часові обмеження в процесі роботи з різними джерелами інформації. Ресурси комп'ютерних комунікацій відкривають можливості для діалогу віддалених у просторі суб'єктів. Ця форма взаємодії є засобом міжнародної комунікації, що дає змогу залучити фахівців різних галузей знань до розв'язання загальнолюдських проблем.

Запровадження комп'ютерних комунікацій підвищує вимоги до усного та писемного мовлення (мовленневих умінь), передбачає уміння користуватися інформаційними

ресурсами комп'ютерних технологій (діалог: «людина — комп'ютер», «людина — комп'ютер — людина»).

Комп'ютерні комунікації мають потужні комунікативні можливості:

1) мультимедійний зв'язок, що поєднує голос, текст і відеозображення, які передаються по одній фізичній лінії зв'язку (перехід від вербальної до графічної комунікації на наочному, візуально-образному рівні). Суттєвим елементом такої комунікації є вибір засобу представлення інформації;

2) гіпермедіасистеми, що стимулюють внутрішній діалог користувача за умови, коли гіпертекст (база даних, яка складається з текстових та/або графічних фрагментів, що містять логіко-сміслові або асоціативні зв'язки для переходу від одного вузла до іншого) поєднує у собі завдання на розуміння і предметні мікрозадачі. Ці види діяльності, розкриваючи способи мислення, сприяють зіставленню різних позицій, спонукають до самостійного розмірковування, оцінювання висловлених гіпотез, аргументів, прийняття самостійних рішень, аналізу різних позицій, оцінних суджень;

3) телекомунікаційні технології (технології передавання й одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж), які ґрунтуються на спілкуванні, зближенні, стиранні кордонів між окремими соціумами, вільному обміні думками, ідеями, інформацією учасників спільного проекту. Засновані вони на широких контактах з культурою різних народів, досвідом людства.

Критики комп'ютерної комунікації зосереджують увагу на таких її недоліках, як втрата міжособистісної взаємодії, знеосібнення, емоційна віддаленість комунікантів, певною мірою неекологічність.

Системи комп'ютерної комунікації класифікують за різними критеріями. За адресною спрямованістю повідомлень і часом реакції, відповіді на них розрізняють системи особистого й колективного листування; за часом реакції на відправлене повідомлення — системи інтерактивного спілкування (синхронного режиму зв'язку «on-line») й відстроченого (асинхронного режиму зв'язку «off-line»). Серед комп'ютерних систем підтримки міжособистісної комунікації виокремлюють такі їх типи:

1) інтерактивне особисте листування. До нього відносять чат (chat), коли повідомлення, що набирається одним із учасників діалогу, автоматично відображається і на моніторі іншого учасника, на яке він у такий самий спосіб відповідає, продовжуючи діалог;

2) відстрочене особисте листування. До нього належить електронна пошта (e-mail). Користувач набирає повідомлення і відсилає його адресату, який, отримавши його, за необхідності посилає відповідь;

3) колективне інтерактивне листування. Мається на увазі колективний чат, коли учасники колективного обговорення по черзі обмінюються репліками-повідомленнями;

4) відстрочене колективне листування. Основною формою його є електронні конференції (форуми). Повідомлення, що відсилається на конференцію, стає доступним усім її учасникам. Кожен учасник може відповісти на нього, підтримавши обговорення, а ще може ініціювати нові питання.

Різні типи комп'ютерної комунікації детермінують інтенсивність діалогу. Якщо обмін інформацією здійснюється за допомогою електронної пошти, діалог уповільнюється, є високоструктурованим, оскільки здійснюється у письмовій формі. Високий ступінь інтенсивності діалогу досягається за допомогою комп'ютерних конференцій, у процесі яких користувач відповідає на запитання інших і кожен бере участь у діалозі, інформаційно збагачуючи його.

Поширеною формою комунікації є *квазідіалог* — внутрішня дидактична розмова (керований внутрішній дидактичний діалог), що здійснюється у формі інструкцій, які припускають, що людина вже володіє основною інформацією стосовно певного твердження.

Комп'ютерні комунікації завдяки наочному поданню інтелектуальних засобів (гіпотез, прийомів аналізу умови, контролю за діями) забезпечують включення користувача у змодельований комп'ютером процес спілкування, що уможливорює засвоєння нової інформації під час внутрішньої комунікації; демократизують використання освітніх, інформаційних ресурсів, через фізичну неподступність партнерів у текстовій комунікації запобігають виникненню традиційних комунікативних бар'єрів, зумовлених зовнішніми даними співрозмовників (статтю, віком, соціальним статусом); надають змогу учасникам спілкування створювати про себе будь-яке враження за власним бажанням, тобто уможливають конструювання віртуальних особистостей.

Відсутність невербального впливу в умовах комп'ютерної комунікації вирішується шляхом впровадження мережних мультимедійних технологій, таких як Quick Video Server (QVS) — програмне забезпечення відеосерверу на базі операційної системи Windows NT (забезпечує економічне і просте спільне використання відеоданих). QVS підтримує всі стандарти відеоформатів, у т. ч.

MPEG-1, MPEG-2, Indeo, QuickTime, Cinepak і Motion-JPEG, добре працює із стандартними локальними мережами (Ethernet, Token-Ring, Fast Ethernet, FDDI, ATM) і глобальними мережами на основі протоколу TCP/IP. За допомогою таких серверів користувачі мережі можуть бути забезпечені високоякісним відеосервісом у режимі реального часу й активної повноцінної комунікації.

Для повноцінної професійно-педагогічної комунікації вчитель має уміти використовувати інформаційні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина — комп'ютер»), працювати з різними видами, носіями, електронними банками інформації; здійснювати швидко і кваліфіковано пошук, відбір необхідних даних із різних джерел інформації (професійна, психолого-педагогічна література, періодика); працювати з текстовими файлами (Web-сторінками); використовувати інформаційні ресурси мережі Internet і локальної мережі для організації навчального процесу; управляти навчально-виховним процесом за допомогою комп'ютерних технологій; приймати і надсилати повідомлення електронною поштою; встановлювати комунікативні зв'язки в різних режимах зв'язку («off-line», «on-line»); володіти культурою діалогу (сетікетом) із всесвітньою мережею.

Робота педагога з комп'ютерними мережами

Діяльність сучасного педагога пов'язана з необхідністю застосовувати візуалізовані засоби представлення інформації в електронній формі; збирати інформацію, одержану з різних джерел у різний час, і з'єднувати її у зв'язану структуру; здійснювати навігацію у масиві інформації; використовувати системи повідомлення (обмін електронними повідомленнями, організація дощок оголошень), захисту від несанкціонованого доступу з боку інших користувачів. Для цього вчитель використовує можливості *комп'ютерних мереж* — взаємопов'язаних (через канали передавання даних) комп'ютерів, які забезпечують користування засобами обміну інформацією і колективного використання апаратних, програмних та інформаційних ресурсів мережі.

Підключений до глобальної мережі Internet комп'ютер надає викладачам, студентам (учням) неабиякі комунікативні можливості: включитися у глобальний діалог з колегами з усього світу за допомогою електронної пошти;

отримати лінгвістичну практику у процесі он-лайнних електронних конференцій; одержати додаткові роз'яснення від он-лайнних навчальних програм або включитися у заочні навчальні курси, організовані національними або зарубіжними навчальними закладами, тощо. Комунікація в мережі Internet побудована тільки на формах віддаленого й автоматизованого контакту (невербальна взаємодія відсутня).

Підключення до Internet відкриває доступ до його ресурсів, вартість яких оцінюється більйонами доларів. Вони охоплюють більше півтори тисячі загальнодоступних он-лайнних бібліотечних каталогів, у т. ч. каталоги Національної бібліотеки ім. В. І. Вернадського, Бібліотеки конгресу США, Британської бібліотеки, Національної бібліотеки Канади; сотні тисяч банків і баз даних; інформаційні системи, що надають матеріали на будь-яку тему он-лайнним щоденним газетам та електронним журналам усього світу; архіви програмного забезпечення для популярних платформ — DOS, Windows, UNIX, Macintosh, Novell NetWare; участь у конференціях USENET на будь-яку тему; безкоштовний доступ до навчального програмного забезпечення і документації з файлових архівів; бази даних, що містять результати досліджень, та ін.

Від того, наскільки педагог етичний під час комунікації, уміє вести діалог, коректний у судженнях, залежить культурно-соціальне середовище комунікацій в Internet.

Доступ до мереж телекомунікацій, Internet покращує інформаційну, комунікативну оснащеність учителів. Комп'ютерні мережі в навчальному процесі забезпечують використання світових систем знань і культури; трансляцію вироблених людством знань; необмеженість свободи творчості; вільне формування людиною особистісно значущих поглядів на суспільство й навколишній світ; поширення форм домашньої й дистанційної освіти. Завдяки комп'ютерним мережам стає можливим доступ до інформаційних ресурсів: фахівців з різних галузей знань, колег, які живуть і працюють в іншому культурному середовищі; електронних конференцій, на яких обговорюють новітні роботи в галузі науки і техніки.

Такий підхід утвердився в американській системі освіти, де школи використовують різноманітні спеціальні освітні Web-сервери. Популярним є сервер, на якому міститься інформація про всі події в галузі освіти США (<http://www.edweek.org>). Деякі школи мають на серверах власні сторінки, куди вчителі вміщують розробки уроків.

Є сервери з планами уроків і «загального користування» (<http://www.ncsa.uiuc.edu/classroom/classrom.html>), функціонує чимало телеконференцій, зокрема дискусії вчителів з навчальних технологій (listserv@deakin.oz.au), з проблем програм глобального навчання і світових культур (listserv@ocsvm.onondaga.boces.k12.ny.us), дискусії дітей (listserv@vml.nodak.edu) та ін.

Працюючи у мережі, вчителі можуть розширити комунікативні зв'язки, дізнатися про особливості викладання відповідних предметів в інших навчальних закладах, знайомляться з новими навчальними програмами і підручниками, теоретичними і прикладними розробками тощо. За допомогою комп'ютерних мереж вони використовують різноманітні навчальні матеріали; підвищують свою кваліфікацію шляхом дистанційного навчання у вищих навчальних закладах, використовують для свого професійного зростання широкі інформаційні ресурси комп'ютерних мереж.

Для встановлення зв'язків із суб'єктами комунікації вчитель має знати програми взаємодії в комп'ютерній мережі (табл. 2.5), що забезпечують обмін інформацією між об'єднаними в ній комп'ютерами.

Таблиця 2.5

Програми взаємодії в мережі

| | |
|---------------------------|--|
| WinPop-Up | Призначена для перегляду повідомлення, яке спливає; входить до групи службових програм Windows 9'х. Повідомлення не можна зберегти |
| IRC (Internet Relay Chat) | Забезпечує проведення телеконференцій у реальному часі, анонімне спілкування на цікаву тему або швидке одержання консультації. Беруть участь кілька осіб |
| Chatter v1. 0 | Підтримує аудіозв'язок, повідомлення, дошку оголошень, автовідповідь, діалог у реальному часі. Не потребує серверу |
| NetAdvisor 1.0 | Здійснює обмін повідомленнями між комп'ютерами локальної мережі |
| Ytalk32 | Підтримує комунікацію через локальну і глобальну (Internet) мережі. Можливе голосове спілкування |
| Netroom 1.21 | Підтримує комунікацію в локальній мережі |
| Vypress Auviv 1.6.1 | Користувачі не мають змоги відправляти повідомлення, а можуть тільки приймати текстові повідомлення від адміністраторів із серверів |

Так, програма WinPop-Up входить до стандартного пакета програм Windows 9'x і надає змогу користувачам локальної мережі (об'єднує користувачів однієї або кількох установ завдяки високошвидкісному каналу передавання даних), зокрема викладачам, учням (студентам), обмінюватися повідомленнями (залежно від вибору відповідної опції при його відправленні).

Локальна комп'ютерна мережа (Intranet) — сукупність серверів (підключений до мережі комп'ютер, що надає її користувачам певні послуги; джерело ресурсів мережі) і робочих станцій (комп'ютер, підключений до мережі, через який користувач отримує доступ до її ресурсів).

Основними перевагами роботи педагога в локальній комп'ютерній мережі є:

— можливість зберігати дані персонального і спільного користування на дисках файлового серверу (комп'ютер з великою ємністю дискової й оперативної пам'яті). Це дає змогу кільком викладачам (учням, студентам) працювати з даними спільного користування (перегляд і читання текстів, баз даних тощо) одночасно;

— обмін інформацією між комп'ютерами, користувачами мережі закладу освіти, що забезпечує діалог між ними (електронна пошта);

— можливість використовувати мережне середовище для вдосконалення навчальних методик завдяки впровадженню спеціальних програм обміну інформацією між комп'ютерами учнів (студентів) і комп'ютером викладача (дистанційне навчання);

— доступ педагога з будь-якого комп'ютера локальної мережі до ресурсів глобальних комп'ютерних мереж (об'єднують користувачів, розташованих по всьому світу) за наявності єдиного комунікаційного вузла глобальної мережі.

Програми взаємодії у комп'ютерній мережі не можуть замінити безпосереднього контакту з викладачем, який передбачає вербальний і невербальний вплив, проте розширюють його вибір в організації взаємодії з суб'єктами комунікації.

Електронна пошта як засіб професійно-педагогічної комунікації

Комп'ютерам суб'єктів взаємодії, забезпеченим необхідними програмами поштового зв'язку, підключеним до глобальної мережі (наприклад, за допомогою модему і те-

лефонної лінії), привласнюють електронні адреси в межах єдиної всесвітньої доменної системи адресації, завдяки чому вони стають суб'єктами взаємодії (абонентами) електронної пошти, тобто мають персональну електронну адресу користувача.

Електронна пошта — оперативне листування віддалених суб'єктів шляхом приймання і відправлення електронних листів з одного комп'ютера на інший глобальної мережі.

Комп'ютерна комунікація за допомогою електронної пошти може здійснюватися в режимах «off-line» і «on-line». Електронна пошта надає змогу вчителю встановлювати необмежені комунікативні зв'язки з учнями (студентами), колегами, відсилаючи їй одержуючи повідомлення через мережу Internet з використанням поштових (електронних) адрес.

Електронна адреса користувача складається з електронного імені користувача (імені поштової скриньки користувача) та електронної адреси комп'ютера, на якому встановлена поштова скринька користувача. Обидві частини адреси записують (набирають на клавіатурі) разом через значок «@», наприклад `andrew@emissia.spb.su`. Значення прочитання цієї адреси: користувач «andrew» (поштова скринька «andrew») на комп'ютері з адресою «emissia.spb.su». Значок «@» означає «на» або «у». Є стилізованим написанням англійського «at» (на, у, всередині), набирається на клавіатурі ударом по клавіші цифри «2» при натиснутій клавіші <Shift>.

На одному комп'ютері з конкретною адресою в мережі Internet може бути організовано кілька поштових скриньок (для кількох користувачів). Їхні адреси в Internet (e-mail address) будуть розрізнятися лише іменами (частиною, що записується ліворуч від значка «@»).

При передаванні електронної пошти комп'ютери безпосередньо не взаємодіють між собою. Лист надсилається з одного серверу на інший, доки не дійде до адресата. Електронна пошта забезпечує обмін повідомленнями між користувачами однієї мережі або регіону і за їх межами. Використовуючи так звані шлюзові з'єднання між мережами, пошту можна доставляти на будь-яку адресу в будь-якій мережі, що входить до всесвітньої глобальної мережі. Маючи електронну адресу, абонент комп'ютерної мережі може одержувати електронні листи від абонентів будь-якої мережі електронної пошти (GlasNet, RedLine, CompuServe, MCI mail, SprintMail, Relcom і т.д.), направляти листи їхнім адресатам.

Усі електронні листи мають технологічні заголовки (шапки), що містять інформацію про одержувача (To:), відправника (From:), предмет послання (Subject:). У процесі пересилання листа по мережі кожен сервер додає до «шапки» листа рядок, де записується, з якого комп'ютера і коли надійшов лист, що дозволяє простежити весь шлях його передавання від відправника до одержувача.

Звичайний час доставки листа триває кілька годин і залежить не від відстані, а від складності шляху (скільки разів листу доводиться переходити з однієї мережі в іншу). Електронні листи надходять на адресу одержувача, залишаються на найближчому до нього комп'ютері-маршрутизаторі (комп'ютері-провайдері), який працює цілодобово, доки одержувач, звернувшись до провайдера, не забере свою пошту. Якщо він не зробить цього протягом певного терміну (чотири дні), відправник листа автоматично одержує повідомлення про неможливість його доставити. Після цього він може вказати на необхідність автоматичного повернення «підтвердження» про одержання листа адресатом.

У роботі з електронною поштою в середовищах Windows-95, -98, -NT, -2000 можна скористатися багатьма програмами. Найпопулярніші серед них Outlook Express, Eudora, Pegasus Mail, засоби, інтегровані в пакетах Netscape Navigator і Microsoft Internet Explorer, застосування яких дає змогу скористатися поштовими послугами компаній, що мають спеціальні поштові служби на базі великих провайдерів Internet. Електронні адреси користувачів, що володіють поштовими скриньками на серверах цих служб, мають порівняно коротке написання. Наприклад, електронна адреса користувача з найменуванням «student», який замовив собі поштову скриньку в одній з таких поштових служб, буде такою: student@mail.ru (на сервері «Мейл-Ру»); student@yahoo.com (на сервері «Яхо»); student@peterlink.ru (на сервері «Петерлінк»); student@cityline.ru (на сервері «Сітілайн»); student@aol.com (на сервері «Америка он Лайн»).

Повідомлення може бути мультимедійним документом або звичайним текстом. З ним можна пересилати будь-які файли (вкладки). Учитель (учень) має змогу епізодично приєднуватися до серверу для отримання і відсилення повідомлень. Програма поштового серверу ua.fm дає змогу вчителю створювати, надсилати, одержувати, читати повідомлення і вкладки, виконувати дії, що спрощують процес роботи з поштою. Для того щоб користува-

тися сервером ua.fm, потрібно зареєструватися, отримати ім'я і пароль. Зайти до своєї поштової скриньки можна за умови написання свого імені у вікні «Ваше ім'я», введення паролю у вікні «Пароль». Після цього треба клацнути мишею по кнопці «Войти» або натиснути на кнопку на клавіатурі «Enter». Головне вікно поштового серверу ua.fm наведено на рис. 2.4.

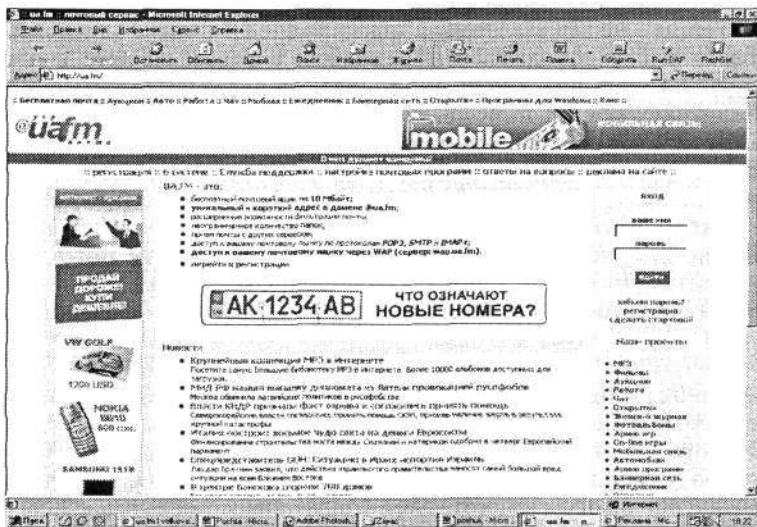



Рис. 2.4. Головне вікно поштового серверу ua.fm

Для створення і надіслання повідомлень необхідно клацнути на кнопці «Создать сообщение» головного вікна. Створюють його у вікні спеціального текстового редактора (рис. 2.5), де задають адресу (кнопка «Кому») і тему повідомлення. Після заповнення поля адреси і теми, текст листа вдруковують. До написаного листа можна прикріпити файл з доповнюючою інформацією або відразу відправити його, клацнувши мишею на кнопці «Отправить»

 Отправить/получить. Після цього вікно перезавантажиться, і, якщо все зроблено правильно, приєднання до мережі Internet встановлено, відправник побачить повідомлення, наприклад: «Ваше письмо для volkova_n@ua.fm (study) отправлено» (листа буде надіслано автоматично).

Для приєднання до листа файлу необхідно натиснути на кнопку «Обзор» навпроти вікна «Прикрепить файл» і

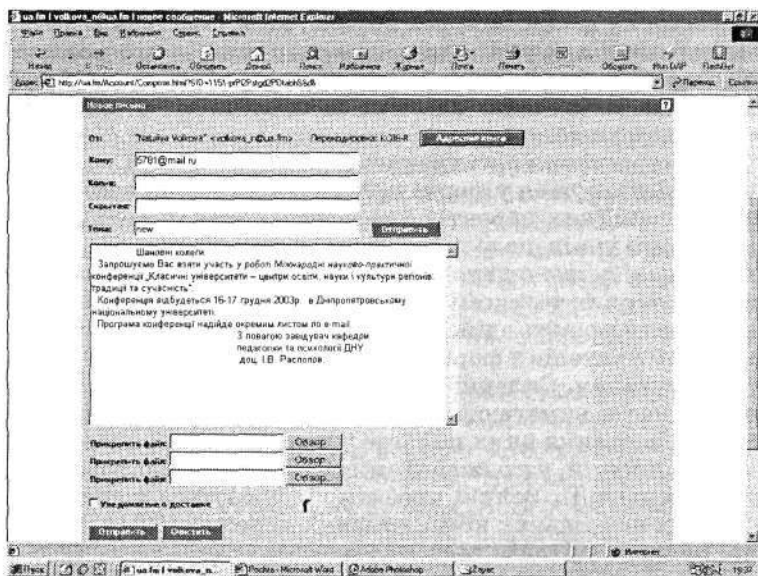
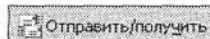


Рис. 2.5. Вікно для підготування повідомлень

вибрати потрібний файл. Після натискання на кнопку



з'явиться повідомлення «Ваше письмо для volkova_n@ua.fm (study) отправлено».

Отримання нових повідомлень, що надійшли на адресу, і відсилення відповідей на них здійснюють, натиснувши кнопку «Доставить» головного вікна програми ua.fm. Повідомлення буде вміщено в папці «INBOX». Для перегляду отриманих листів необхідно зайти у папку «INBOX», натиснувши на її назві мишею. Побачивши вікно з переліком листів, що надійшли, обирають один із них клацанням мишею у полі, де зазначено найменування відправника повідомлення.

Для відповіді на повідомлення необхідно клацнути мишею на кнопці «Ответить», увести текст відповіді й активувати кнопку «Ответить». При цьому адресу буде сформовано автоматично. Цей сервер дає змогу переслати іншій людині отриманий лист, для чого потрібно клацнути мишею на кнопці «Переслать».

Електронна пошта широко використовується у навчальному процесі у вищій та загальноосвітній школах. Її навчальне значення полягає у стимулюванні й полегшенні обміну досвідом викладачів; підвищенні інтересу учнів до

навчальних дисциплін; розширенні комунікативної практики вчителів та учнів; вдосконаленні писемного мовлення; використанні нових методичних прийомів, які базуються на зіставленні власних даних учнів і отриманих електронною поштою.

Використання електронної пошти у навчанні, як правило, відбувається у формі присвячених певній темі телекомунікаційних проектів і передбачає різноманітні види діяльності учнів щодо підготовки і передавання, одержання й аналізу навчальної інформації за допомогою засобів комп'ютерних телекомунікацій. Прості телекомунікаційні проекти можуть здійснювати учні двох класів під керівництвом учителів у формі неструктурованого колективного листування. Складні проекти, у яких задіяні десятки і сотні класів, вимагають участі в них координаторів і методистів, завдання яких полягає у керівництві процесом телекомунікацій, узгодженні змісту і термінів відправлення кореспонденції. Великі проекти відбуваються у спеціалізованих навчальних комп'ютерних мережах (США, Канада, Велика Британія та ін.).

Робота вчителя з групами новин (участь у телеконференціях)

Участь у телеконференціях допомагає вчителю збагатити свої знання новою інформацією, організувати ефективну педагогічну комунікацію з учнями, колегами. Роботу з групами новин забезпечує програма Outlook Express. Її можна запустити з вікна Internet Explorer командою **Сервіс-Почта** и **Новости-Чтение новостей**, або скористатися списком кнопки «Почта». Якщо Outlook Express запущено як самостійний додаток, то з групами новин працюють із головного вікна програми або через команду **Сервіс-Групи новостей**. *Групи новин* — засоби розповсюдження повідомлень, не призначених для конкретного адресата. Вчитель має доступ до всіх повідомлень, що накопичуються на сервері новин. Застарілі повідомлення з групи новин вилучаються.

Увійти до програми роботи з групами новин можна і через програму Netscape Communicator, виконавши команду **Компоненты-Групы Новостей Collabra** або клацнувши лівою клавішею миші на значку в рядку статусу. Після цього на екрані з'являється вікно «Message Center Netscape», в якому можна вибрати роботу з електронною поштою або групами новин news.

При першому підключенні до груп новин з'являється пропозиція вибрати (передплатити) новини, які підтримує сервер новин. Автори повідомлень спрямовують їх у тематичні конференції. У вікні «Подписка на группу новостей» назви тем утворюють ієрархічну структуру (старші розташовано ліворуч, молодші — праворуч).

Для вибору потрібної групи новин необхідно її виділити і клацнути мишею на кнопці «Подписаться» або встановити позначку в стовпці «Подписаться» і підтвердити вибір клацанням мишею на кнопці «ОК». Після повернення у вікно «Message Center Netscape» можна надіслати запит на приєднання до вибраної групи клацанням мишею на кнопці «Получить».

Подвійним клацанням група відкривається для перегляду і вивчення. Під час звернення до телеконференції сервер новин передає на комп'ютер вчителя заголовки існуючих і ще не прочитаних ним повідомлень. При бажанні вчитель може розмістити у групі своє повідомлення (кнопка «Создать сообщение»), дати в групу відгук на повідомлення (кнопка «Ответить отправителю»). В такому разі повідомлення буде надіслано безпосередньо автору електронною поштою.

Робота вчителя з повідомленнями телеконференцій відбувається приблизно так само, як із повідомленнями електронної пошти, оскільки в обох випадках йдеться про надсилання та одержання повідомлень. Закінчується сеанс зв'язку з Internet закриттям програм (Internet Explorer та Outlook Express або Netscape Communicator) у будь-який зручний спосіб (наприклад, командою **Файл-Выход**).

Встановлення комунікативних зв'язків завдяки участі у всесвітніх тематичних телеконференціях

Всесвітні тематичні конференції є зразком комп'ютерної комунікації у режимі «off-line».

Телеконференція (грец. *tēle* — далеко і лат. *conferentia*, від *confero* — збираю в одне місце) — спосіб обміну текстовими повідомленнями з певними співтовариствами зацікавлених у цьому осіб.

Участь у роботі всесвітніх тематичних телеконференцій (груп новин — newsgroups) USENET передбачає одержання їх матеріалів і відправлення до них своїх реплік. USENET означає сукупність правил, за якими ведуться і поширюються ці телеконференції. На сьогодні їх понад 20 тис.

Телеконференції USENET мають ієрархічну структурну організацію. Їх назви складаються з кількох імен, розділених крапками і розміщених за принципом зменшення ієрархії зліва направо. Перше слово в ієрархії пов'язане з назвою мережі, що є організатором телеконференції: alt — Alternative Subnetwork, bit — мережа BitNet, biz — AmeriCast announcements, clari — мережа ClariNet, comp — мережа CompuServ, eunet — європейська мережа European Network, k12 — освітня мережа для американської середньої школи, sci — американська наукова мережа тощо. Друге за ієрархією слово відображає тематику конференції: наприклад, створена в американській науковій мережі і присвячена загальним питанням освіти група новин (телеконференція) має назву sci.edu, аналогічна за тематикою російськомовна телеконференція, створена у мережі Relcom, має назву relcom.education. Багата на різноманітні матеріали телеконференція relcom.kids — дискусії з проблем виховання дітей.

Телеконференція може стійко існувати, виконуючи свої інформаційні функції за оптимальної кількості передплатників. Якщо їх кількість менша за встановлений діапазон, телеконференція згасає: чим менша кількість передплатників, тим менше прагнення писати на конференцію (мало хто прочитає), чим менше інформації надходить на конференцію, тим менше підстав для її передплати. Надмірне зростання кількості передплатників теж може спричинити ліквідацію конференції, оскільки воно супроводжується надактивним збільшенням обсягу інформації, яку одержує кожен з передплатників, зростанням витрат на добір необхідних для користувача даних. У цьому разі відбувається розподіл конференції на дві (або більше) конференції з вузкою проблематикою.

Телеконференції розрізняють за формами організації, способами представлення матеріалів. Найприроднішим структуруванням повідомлень у конференції є *класична Web-конференція* — деревоподібне представлення матеріалів, за якого титульна сторінка конференції містить заголовки (тема, автор, дата і час) повідомлень, розміщені у вигляді дерева відповідей. Натискання клавіші миші на заголовок переводить користувача до тексту повідомлення. Там він може перейти до конкретної відповіді на нього (доступне дерево відповідей), написати свою відповідь. Перевагами деревоподібних конференцій є подібність її структури до вміщених там матеріалів. Користувач має змогу відстежувати структуру дискусії, що розгортається: хто почав її, хто, кому і в якій послідовності відповідав. Будь-який учасник конференції на будь-якій її стадії може висловити свою думку з приводу

кожного повідомлення. Це важливо, оскільки кожен з них є реальним учасником дискусій, безпроблемно використовує її матеріали під час пошуку необхідної інформації.

Серед її недоліків — труднощі у відстеженні нових листів, що «з'являються» на дереві повідомлень. Для їх пошуку необхідно переглядати все дерево, розміри якого швидко збільшуються, через що його розбивають на кілька (іноді — десятки) сторінок. У зв'язку з цим дискусії часто «згортаються», учасники конференції про них «забувають», бо на передній план виходять нові теми. Незручна вона і щодо читання змістової частини повідомлень: перегляд листів відбувається «по черзі», для читання кожного нового повідомлення необхідно звертатися до серверу й одержувати нову сторінку. Це порушує цілісне сприйняття змісту дискусії, а якщо для забезпечення її використовуються низькошвидкісні канали передавання даних, учасник може і не дочитати всіх повідомлень.

Для педагогів, які регулярно спілкуються в конференціях, зручнішою є *лінійна конференція* — упорядкування повідомлень за часом їх створення. Таке структурування матеріалу мають групи новин (newsgroups), коли користувач, беручи участь у конференції, одержує листи, послідовно їх читає, за необхідності відповідає на них. У Web-конференціях подібного типу на заголовній сторінці подається лінійний (послідовний) список повідомлень. З надходженням нових листів їх заголовки розміщують на початок списку. За такого структурування матеріалів не виникає проблем із пошуком нових повідомлень. Однак можливі труднощі з відновленням ланцюжка повідомлень з обговорюваної проблеми. А через одночасне обговорення на конференції кількох проблем відновити логіку дискусії, що розгортається, стає важко. Проблематичне і повторне звернення до матеріалів конференції: для відновлення ланцюжка повідомлень доводиться переглядати її всю, відбираючи необхідне.

З метою відновлення логіки змісту в ланцюжку повідомлень часто використовують цитування вихідного тексту, що дає змогу вибудовувати нові галузі всередині кожного повідомлення. Проте в учасників виникають певні труднощі щодо правильного використання цитат. Бачачи, що цитований текст позначається спеціальними символами, вони намагаються подібно виділити і своє повідомлення, через що іншим учасникам конференції, щоб розібратися в логіці діалогу, доводиться звертатися до попередніх повідомлень. Погіршує ситуацію і надмірне цитування, внаслідок чого збільшується обсяг зайвої інформації, ускладнюється розуміння сутності повідомлення.

Популярні серед освітян *конференції з тематичним структуруванням*, які займають проміжне становище між деревоподібними і лінійними конференціями. Заголовна сторінка такої конференції містить список обговорюваних тем, кожна з яких забезпечує перехід на сторінку, де утримуються всі повідомлення конференції, що позбавляє користувача необхідності відновлення логіки дискусії, пошуку потрібних йому повідомлень, частого звертання до серверу з метою одержання нової інформації. Значно легшими для нього є збереження повідомлень, доступ до них (завдяки установці гіперпосилання).

Однак педагогові, який регулярно відвідує конференцію, непросто дається «пошук» нових листів. Справитися з цією проблемою можна, налаштувавши систему так, щоб розділи конференції, в яких містяться нові (непрочитані) повідомлення, знаходилися на початку сторінки відповідно впорядкованими. Найсуттєвішим недоліком тематично структурованої конференції є лінійність ланцюжка повідомлень (у кожному тематичному розділі). Якщо під час класичних і лінійних конференцій користувач може висловити свою думку про будь-яке повідомлення, часто відкриваючи при цьому нову гілку в дереві повідомлень дискусії, то в процесі тематично структурованих конференцій його відповідь стосується всіх попередніх повідомлень, різних напрямів дискусії. Така форма діалогу відповідає логіці «звичайного» розмовного спілкування, однак засоби комп'ютерної комунікації привносять у нього принципово важливі відмінності.

Під час участі в електронних конференціях учителю варто враховувати розроблені адміністраторами форумів типові правила комунікації. При написанні листів автори повинні дотримуватися загальних вимог до електронних конференцій:

1. Кожен охочий висловитися має для того всі можливості, ніяких обмежень щодо участі у форумі не існує.

2. Не прийнято використовувати можливість висловитися для того, щоб образити співрозмовників.

3. Учасники форуму виступають під власним ім'ям та прізвищем, ім'ям або постійним псевдонімом.

4. Одна особа не може використовувати більше одного імені або псевдоніма. Про зміну псевдоніма необхідно заздалегідь повідомити всіх учасників форуму.

5. Учасники форуму повинні відверто висловлювати свої думки і почуття з будь-якого питання, поміщати будь-яку інформацію, що не виходить за межі його тематики.

Обсяги повідомлень обмежені тільки технічними можливостями програмного забезпечення.

6. Недопустиме використання нецензурних висловлювань.

7. Заборонено розміщення комерційної або іншої реклами. Не рекомендується багаторазове повторення оголошень, які не викликали зацікавленості в учасників форуму. Моветоном вважається надмірне цитування (оверкотинг) співрозмовника.

8. Учасники форуму відповідають за свої слова, стежать за точністю і коректністю своїх висловлень, інформації, яку повідомляють.

9. Недопустимі перекручування висловлювань співрозмовника, нечесні прийоми полеміки.

Порушення правил участі в електронних конференціях передбачає послідовне застосування таких заходів: попередження з боку адміністраторів форуму; модерування (затримання) повідомлень; вимога адміністрації форуму утриматися на певний строк від відправлення нових повідомлень; припинення доступу до форуму технічними засобами. Усі повідомлення адміністраторів форуму надходять від імені WebMaster. Адміністрація конференції вимагає від учасників висловлюватися обдуманно і за окресленою тематикою.

Незалежно від того, яка мережа є організатором конференції, користуватися нею можуть усі, хто звертається до послуг Internet. Одержання і відсилання матеріалів телеконференцій у режимі «off-line» здійснюють сервери новин, встановлені на більшості вузлів, які виконують провайдерські функції (забезпечують користувачів підключенням до Internet).

Для підписання на телеконференцію досить надіслати електронною поштою на адресу серверу новин свого провайдера повідомлення-команду виду `subscribe.назва конференції` (за бажання одержувати тільки заголовки нових статей її) або `feed.назва конференції` (за бажання одержувати повні тексти повідомлень). Поширення інформації через телеконференції відбувається відповідно до правил роботи (статуту конференції). Нагляд за їх дотриманням здійснює модератор конференції.

Конференції можуть бути з передмодерацією (репліки, що надходять, і статті розсилають після їх перегляду модератором і на підставі його висновку) і постмодерацією (розсилання реплік і статей відбувається в автоматичному режимі, модератор на підставі реальних фактів здійснює оргвисновки щодо порушників статуту). Режим передмодерації

перешкоджає проходженню «неякісних» матеріалів, проте може суттєво знизити оперативність роботи конференції.

Величезний потік інформації груп новин USENET унеможливорює тривале її збереження. Термін її збереження на сервері новин, як правило, обмежується одним-двома тижнями. Малопотужні провайдери не виписують на свої вузли всіх телеконференцій, що діють у світовому співтоваристві, послуговуючись критерієм розумної достатності, обумовленої потенційними інтересами своїх клієнтів. Наприклад, користувачі-педагоги, що мають адреси освітньої модемної мережі Emissia, для яких провайдером є лабораторний мініхост Віртуального педвузу, мають необмежений доступ лише до кількох телеконференцій USENET освітньої спрямованості.

Засобом організації постійно діючої електронної конференції (телеконференції) для розподіленої групи учасників (розподіленої робочої групи) є технологія листсерверу (програма listserv — засіб роботи зі списками розсилання електронною поштою). Список розсилання певною мірою може розглядатися як аналог телеконференції USENET з тією відмінністю, що листсервер, який розсилає одержані повідомлення за певною адресою (списком адрес — mailing list), установлюється на певному телекомунікаційному вузлі. Для підписки на телеконференцію (включення себе у список розсилання) вчителю необхідно звертатися за адресою цього листсерверу, не намагаючись підписатися на неї у свого провайдера.

Листсервер організують з метою взаємодії обмеженої розподіленої групи учасників (від кількох користувачів-учасників (наукової групи) до кількох сотень адрес суб'єктів, які представляють певне інформаційно-педагогічне середовище), він діє від кількох днів до кількох років, що залежить від педагогічної мети організаторів телеконференції. Листсервер може працювати в режимі передмодерації і постмодерації. При обслуговуванні листсервером невеликого розподіленого наукового колективу, представники якого мають високий рівень культури професійно-педагогічної комунікації, потреба в модерації може взагалі зникнути.

Телеконференції у внутрішкільній локальній комп'ютерній мережі

Функціонування у школі (ВНЗ) локальної комп'ютерної мережі дає змогу організовувати телеконференції для вчителів і учнів. Беручи в них участь, учні вчатьса само-

стійно висловлювати точку зору, виробляти нові ідеї, розвивають критичне мислення і творчий потенціал. У викладача не виникає труднощів з відповідями на можливі питання, учні можуть відповідати на запитання один одного. Спілкування в режимі телеконференції підвищує рівень комунікативності, відповідальності учасників, стимулює їх до конкретного висловлювання своїх думок, критичного осмислення проблемних тверджень, використання різних джерел для підтвердження своїх висловлень.

Способи організації і характеристики конференцій різноманітні. Тематичний розподіл їх може здійснюватися на проблемній основі (конференції, присвячені певній шкільній дисципліні, з певних теоретичних, прикладних питань) і залежно від категорії їх учасників (конференція класу, загальношкільна конференція та ін.).

За рівнем доступу розрізняють відкриті конференції (учасником може стати кожен охочий) і локальні закриті конференції (доступні тільки певному колу осіб). Як правило, учасники локальних конференцій особисто знайомі один з одним, їхній соціальний статус і життєвий досвід приблизно однакові, що сприяє налагодженню контактів у комп'ютерній комунікації, організації комп'ютерних обговорень, дискусій. У них немає почуття тривожності спілкування з незнайомою аудиторією. У відкритих конференціях беруть участь представники різних соціальних груп, різного віку, професійного і життєвого досвіду (вчителі, батьки учнів, шефи, адміністрація школи та ін.). Спілкування в таких конференціях пов'язане з підвищеним почуттям відповідальності, що стимулює намагання точно формулювати думки, глибше вникати в суть проблеми, проектувати реакцію учасників електронного обговорення і свої подальші дії.

Робота вчителя з електронними банками інформації, пошук матеріалів у мережі Internet

Робота з установленими на файлових серверах електронними банками інформації можлива в режимі «off-line». Значна кількість файлових серверів мережі Internet з банками навчальної, наукової, психолого-педагогічної та іншої інформації дає змогу звертатися до них з відправленими електронною поштою запитамі. Файлові сервери є сховищем файлів (програм, програмних комплексів, технічних описів, бібліотек, текстів нормативних актів та ін.). Передаючи на такий сервер команди, записані у тексті електронного листа, користувач може замовити собі наяв-

ний на сервері матеріал. Спілкування з таким сервером починається з відсилання на нього команди **HELP**. Будь-який сервер, отримавши команду, надсилає на зворотню адресу листа з інструкцією щодо подальшої роботи з ним. Усі сервери цього типу однозначно розуміють і команду **LIST** — прохання надіслати узагальнений перелік матеріалів. Деякі сервери поєднують ці команди, що забезпечує одержання переліку наявних на них матеріалів за першою командою **HELP**. Серверами з банком інформації, що відповідають на запити, отримані електронною поштою, є **INFOMAG**, **ARIADNA**, **ATLANT**. Науково-педагогічну інформацію містить сервер **EMISSIA** за адресою edu@emissia.spb.su. Правила роботи разом з переліком розділів його банку можна одержати за командою **HELP**.

Сучасний учитель повинен уміти шукати потрібну інформацію в мережі, що можливо за певного рівня спеціальних знань.

Пошук матеріалів у мережі Internet, де за різними оцінками розміщено 200—250 млн. документів (Web-сторінок), здійснюється в режимі «on-line». Полегшенню пошуку необхідних даних сприяють спеціальні ресурси для пошуку, які збирають і зберігають характеристики документів у своїх базах даних. Найповніша всесвітня база наукових даних з різних напрямів міститься на сервері Інституту наукової інформації США ISI (в Україні офіційний партнер — Інститут проблем реєстрації інформації) (www.isinet.com; www.ipri.kiev.ua). Його база даних побудована з використанням посилань, що дає змогу завантажити всі праці, на які посилається знайдений документ. Відкривши документи, на які посилається вихідний документ, можна одержати безліч праць за конкретною тематикою. Завдяки цьому навчання як процес одержання знань з одного або двох джерел (учитель, книга) перетворюється на процес «добування» знань з використанням пошукових можливостей мережі Internet.

Ресурсами для пошуку є мережні каталоги (directories) і пошукові системи («пошукові машини» — англ. search engines).

Мережні каталоги створюють вручну, вони мають ієрархічну структуру — містять різні розділи, підрозділи тощо. Стараннями людини інформація в них упорядкована, завдяки чому необхідний результат досягається швидше, ніж за допомогою пошукових машин. Однак каталоги містять лише кращі з погляду укладачів сторінки. Найвідоміші мережні каталоги та їх адреси в мережі Internet подано в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Найвідоміші мережні каталоги та їх адреси в мережі Internet

| Назва мережного каталогу | Адреса каталогу в мережі Internet (URL) |
|--------------------------|---|
| Yahoo | http://www.yahoo.com/ |
| Internet Services List | http://www.spectracom.com/ |
| Excite | http://www.excite.com/ |
| Magellan | http://www.mckinley.com/ |
| Lycos | http://www.lycos.com/ |
| Сузір'я Internet (Stars) | http://www.stars.ru/ |
| Russia on Net | http://www.ru/ |

Використання каталогів забезпечує цілеспрямований пошук необхідних даних, перегляд їх умісту.

Принцип роботи пошукових систем заснований на автоматичній індексації доступних у мережі Internet сторінок і створенні спеціальних баз даних (індексів), що містять ключові слова і пов'язані з ними адреси сторінок. У цих індексах і здійснюється пошук. Пошукові системи складаються з програм, що збирають інформацію для бази даних, власне бази і програми для пошуку в ній даних. Програмами, які збирають інформацію, є так звані роботи, що переглядають у мережі файли і створюють індекси.

В Internet працює значна кількість пошукових систем, кожна з яких має свої особливості (розмір бази даних, частоту відновлення бази та ін.), тому здійснене в різних системах одне і те саме завдання для пошуку може спричинитися до різних результатів. Найвідоміші пошукові системи та їх адреси в мережі Internet подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

Найвідоміші пошукові системи та їх адреси в мережі Internet

| Назва пошукової системи | Адреса пошукової системи в мережі Internet (URL) |
|-------------------------|---|
| AltaVista | http://www.altavista.com/ |
| Excite | http://www.excite.com/ |
| Lycos | http://www.lucos.com/ |
| WebCrawler | http://www.webcrawler.com/ |
| Rambler | http://rambler.ru/ |
| Яндекс | http://yandex.ru/ |
| SpyLog | http://spylog.com/ |

Знаходженню необхідної інформації сприяють так звані позначки-системи, тобто інтерфейси для одночасного пошуку за допомогою кількох пошукових машин, наприклад метасистеми Metacrawler <http://www.metacrawler.com/>, Metasearch <http://metasearch.com/>.

Пошукові сервери, використовуючи власні бази даних, виконують і *контекстний пошук* — пошук за вмістом документів. На Web-сторінці є спеціальне поле, в якому задається запит: ключові слова для пошуку або їх комбінація з використанням логічних операторів І («+»), АБО («,»), НІ («-») та ін. У відповідь на запит видається список документів з посиланнями на відповідну адресу та поясненням і/або короткою анотацією документа. Для входу на сервер досить набрати його адресу в полі адреси (якщо вже були звернення до нього, можна скористатися списком, що розкривається в полі адреси, або записом у Журналі).

Учитель може виконати детальний запит до серверу, скориставшись кнопкою «Расширенный поиск» («Детальный запрос») титульної сторінки пошукового серверу. Цей запит дає змогу задати кілька умов пошуку інформації, щоб істотно звужити сферу пошуку і збільшити відсоток «влучень». Умови пошуку можуть бути такими: місце пошуку інформації; максимальна кількість документів, які необхідно знайти; обмеження за часом створення документів; форма виведення; мова документа; режими пошуку; сортування знайденої інформації та ін.

Одержання даних із FTP-серверу

Пересилання файлів мережею є одним із найперших сервісів Internet, який використовують для поширення програмного забезпечення, великих за розміром документів та інших даних. Такі файли найчастіше зберігають у FTP-вузлах, для звернення до яких у полі адреси броузера Internet Explorer (Netscape Communicator) потрібно набрати URL-адресу вузла з префіксом «ftp://», далі розмістити DNS-ім'я, а також шлях до каталогу, що містить потрібні файли, якщо цей шлях відомий. Наприклад, <ftp://siri-us.uts.ticom.net/pub/>.

При роботі з програмою Internet Explorer (Navigator) й анонімному доступі після здійснення пошуку за URL-адресою у вікні відкривається вміст каталогу серверу. Подальші дії можуть полягати у зміні каталогів серверу, перегляді вмісту файла, завантаженні його із серверу або відправленні свого файла на сервер. Для перегляду вмісту файла досить

клацнути мишею на значку файла (як за посиланням на Web-сторінці). Після перегляду файл можна зберегти за командою **Файл-Сохранить как...** . Завантаження файла без перегляду здійснюють клацанням мишею на його значку при натисненій клавіші <Shift>. Щоб надіслати файл на сервер (якщо таку дію дозволено) після з'єднання з вузлом і знаходження потрібного доступного каталогу, потрібно виконати команду **Файл-Выгрузить Файл**, у вікні, що відкриється, знайти файл і клацнути мишею на кнопці «Открыть».

Пошук психолого-педагогічної інформації за допомогою пошукового серверу Rambler

Для входу на сервер Rambler досить набрати його адресу (<http://www.rambler.ru/>) в полі адреси. Якщо вже були звернення до нього, можна скористатися списком, що розкривається в полі адреси, або записом у Журналі. Вище, над рекламною вставкою (вона називається banner), розташовано поле введення ключових слів для пошуку (рис. 2.6).

Слово «Найти» праворуч — кнопка для запускання пошуку. Знайдена за ключовим словом (наприклад, «педаго-

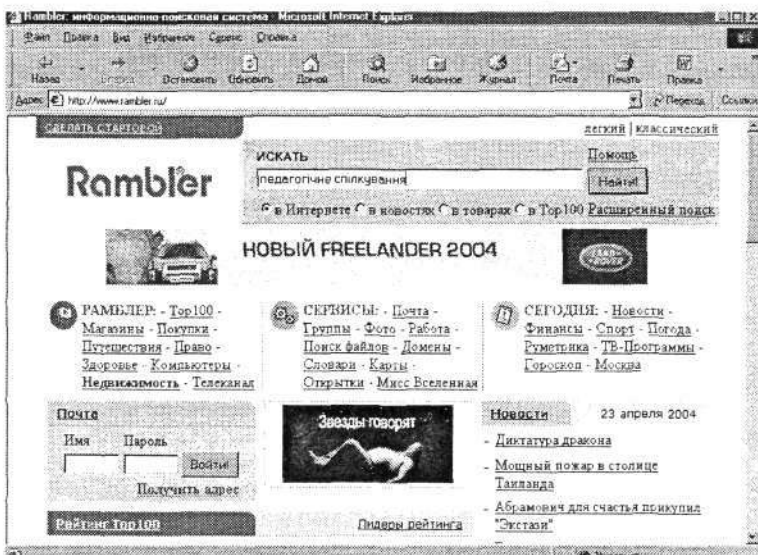


Рис. 2.6. Титульна сторінка пошукового серверу Rambler

гічне спілкування») за допомогою Rambler інформація виводиться на екран. Вона містить посилання на відповідний сервер із знайденою сторінкою, пояснення і/або короткий витяг із документа (рис. 2.7).

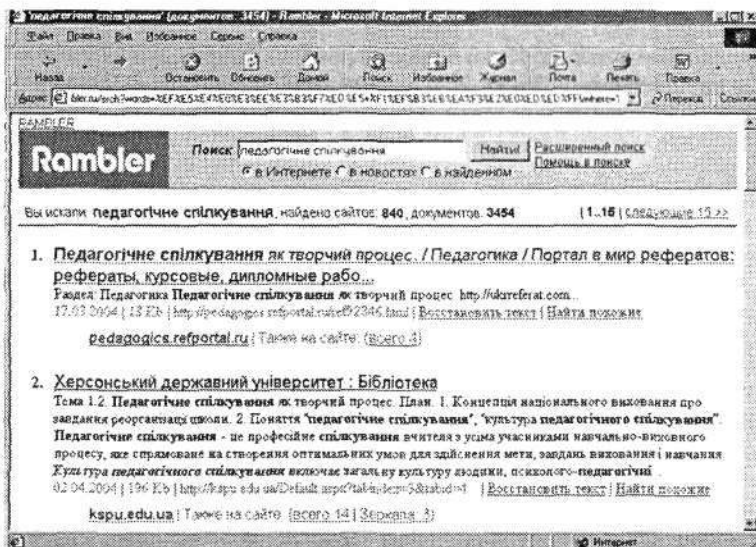


Рис. 2.7. Результати пошуку за ключовим словом

Учитель може виконати розширений запит до серверу Rambler, скориставшись кнопкою «Расширенный поиск» титульної сторінки серверу (рис. 2.8).

Для одержання необхідної інформації за допомогою мережі Internet учитель може зайти до електронної бібліотеки, фонди якої можуть бути представлені як в електронній, так і в друкованій формах. Вона відкриває педагогам доступ до різних інформаційних ресурсів: навчально-методичних посібників, статей он-лайнних журналів і електронних підручників (ЕП).

Алгоритм планування пошуку інформаційних джерел охоплює:

1. Пошук на бібліотечних сайтах, у фондах.
2. Первинне оброблення і підготовку відібраної інформації для її аналізу та подальшого використання.
3. Використання багатівіконного режиму роботи текстового редактора Word для перехресного аналізу відібраної інформації.



Рис. 2.8. Розширений запит до серверу Rambler

4. Визначення необхідного мінімуму інформаційних джерел для розкриття сутності інформації з певної теми.

Під час роботи вчителя із сайтом Національної бібліотеки ім. В. І. Вернадського передусім необхідно здійснити його пошук, використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Internet (рис. 2.9).

Далі необхідно, використовуючи покажчики і карту сайту, розпочати пошук необхідної літератури, статей. Клацання мишею на кнопці «Каталоги» відкриває вікно «Електронні каталоги та картотеки», де можна знайти електронний каталог, каталоги дисертацій та авторефератів, періодичних видань, картотеки видань колишнього СРСР та СНД, перекладних видань, бібліографічну базу даних Фонду президентів України.

Пошук у електронному каталозі бібліотеки можна здійснити за допомогою прізвища автора або слова (словосполучення) з назви книги (статті), наприклад «педагогічне спілкування», або за допомогою тематичного розділу, наприклад «Культура. Наука. Освіта» (рис. 2.10). Результати пошуку (після клацання кнопки «Знайти») можна побачити на екрані монітора.

Клацнувши мишею на необхідній назві, можна відкрити і прочитати текст обраного наукового видання.



Рис. 2.9. Головна сторінка сайту бібліотеки ім. В. І. Вернадського

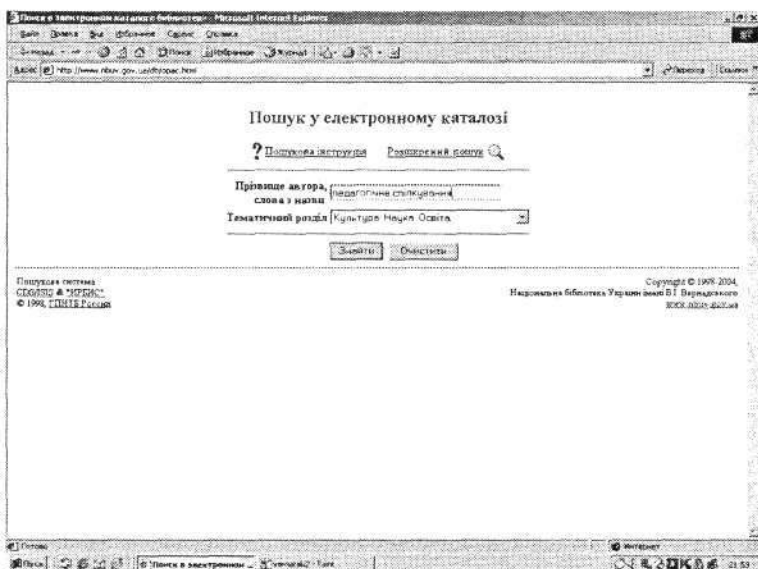


Рис. 2.10. Задання пошуку в електронному каталозі

Використовуючи ресурси сайту Національної бібліотеки ім. В. І. Вернадського, зокрема каталоги наукових видань (періодичної літератури), можна здійснити пошук матеріалів з найцікавіших сучасних психолого-педагогічних проблем.

Дистанційне навчання і форми взаємодії у системі «викладач — студент»

Дистанційне навчання є процесом взаємодії між людьми (викладачами і студентами), ізольованими у просторі. Наслідком цього є особливо організована поведінка учасників взаємодії, яка залежить від характеру відносин, дистанції між ними і може бути представлена у формі діалогу. Основне завдання дистанційного навчання полягає у стимулюванні дидактичного діалогу студента з матеріалом курсу.

Ефективність діалогу між викладачем і студентом обумовлюють: зміст курсу, фактори середовища (розмір навчальної групи: діалогів буде більше між викладачем і одним суб'єктом навчання, ніж між групою); мова діалогу (якщо викладач користується рідною мовою студента, ефективність діалогу підвищується); засоби комунікації (якщо обмін інформацією між викладачем і студентом здійснюється за допомогою електронної пошти, діалог уповільнюється і є високоструктурованим, бо відбувається у письмовій формі; інтенсивність діалогу вища при навчанні за допомогою телеконференцій, у процесі яких викладач відповідає на запитання студентів, які зі своєї ініціативи збагачують діалог).

Поширеною формою спілкування у процесі дистанційного навчання є *внутрішня дидактична розмова* (керований дидактичний діалог), за належного моделювання якої можна досягти високої якості засвоєння матеріалу. Квазідіалог між викладачем і студентом (керований дидактичний діалог) має здійснюватися у формі інструкцій, які містять припущення про те, що студент уже ознайомився з матеріалом підручника стосовно певного твердження.

Опосередкований характер комунікації в системі «викладач — студент» дає змогу забезпечити постійну динамічну комунікацію на відстані, яка, однак, не може повністю компенсувати відсутність «живого» спілкування. Опосередкованість комунікації під час дистанційного навчання виявляється у необхідності виконання додаткових внутрішніх (психічних) і зовнішніх (механічних) дій, визначених логікою «людина — комп'ютер»; відмінних від «живого» спіл-

кування формам подання інформації (письмова), видах мовної діяльності (письмо, читання); відстроченні в часі обміну повідомленнями (тривалість затримання залежить від режиму комунікації — «on-line» або «off-line»).

У дистанційному навчанні наявні майже всі традиційні способи взаємодії між викладачем і студентами. Сучасні засоби телекомунікацій відкривають перед студентами такі самі можливості, як і під час очних навчальних контактів, а нерідко істотно їх розширюють.

Особливості дистанційного навчання у режимі телеконференції можна оцінювати, зважаючи на такі його фактори:

— навчальний матеріал. Необхідний студентові матеріал пересилається звичайною поштою (матеріальними носіями його можуть бути CD-ROM, дискета, аудіокасета, відеокасета, паперовий посібник), електронною поштою в архівованому файлі, відразу чи поетапно протягом навчального процесу; розміщується на освітньому сайті дистанційного призначення для доступу до нього всіх зареєстрованих студентів; оформляється у вигляді Web-квестів з посиланнями на необхідний матеріал у мережі Internet. Студентам може бути наданий доступ до однієї чи кількох електронних бібліотек;

— діагностичний матеріал. Викладач і студент обмінюються через електронну пошту тестами, контрольними завданнями, оцінними листами. Все це розміщено на освітньому сервері і доступно викладачам, студентам відповідно до встановлених для них доступів (наприклад, кожен має пароль для входу у відповідні розділи сайту). Викладач забезпечує студентів завданнями, консультує щодо їх виконання;

— наочність. Під час телекомунікації в реальному часі викладач демонструє учням слайди, картинки та ін., проводить віртуальну екскурсію в мережі Internet за підготовленими електронними адресами. Студенти обмінюються наочними матеріалами між собою, розміщують свої роботи на сервері для доступу до них інших студентів і викладачів або для відкритого доступу всіх охочих;

— запитання викладача студентам. Для цього використовують електронні конференції (в «реальному часі») в режимі ICQ, чаті або відеоконференції. При цьому викладач ставить запитання як одному із студентів, так і всій групі одночасно;

— пояснення викладачем матеріалу. З цією метою він пересилає студентам записи своїх відеолекцій, лекцій фахівців з досліджуваних питань, іноді — посилання на освітні ресурси мережі Internet чи на спеціально підготовлений Web-квест з посиланнями з досліджуваної теми;

— керівництво викладачем дискусіями. Викладач ініціює дискусії між студентами з досліджуваної проблеми, керує ними (дискусії можуть відбуватися в режимах Web-форуму, телеконференції, чат-дискусії);

— можливість студентів поставити викладачу запитання. Студент може персонально направити викладачу електронного листа, спілкуючись з ним у реальному часі (наприклад, в окремому вікні на час колективного чат-заняття), а також публічно висловити свої запитання і міркування в загальному списку розсилання;

— можливість студента поставити запитання студентіві. Викладач регулює цей процес відповідно до навчальних цілей, пропонує свої коментарі і запитання. При цьому можливе і вільне електронне спілкування студентів у зручний для них час, оскільки адреси кожного з них, як правило, загальнодоступні. Викладач спостерігає за реакцією студентів і виражає свою;

— оцінювання викладачем студента. Його здійснюють під час проведення дистанційного заняття, за результатами самостійних робіт, тестів, творчих навчальних проєктів, досліджень з використанням кожного з дистанційних телекомунікаційних засобів.

У процесі дистанційного навчання реалізуються такі форми взаємодії:

1) студент — навчальний матеріал. Передбачає взаємодію студента зі змістом того, що пропонується для вивчення. Кожний суб'єкт навчання має набути навички конструювання, збагачення своїх знань. Студент, який навчається дистанційно, відзначається більш активною пізнавальною діяльністю (уміє конструювати власні знання), ніж той, хто засвоює матеріал у процесі особистісного контакту з викладачем. Взаємодія з навчальним матеріалом відбувається за допомогою радіо- і телевізійних передач, електронних записів аудіо- та відеоматеріалів, комп'ютерного програмного забезпечення. Носіями навчальної інформації є книга, CD-ROM, а також комп'ютерна (електронна) версія, розміщена у пам'яті серверу мережі. Друкована версія книги звична для студентів, проста у використанні, з нею можна працювати там, де немає комп'ютера, проте інформація в ній організована тільки у вигляді тексту і малюнків. Компакт-диск — більш потужний засіб наочності, який уміщує звукові, анімаційні та відеофрагменти. Однак книга і компакт-диск тиражуються заздалегідь і не можуть проєктуватися у процесі навчання. Електронну версію можна оперативнo коригувати, доповнювати мате-

ріалами. Недоліком її є необхідність використання режиму «on-line», що коштує дорого;

2) студент (суб'єкт навчання) — викладач. Після отримання студентами навчального матеріалу викладачі надають їм допомогу в його опануванні, стимулюючи їхній інтерес до навчання, підвищуючи мотивацію; організовуючи практичну діяльність, що базується на опанованих теоретичних знаннях, перевірку знань та оцінювання рівня їх засвоєння, надаючи консультативну допомогу, та ін.;

3) студент — студент. Партнерська взаємодія студентів у процесі засвоєння знань може відбуватися за участю викладача і без нього. Вона сприяє формуванню і розвитку комунікативних умінь, отриманню ними доступу до кращих зразків виконання навчальних завдань (студентами з вищим рівнем академічної успішності та розвитку здібностей). Засобами здійснення її можуть бути електронна пошта, відеоконференції тощо.

Взаємодія з освітньою інформацією і віддаленими співрозмовниками (джерелами інформації) розвиває у студентів універсальні вміння дистанційної діяльності, які не формуються за традиційного навчання. Кожна форма дистанційних телекомунікацій має специфіку, що накладає обмеження на освітній процес. Водночас застосування певних освітніх технологій вимагає пошуку адекватних їм телекомунікаційних засобів та інформаційних технологій. Наприклад, для індивідуальних занять інтенсивність взаємодії педагога і студента не так важлива, оскільки для їх забезпечення достатньо використання електронної пошти. Для дистанційних занять у групі, де кількість і якість освітніх взаємодій визначає ефективність навчання, прийнятнішим є режим телеконференцій і форумів.

У проектуванні навчальних програм для дистанційного навчання використовують емпіричний підхід (орієнтація на здоровий глузд, практичний досвід, що нерідко занижує їх теоретичні засади) і теоретичний (на основі теоретичного обґрунтування навчальних програм). Орієнтація на максимальне використання теоретичних надбань, досягнень психології і педагогіки є продуктивнішою.

Суттєвою особливістю сучасних навчальних систем є їх інтерактивність, що забезпечує діалогічний характер навчання. Однак діалогічна взаємодія — не самоціль. Інтенсивність залучення учнів (студентів) до діалогу не є показником ефективності навчальної програми. Проектуючи кожен фрагмент діалогу, викладач має бачити дидактичні цілі, дбати, щоб репліки не були переважані зайвою ін-

формацією, а питання — надто ускладненими, враховувати здатність комп'ютера «зрозуміти» відповіді тих, хто навчається. Процес комунікації має зацікавлювати учня, студента, підвищувати їхнє бажання продовжувати діалог із комп'ютером, стимулювати їхню пізнавальну активність, досягнення навчальних цілей.

Залежно від педагогічної спрямованості діалогу розрізняють такі його рівні:

— фактичний діалог, за якого співрозмовник вибудовує свою відповідь на основі формальної зміни повідомлення. У такому діалозі повідомлення комп'ютера виконують функцію стимулюючої підказки, яка не містить ніяких відомостей із розв'язання конкретних завдань, але підбадьорює учня. Зловживання таким діалогом може спричинити негативне ставлення до навчання з використанням комп'ютера;

— діловий діалог, спрямований на розв'язання запропонованого завдання без урахування цілей освіти. Спілкування розгортається як діалог в експертних системах. Педагогічна цінність його незначна, тому що не враховуються істотні особливості навчання, важливість засвоєння способів розв'язання певного типу завдань. Комп'ютер, який реалізує діалог другого рівня, моделює діяльність не педагога, а експерта у певній предметній сфері;

— педагогічний діалог, який відбувається на основі моделі учня (студента) з урахуванням умов і цілей навчання.

Навчальна система має не лише розуміти повідомлення, а й інтерпретувати їх з позицій суб'єктів навчальної діяльності, не лише фіксувати ускладнення, а й установлювати їх причини. Функціонування «машинних комп'ютерних педагогів» нейтралізувало багато труднощів у подоланні мовного бар'єра.

Побудова програмних продуктів має бути такою, щоб за будь-якого виду навчання можна було відповідати на альтернативні або риторичні питання, які активізують мислення, тобто розвивають внутрішній діалог учня (студента). Будь-які педагогічні програмні засоби повинні витримувати соціальну дистанцію, дотримуватися педагогічного такту, а також бути зорієнтованими на встановлення дружніх стосунків по той бік екрана.

Перевагою дистанційного навчання є його вікова необмеженість. Його учасниками можуть бути і п'ятнадцятирічні, і п'ятдесятирічні особи з різним освітнім рівнем, соціальним статусом, різним віросповіданням. Створюючи психологічний комфорт у навчанні, інформаційні технології значно знижують вірогідність негативних стресових

ситуацій (загрози, порушення етичних норм, міжособистісні конфлікти та ін.), які супроводжують традиційну педагогіку. Однак спілкування з комп'ютером є менш емоційним, ніж спілкування з учителем, воно значно звужує моральне і духовне життя людини.

Одним із найважливіших факторів використання у навчанні інформаційних технологій є незалежний контроль успішності навчальної діяльності. Відсутність контакту з екзаменатором, екзаменаційною комісією пов'язана зі значно меншим стресовим напруженням, підвищує сподівання на об'єктивність оцінювання, довіру до його результатів.

Етичні правила комунікації у глобальних інформаційних мережах

Етичні норми поведінки в інформаційному просторі є важливим аспектом професійно-педагогічної комунікації. Оволодіння ними неможливо реалізувати лише деклараціями прав і правил поведінки. Адже діалог із всесвітньою мережею відбувається за відповідними законами, вимагає володіння його специфічною культурою. У сучасних глобальних інформаційних мережах (Internet, FidoNet) сформульовано етичні правила діалогу із всесвітньою мережею, які можна знайти на сайтах (relcom.education).

Мережний етикет (сетікет) — сукупність норм (правил) поведінки в інформаційному просторі (www.setiket.by.ru).

Ґрунтується він на таких обов'язкових для всіх користувачів правилах:

1) взаємодія в інформаційній мережі відбувається за законами взаємодії між людьми: не робити іншому того, чого не хочеш собі (передавання так званого СПАМУ, коректність висловлювань та ін.). При цьому слід дотримуватися правил субординації. Збираючись відправити великий обсяг інформації, потрібно уточнити в одержувача, чи має він бажання (можливість) її прийняти;

2) будь-яке інформаційне повідомлення можна розглядати як офіційний письмовий документ, а електронну адресу користувача — як атрибути приватної особи (адреса, телефон). Відправлення повідомлень від імені іншого користувача, несанкціоноване використання чужої електронної адреси, її перегляд вважаються злочином. Те, що можна сказати мимохіть, пом'якшуючи інтонацією в ус-

ному мовленні, загострюється у письмовому повідомленні і цілком неприпустимо під час звертання до офіційної особи (викладача, організатора конференції та ін.). Оприлюднення і розповсюдження приватної електронної адреси іншого користувача можливе лише за його згодою;

3) при листуванні за допомогою інформаційної мережі потрібно пам'ятати: написаний лише великими буквами текст сприймається як мовлення на підвищених тонах; у неофіційних листах можна використовувати скорочення, «емоційні піктограми» (смайлики); офіційні листи не варто робити багатокольоровим шрифтом, а виділяти слова і фрази, якщо це потрібно, за допомогою його накреслення (напівжирний, курсив, підкреслений).

Особливості роботи з електронною поштою, участі у телеконференції, спілкування у чаті, оформлення Web-сторінок регулюються правилами сетікету.

Правила сетікету для електронної пошти (e-mail). Користуючись електронною поштою, завжди необхідно заповнювати поле subject (тему) свого листа, що дасть змогу співрозмовникові відразу виокремити з-поміж листів потрібні, зважаючи на їх тему. Відповідаючи на лист, у поле теми вписують Re: вихідна тема.

При цьому бажано цитувати деякі його уривки, що допоможе співрозмовнику освіжити в пам'яті зміст свого листа. Цитовані фрази потрібно виділяти, проставляючи на кожному рядку символ («>»), відокремлюючи їх інтервалом (порожнім рядком).

За можливості слід використовувати підпис (signature), що містить інформацію про автора тексту (адресу домашньої сторінки, телефон та ін.). Однак не варто надсилати листом особисту або секретну інформацію, вставляти в електронний лист великі за обсягом файли, оскільки не всі поштові сервери забезпечують їх відправлення або прийом. Краще великі файли розбити на кілька (~200 Kb) і надсилати окремими листами. Можна використовувати смайлики для надання листові емоційності, не забуваючи про почуття міри.

Правила сетікету для телеконференцій (USENET, FIDO). Автор повідомлення має подбати про точне формулювання його теми (subject), яка має узгоджуватися з його змістом.

Не варто писати надто великі повідомлення (бо читачі конференції можуть їх проігнорувати), а також фіксувати особисту або таємну інформацію.

За необхідності особисто відповісти авторові листа використовуйте електронну пошту, а не конференцію. Виправдане при цьому його цитування.

Не слід надсилати повідомлення в конференцію, яке не відповідає її тематиці, чи надсилати одне й те саме повідомлення відразу в кілька конференцій.

Можна використовувати підпис (signature) з інформацією про себе (адреса домашньої сторінки, телефон та ін.) смайлики (в розумних межах).

Правила сетікету для спілкування у чаті. Спершу необхідно обрати собі нік (nickname — псевдонім), який не ображав би інших учасників чату. Нік має засвідчити ставату належність автора (уникайте нейтральних імен).

Звертаючись до адресата, слід указати його нік на початку фрази, не повторювати часто одну й ту саму фразу, бо це дратує інших учасників чату. Перед виходом із нього потрібно попрощатися зі співрозмовниками, домовитися про час наступної спільної бесіди.

Сетікет Web-сторінок. Важливо передусім подбати, щоб сторінка оперативно завантажувалася, пропонувати широкий вибір кодування (koi-8, win-1251, mac). При цьому слід уникати відкриття за допомогою скриптів нових вікон (з банерами, рекламою). Головне, щоб користувач побачив на сторінці те, що йому обіцяно.

Найчастіше на конференціях, чатах, USENET, FIDO учитель під час електронного листування має справу з такими скороченнями:

- ADN (any day now) — тепер у будь-який день;
- AFAIK (as far as i know) — наскільки я знаю;
- AWGTHTGTTA? (are we going to have to go through this again?) — ми повинні пройти через це ще раз?;
- BTW (by the way) — між іншим;
- CU (see you) — побачимось;
- CUL (see you later) — побачимось пізніше;
- FWIW (for what it's worth) — для того, для чого це придатне;
- FYI (for your information) — до вашого відома;
- GIWIST (gee i wish i'd said that) — ух ти, шкода, що це сказав не я;
- GROK — означає цілковите розуміння;
- IC (i see) — зрозуміло;
- IMHO (in my humble opinion) — на мою скромну думку;
- IOW (in other words) — іншими словами;
- JSNM (just stark naked magis) — явне чаклунство;
- L8R (later) — пізніше;
- OIC (oh, i see) — а, ось воно як!;

- ОТОН (on the other hand) — з іншого боку...;
- POV (point of view) — точка зору;
- ROTFL (rolling on the floor laughing) — сміюся так, що качаюся по підлозі;
- RSN (real soon now) — тепер-то вже справді незабаром;
- TANJ (there ain't no justice) — немає в житті справедливості;
- TANSTAAFL (there ain't no such thing as a free lunch) — безкоштовних сніданків не буває;
- TTBOMK (to the best of my knowledge) — наскільки я знаю;
- TTUL (talk to you later) — поговоримо пізніше;
- WYSIWYG (whats you see is whats you'se get) — що ви бачите, те й одержите.

Для автоматизації введення смайликів можна завантажити програмку «Smiler», яка дає змогу вводити їх натискуванням однієї клавіші від F5 до F12.

Валеологічні аспекти роботи з комп'ютером

Запровадження в Україні освітніх технологій на основі комп'ютерних телекомунікацій пов'язане з істотними труднощами, спричиненими недостатньою кількістю комп'ютерів у навчальних закладах і в індивідуальних користувачів, слабким розвитком і нестабільністю комп'ютерних телекомунікаційних мереж; недостатньою комп'ютерною грамотністю й інформаційною культурою населення. Значні труднощі виникають через недостатньо вільний доступ учнів (студентів) до ресурсів комп'ютерної мережі, адже пропонований для шкіл і вузів сервіс обмежується переважно електронною поштою і деякими послугами у налагодженому режимі (включаючи телеконференції, інформаційні сервери та ін.). Розв'язанню цієї проблеми посприяло б створення загальнодоступної локальної внутрівузівської (внутрішкільної) мережі (Intranet-технології) з відповідними мостами, здатними забезпечити користування послугами глобального комп'ютерного зв'язку.

Однак використання комп'ютерних технологій часто супроводжується зосередженням людини на виконанні рутинних, шаблонних операцій, що спричинює зниження рівня її інтелектуальних здібностей.

Комп'ютерно-опосередкована комунікація обумовлює серйозні зміни у використанні мовних засобів. Під час електронного листування використовують переважно епістолярний жанр, що спрощує спілкування, стирає ме-

жі між особистісно-орієнтованою і статусно-орієнтованою його формами, породжує невміння розрізняти жанрову і стилістичну доцільність мовленнєвих засобів, збіднює мовленнєві дії, позбавляє їх різноманітності й варіативності. Різний ступінь доступу до комп'ютера зумовлює асинхронний розвиток особистостей, дисбаланс культур, наслідком чого можуть бути комунікативні бар'єри в ситуаціях міжкультурної взаємодії.

Поширеним стає таке тривожне явище, як *персоніфікація* — приписування комп'ютерним системам людських якостей, взаємодія з ними на рівні суб'єкт-об'єктних відносин. Специфіка комп'ютера визначає форми персоніфікації, серед яких розрізняють:

а) метафізичну персоніфікацію — сприйняття комп'ютерної системи як особистості або наділення комп'ютера певними особистісними якостями;

б) анімізацію — сприйняття комп'ютера як живої істоти;

в) інтелектуалізацію — наділення комп'ютера інтелектуальними якостями (властивостями);

г) глоторизацію — визнання суб'єктності системи на основі її здатності оперувати природною мовою; формування емоційного ставлення до комп'ютерної техніки.

Джерелом персоніфікації можуть бути творці комп'ютерних програм, які намагаються переконати користувачів у простоті їх використання, дружелюбності, до них легко адаптуватися, вони можуть бути партнерами у розв'язанні будь-яких проблем. Нерідко і користувачі приписують особистісні властивості комп'ютерам під час тривалої роботи з ними. Деякі вчені вважають персоніфікацію корисною, оскільки вона створює позитивну мотивацію, допомагає користувачеві комп'ютерної системи легше адаптуватися до неї. Проте нерідко наділення комп'ютерних систем людськими якостями негативно впливає на особистість, формуючи комп'ютерну тривожність або комп'ютерний фанатизм, що знижує ефективність вивчення і використання комп'ютерних технологій у професійно-педагогічній діяльності.

Комп'ютерна тривожність (технофобія, технострес) — стійкий стан емоційно-психічного дискомфорту, що відчувається користувачем під час роботи з комп'ютером.

За даними досліджень, 29% людей з ентузіазмом використовують можливості комп'ютеризації, 35% — відчувають інтерес до комп'ютерних систем, 15% — байдужі до них, 21% — незадоволені ними. Інші дослідники стверджують, що 25% користувачів вражені слабкою ком-

п'ютерною тривожністю, а 5% — комп'ютерофобією. Високий ступінь тривожності може супроводжуватися дратівливістю, головними болями, високим кров'яним тиском, нічними кошмарами. Для подолання учнями (студентами) негативного ставлення до комп'ютерних технологій необхідно проаналізувати й усунути причини, що їх породжують.

Негативним є і надмірне захоплення учнів (студентів) вивченням можливостей електронно-комунікативної техніки, яке кваліфікується як комп'ютерний фанатизм.

Комп'ютерний фанатизм (лат. *fanaticus* — несамовитий, шалений) — прихильність людини до комп'ютера, нездатність обійтися без нього у найпростіших ситуаціях.

Ця аномалія особистості супроводжується втратою інтересу до навколишньої дійсності. Така людина дисплей комп'ютера починає сприймати як єдине вікно в життєву дійсність. Комп'ютерним фанатам притаманні високий ступінь заангажованого мислення, низька здатність відчувати людей, знижене емоційне ставлення до інших, нетерпимість до двозначності людського спілкування і поведінки, відірваність від соціальних реалій.

Техноцентровані учні (студенти) високомотивовані до пізнання комп'ютерної техніки, постійно розвивають свою вправність у розв'язанні проблем. Проте вони занадто ідентифікують себе з комп'ютерною технікою, несвідомо починають приміряти машинні стандарти до відносин з людьми, не можуть тривалий час обходитись без комп'ютера, до якого ставляться як до інструмента і співрозмовника. Все це обмежує творчі потенції, формує гіпертрофовано раціоналізовану культуру, за межами якої залишаються ті, хто не оволодів комп'ютерними кодами. Постійний контакт із комп'ютером породжує ілюзію про необмеженість сили інформаційної техніки, її здатність контролювати все, притупляє або навіть звільняє людину від почуття відповідальності. Усе це вчитель має враховувати, впроваджуючи комп'ютерні комунікації у навчально-виховний процес.

Запитання. Завдання

1. Охарактеризуйте знакові системи, якими послуговується людина у процесі комунікації.
2. Доведіть єдність внутрішнього й зовнішнього мовлення.
3. Розкрийте зміст вербальних засобів комунікації.

4. Обґрунтуйте сукупність мовленнєвих умінь, що забезпечують ефективність усного професійно-педагогічного мовлення.

5. Назвіть особливості різновидів мовлення вчителя (монолог, діалог).

6. Сформулюйте вимоги до писемного мовлення вчителя.

7. Охарактеризуйте спільні й відмінні характеристики усного й писемного педагогічного мовлення.

8. Обґрунтуйте роль внутрішнього мовлення.

9. Складіть рекомендації для формування в майбутнього вчителя культури мовлення.

10. Назвіть особливості будови мовленнєвого апарату.

11. Обґрунтуйте роль дихання у мовленні вчителя.

12. Що, на вашу думку, визначає якість мовлення вчителя?

13. Сформулюйте етичні вимоги до учасників педагогічної комунікації.

14. Охарактеризуйте загальні та індивідуальні прийоми, що використовують у взаємодії вчителі й учні.

15. Обґрунтуйте роль реплік, висловлювань вчителя на уроках, їх функції.

16. Доведіть або спростуйте твердження про те, що невербальні засоби комунікації не впливають на ефективність професійно-педагогічної комунікації.

17. Охарактеризуйте вплив різних факторів на інтенсивність використання вчителем невербальних засобів комунікації.

18. Сформулюйте вимоги до зовнішнього вигляду й поведінки вчителя.

19. Доведіть вагомість екстралінгвістичних і просодичних засобів комунікації.

20. Охарактеризуйте зміст жестів вчителя, які можуть стати зразком для наслідування.

21. Наведіть приклади ситуацій відповідності (невідповідності) вербальних і невербальних засобів передавання інформації у процесі комунікації.

22. Охарактеризуйте комунікативні можливості комп'ютерної комунікації.

23. Складіть алгоритм комп'ютерної комунікації за допомогою електронної пошти.

24. Розкрийте інформаційні можливості телеконференцій, особливості роботи з групами новин.

25. Яким чином здійснюється пошук матеріалів у мережі Internet?

26. Продовжте вислів: «Для входу на сервер Rambler досить...»

27. Розкрийте особливості комунікації у системі «викладач — студент» під час дистанційного навчання.

28. Охарактеризуйте переваги та недоліки дистанційного навчання.

29. У чому полягає сутність етичних правил комунікації у глобальних інформаційних мережах?

Додатки

Особистісно-орієнтовані технології навчання професійно-педагогічної комунікації

Невід'ємною складовою професії педагога є інтенсивна комунікація, яка здійснюється по горизонталі (комунікація з колегами, працівниками педагогічних установ) і по вертикалі (спілкування з керівниками й учнями, студентами), у навчальному закладі (внутрішня комунікація) і за його межами (зовнішня комунікація), у письмовій і в усній формах, контактним способом (безпосередня міжособистісна комунікація) і опосередкованим (різновиди педагогічної документації, комп'ютерні комунікації) і слугує головним засобом розв'язання багатопланових педагогічних завдань.

Особистісно-орієнтовані технології «запускають» внутрішні механізми саморозвитку, самореалізації у різновидах професійно-педагогічної комунікації; дають змогу відчувати задоволення від усвідомлення власного зростання й розвитку; формують готовність особистості керуватися у власних діях цінностями професійно-педагогічної комунікації; виробляють систему дій, спрямованих на застосування комунікативних знань під час вирішення різноманітних комунікативних питань у міжособистісній взаємодії, інформаційному освітньому середовищі; формують комунікативні уміння та особистісний комунікативний досвід — основу подальшого професійного самовдосконалення.

Ігрові технології

Ігрові технології (ділові, рольові ігри) спрямовані на засвоєння й використання конкретних комунікативних знань, умінь і навичок, доповнення уявлень учасників щодо життєвих, професійних ситуацій, напрацювання їх нового, значущого для них досвіду соціальної комунікативної поведінки. Вони є засобом навчання, основний педагогічний зміст і призначення якого — навчити діяти. Основною метою ігрових технологій є організація різноманітних комунікацій, зокрема професійно спрямованої. Розгортаються вони як ігрова взаємодія, діалог, обмін думками й пропозиціями, їх обговорення, обґрунтування й утвердження, взаємна критика на діловому або професійному рівні; змагання (регулюються встановленими правилами гри, порядком і режимом) або зображення (виконання, репрезентації) певних ситуацій, станів з вимогою прийняття рішення (як учинити, що сказати, як виграти?) і створенням умов для оновлення знань, отождолення їх і з комунікативними вміннями.

Завдяки «зануренню» у ситуації реальної діяльності вчителя, випробуванню себе у цій ролі ігрові технології забезпечують розвиток у їх учасників умінь слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації, його емоційний та психологічний стан і мотиви поведінки, удосконалення умінь щодо кодування й декодування невербальної поведінки, навчають бути толерантним, долати бар'єри спілкування; надають можливість для експериментування із способами, прийомами, технологіями комунікації, створюють умови для самопізнання, самореалізації і самовдосконалення учасників, особистісного комунікативного розвитку через надання максимальної свободи вибору засобів комунікації. Кожна ігрова технологія має свої особливості, завдання і мету, знання яких допомагає педагогу в навчанні учнів (студентів) основам професійно-педагогічної комунікації.

«Інформаційний розрив». Суть технології полягає у створенні міжособистісної взаємодії, за якої основним мотивом кожного учасника є отримання особистісно значущої для виконання завдання інформації, якою володіє співрозмовник. У процесі обміну інформацією зникають прогалини в знаннях гравців.

Гра передбачає необхідність зробити повідомлення або реферування невеликого тексту; прослухати повідомлення співрозмовника і поставити запитання, отримати необхідні знання, нову інформацію. Стратегією такої гри є стимулювання учасників до постійного обміну інформацією.

«Емпатія». Гра спрямована на розвиток умінь підтримувати контакт очей, розуміти співрозмовників.

Один учасник виходить з аудиторії, решта називає три найкращі риси його характеру або зовнішності. «Охоронець інформації» записує, ким і що було сказано. Гравець, який повертається до аудиторії, орієнтуючись на міміку, очі, має визначити авторів кожного висловлювання. Група допомагає підказками: «гаряче», «тепло», «холодно».

«Компакт-опитування». Завдання гри полягає у підвищенні рівня комунікативності.

Три учасники обирають собі соціальну роль (директор ліцею, домогосподарка, безробітний та ін.) і сідають у центр кола. Решта гравців ставить їм одне й те саме питання. Кожен із тих, хто сидить у центрі кола, повинен відповісти на нього відповідно до ролі (термін підготовки до відповіді — 3 сек.), попередньо визначивши обсяг свого висловлювання (1, 3, 10 речень). Точність виконання завдання контролює «охоронець часу».

«Ритм». Гра сприяє більшій відкритості до співрозмовника, розумінню його стану, відчуттів.

Два учасники, ставши обличчям один до одного, домовляються про свої ролі: один — «ведучий», інший — «дзеркало». Їхні руки підняті на рівень грудей і повернуті долонями одна до одної. Ведучий починає здійснювати довільні рухи руками, а «дзеркало» намагається відобразити їх в аналогічному ритмі. Ролі кілька разів змінюються. Психологічний зміст гри полягає в тому, щоб відчути внутрішній «ритм» іншої людини і найповніше відобразити його, усвідомити, що найважливішими передумовами для правильного розуміння іншого є відчуття його енергетики, темпераменту, спрямованості, динаміки, внутрішньої експресії.

«Безлюдний острів». Гравцям пропонують інструкцію: «Вас викинуто на безлюдний острів у тропіках. У найближчі 20 років ви не зможете зустрітися з іншими людьми і залишити острів», дають великий аркуш паперу, олівці й коробку пластиліну. Їм потрібно намалювати місце, куди хвилі принесли човен, виліпити «себе» з пластиліну і знайти собі місце на острові (в системі побуту, господарства, управління, ролей). Ведучий як «володар часу» оголошує, коли «минув день, тиждень, місяць, рік тощо», наповнює життя поселенців екстремальними подіями: «злива знищила...», «почалися хвороби...», «почалося виверження вулкану...» та ін.

Після закінчення гри обговорюють, якою була атмосфера в групі (чи всі мали змогу висловити думку, якими способами догадалися того, щоб прийняли їхню точку зору, чи був хтось лідером в обговоренні і якщо ні, то як це вплинуло на обговорення); які стилі поведінки в конфлікті використовували учасники гри; якими були індивідуальні стилі спілкування; що дала кожному проведена гра.

«Контакти». У грі бере участь дві особи. Один із гравців стає на стілець у весь зріст, інший присідає навпочіпки навпроти нього. Починається бесіда. Потім учасники міняються місцями. На третьому етапі вони обмінюються інформацією, сидячи чи стоячи поруч. Під час гри вони можуть відчувати дискомфорт від великої відстані між собою, необхідність вирівнювати позиції, вести розмову на одному рівні. Це допомагає відчути значущість відстані для внутрішнього стану, випробувати нові відчуття.

«Ланцюжок». Суть гри полягає у складанні колективної розповіді завдяки логічному продовженню думки попереднього оповідача. Почати розповідь може будь-хто. Наприклад, учасник пропонує такий початок: «Учора я зовсім випадково зустрів однокласника, якого не бачив 10 років. Він упізнав мене перший...». А далі кожен по черзі пропонує своє речення, продовжуючи сказане. Всі мають бути готовими включитися в розповідь. Це забезпечує стовідсоткову зайнятість групи, оскільки той, хто слухає, будь-коли може стати оповідачем.

«Портрети». Групу ділять на дві або три підгрупи, кожній з яких пропонують фотографію відомої історичної особи. Учасники гри повинні відповісти на запитання (Хто ця людина за фахом? Скільки їй років? Який вона має вигляд? Чи одружена вона?) або розповісти про неї. Вони роблять це по черзі, а інші слухають, ставлять додаткові запитання і вирішують, чи правильно було визначено особу.

«Чую... очима». Мета гри — розпізнати людину, не розпитуючи про неї; проникнути у думки, що ретельно приховуються під час спілкування; краще розуміти відчуття небагатослівної людини.

Два учасники сідають у центр кола спиною один до одного і починають спілкування на актуальну для них тему. По закінченні діалогу вони аналізують, наскільки комфортно почувалися і чим спричинені їх відчуття у різних ситуаціях спілкування, у т. ч. і обличчям один до одного, але у різних положеннях: сидячи, відкинувшись на спинку стільця, тримаючи руки і ноги перехрещеними; нахилившись уперед, направивши носки ніг і коліна один до одного, демонструючи долоні і розгорнувши поли піджака та ін.).

«Як живеш?». Гра сприяє розвитку вміння використовувати невербальні засоби комунікації.

Учасники, варіюючи інтонацією слів «Ось так!», відповідають на поставлене запитання за допомогою жестів:

— Як живеш?

— Ось так! (піднімають великий палець; вимовляють весело, завзято).

— Як ідеш?

- Ось так! (по долоні «крокують» два пальці; відповідь весела).
- Як біжиш?
- Ось так! (лікті притиснуті, рухаються, відображаючи біг; слова вимовляються швидко, на бігу, ледь не задихаючись).
- Як уночі спиш?
- Ось так! (дві долоні кладуть під щоку; голос солодкий, повільний).
- Як віддаєш людям добро?
- Ось так! (широкий жест рук від себе; гордість у голосі).
- Як береш?
- Ось так! (широкий жест рук до себе; голос жартівливий).
- Як погрожуєш?
- Ось так! (погрожування вказівним пальцем у супроводі слів з інтонацією роздратування).

«Телеграф пантомімою». Учасники гри утворюють дві команди, стоячи шеренгою один навпроти одного. Ведучий шепоче кожному гравцю однієї команди будь-який іменник. Гравці по черзі зображають це поняття за допомогою міміки і жестів. Завдання гравців іншої команди — відгадати слово. Потім команди міняються ролями.

«Пожежник». Мета гри — допомогти особі повірити в цінність власних думок, свій досвід, навчити прислухатися до себе, конструювати власні знання.

Ведучий обирає невелику територію (хол, аудиторію тощо), знайомить гравців із правилами і роздає кожному із них картку з роллю. Усі учасники мають максимально ідентифікуватися зі своєю роллю і зберігати її в таємниці. Потім вони одночасно виходять на вибрану ведучим територію і протягом 5 хв. у цілковитій тиші очима свого персонажа спостерігають за тим, що відбувається (дискусія на практичному занятті, конфліктна ситуація під час перерви тощо).

Повернувшись до аудиторії, кожен гравець за 15—20 хв. описує все, що бачив, не вживаючи слів, які прямо вказують на роль (наприклад, «я як ректор університету...» або «очима артиста я побачив...»).

Після цього їм демонструють перелік персонажів (ролей), отриманих присутніми в аудиторії. Так, на семінарі (практичному занятті) з проблем освіти серед них можуть бути: ректор університету, студент-першокурсник, художник, адвокат, сторож, архітектор, службовець банку, міліціонер, терорист, пожежник, хлопчик-підліток, дівчинка-підліток, бармен, продавець, міністр освіти, студент педагогічного університету, лікар-терапевт, стюардеса, шкільний учитель, спортсмен, кухар, академік, журналіст, прибиральниця.

Учасники по черзі зачитують свої описи. Між кожним описом роблять паузу (30—40 сек.), під час якої студент самостійно на окремому аркуші фіксує свою версію щодо ролі, яку він обрав з переліку. Після цього учасники висловлюють свої версії щодо ролі кожного учасника гри. А потім гравець сам називає свою роль.

Аналіз гри спрямований на зміну моделей поведінки студентів. Важливо зафіксувати емоційне й раціональне сприйняття того, що відбувалося в грі. Як правило, студенти більше схильні ділитися своїми почуттями, переживаннями, емоціями і тим, що реально сприйнято. Під час аналізу гри вони мають відповісти на такі питання: «Чи вдалося вам ідентифікуватися зі своєю роллю?», «Що цьому сприяло?», «Що заважало?»; «Що з прочитаного іншими учасниками справило на вас найсильніше враження?»; «Що відчували студенти, ролі яких були вгадані?», «Чому?»; «Що відчували студенти, чиї ролі не вгадав ніхто?», «Чому?»; «Що допомагало визначити роль іншого?», «Що заважало?»; «Як ваш опис співвідноситься з іншими?»; «Чи здивувало вас щось у цій грі?»; «Якби вам довелося грати ще раз, то що б ви змінили в моделі своєї поведінки?».

Під час аналізу не слід відхилятися від його предмета, щоб не забути про мету гри. Важлива багатопозиційність сприйняття того, що відбувається.

«Конструкція». Гра спрямована на формування в учасників навичок роботи в команді, усвідомлення ефективності стратегії співробітництва в досягненні мети; відпрацювання навичок ефективної групової комунікації.

Для її проведення в групі з 20 осіб необхідно підготувати 5 ідентичних комплектів дитячих конструкторів з великими за розмірами деталями різного кольору.

Попередньо викладач будує з деталей одного комплекту складну конструкцію (бажано, щоб вона не була абстрактна), яка слугуватиме зразком. Розміщують її поза зором учасників. Групу ділять на команди по 5—7 студентів, які повинні побудувати копії цієї конструкції. Кожен член команди протягом усієї гри виконує одну функцію.

«Спостерігач» бачить зразок, вивчає особливості побудови конструкції. Однак не має права контактувати ні з ким із членів команди, крім «Посильного» і «Зворотного зв'язку».

«Посильний» не має змоги бачити зразок. Його завдання — надати команді інформацію, необхідну для побудови копії конструкції, для чого він взаємодіє зі «Спостерігачем». Комунікація відбувається усно без використання допоміжних засобів (ручки, паперу та ін.). «Посильний» передає отриману від «Спостерігача» інформацію «Будівельникам» (2—4 студенти), які, використовуючи одержану інформацію, складають копію зразка.

«Комірник» відповідальний за деталі для побудови конструкції, наявність і вчасне доставляння їх «Будівельникам». У нього зберігається весь комплект конструктора. «Будівельники» за потреби звертаються до нього з проханням про видачу деталей (за один раз їх може бути видано не більше двох).

«Зворотний зв'язок» може бути присутнім на кожному етапі: бачити зразок конструкції, спостерігати за діями «Будівельників», бути на зустрічі «Посильного» і «Спостерігача» та ін. Однак він не має права першим вступати в процес спілкування. Якщо хтось із членів команди хоче одержати від нього інформацію, то повинен ставити питання, що припускають відповіді «так» або «ні».

Після одержання від викладача інструкцій щодо функцій членів команди учасники визначають між собою, хто і яку роль виконуватиме. Протягом 5 хв. команда вивчає комплект конструктора.

Процес конструювання, як правило, займає приблизно 30—40 хв. Гра вважається закінченою, коли всі команди виконують завдання. Після цього вносять зразок для перевірки правильності побудованої копії. Якщо яка-небудь деталь конструкції скопійована неправильно, мета вважається не досягнутою.

Під час аналізу гри учасники висловлюються, відповідаючи на запитання: «Яка була ваша стратегія в процесі виконання завдання?», «Які зміни відбулися в ній за час проведення гри?»; «Як ви оцінюєте свої дії та дії команди?»; «Що допомагало вам досягти бажаного результату, а що заважало?»; «Чи впливали на вас зовнішні фактори (обмеженість часу, можливість бачити роботу інших команд)?»; «Чи була ваша комунікація ефективною?», «Якщо так, то що цьому сприяло?», «Якщо ні — що перешкоджало?»; «Що б ви зробили по-іншому?».

«14 предметів». Ця ігрова технологія спрямована на пошук спільного комунікативного досвіду, створення умов для розуміння різноманітності норм і поглядів, цінностей і позицій різних людей, вияв індивідуальності і нестандартності мислення. Характеризується вона співробітництвом індивідуальностей, взаємодією кожного з кожним тощо.

Попередньо викладач підбирає 14 предметів з різних сфер використання (навчання, робота, побут та ін.), які є в кожному будинку (наприклад, ножиці, зошит, маркер, фотоплівка, зубна щітка, кнопки, пляшка, ніж, магніт, пилочка для нігтів, поліетиленовий мішок, книга, моток мотузки, газета). Перед початком гри всі предмети хаотично розкидають навколо поставленого в центрі кімнати стільця.

Учасники сідають навколо композиції. Ведучий кожному ставить запитання: «Що ви бачите перед собою?». У відповідях, як правило, є слова «хаос», «безладдя» тощо. Ведучий і пропонує групі протягом 10 хв. навести порядок за умови, що учасни-

ки не спілкуватимуться вербально. Після закінчення роботи ведучий просить групу детально відновити хід подій, послідовність дій (вертально або повторити дії) і всіх (по черзі) запитує: «Чи можна назвати порядком те, що ви бачите перед собою?». Дуже часто думки учасників розходяться, що може започаткувати дискусію про чинники отриманого результату. Активізувати дискусію можуть запитання: «Чому саме такою є композиція?»; «Чи спілкувалися учасники між собою під час гри?»; «Що допомогло навести порядок чи перешкодило цьому?»; «Чому одні брали активну участь у наведенні порядку, інші були пасивними спостерігачами?»; «Чим керувалися учасники під час наведення порядку?»; «Чи враховували вони у своїх діях думки інших учасників?»; «Чим спричинені різні підходи до наведення порядку?».

«Розкажи казку». Гра розвиває комунікативність, створює сприятливу психологічну атмосферу в групі, активізує увагу і творчі можливості особистості.

Учасникам пропонують розповісти казку за встановленими правилами. Усі розміщуються так, щоб було видно один одного. Один із гравців починає розповідати казку, імпровізовано складаючи її сюжет, доки ведучий не перерве розповідь. Наприклад: «В одному дрімучому лісі жив-був заєць, що дуже любив ходити...». Почувши сигнал ведучого, сусід оповідача повинен негайно продовжити казку з тієї фрази, на якій вона була перервана, — «...ходить в гості до мешканців лісу. Його найкращим другом був борсук, з яким вони...». Потім знову лунає сигнал, і казку продовжує наступний оповідач.

«Конкурс майстерності вихователя». Учасники діляться на дві команди, кожна з яких готує по одному завданню (виховний захід), у якому демонструватиме уміння: розкривати цілі під час виконання завдання (стратегію); розкривати засоби виконання завдання (тактику); застосовувати під час виконання завдання демократичний стиль спілкування, спрямований на організацію життєдіяльності дітей.

Критеріями оцінювання якості виступів кожної команди є: творчий підхід до розробки завдань; володіння комунікативно-мовленнєвими, невербальними уміннями; володіння організаторською технікою. Оцінювання здійснює обране журі.

«Третій не зайвий». Передбачає побудову конфліктної ситуації за зразком, узятим із життя конкретного педагогічного колективу. Учасники групуються на трійки. Двоє з них грають ролі учасників конфлікту, третій — роль «третейського судді». Мета гри — продемонструвати можливості третьої особи у розв'язанні конфлікту. Після гри доцільно обговорити позитивні і негативні сторони діяльності учасників, які виконували роль

«третейського судді», а також враження учасників «конфлікту» від втручання в конфлікт третьої особи, зацікавленої в його врегулюванні.

«Випускний вечір». Гра сприяє розвитку вербальних і невербальних умінь.

Варіант 1. Учасники розподіляються на три підгрупи по 3—5 осіб. Ведучий повідомляє: «Завтра відбудеться зустріч оргкомітету з підготовки випускного вечора. На ній будуть присутні члени батьківського комітету класу, класний керівник, вчителі, працівники школи, які беруть участь у підготовці свята».

Оскільки природні розбіжності інтересів сторін можуть спричинити непорозуміння, підгрупи отримують завдання з'ясувати в обговоренні, а потім записати в колонки таблиці інтереси, проблеми і пропозиції тієї групи учасників зустрічі, яку вони представляють (батьків, учителів чи випускників школи). Запис у колонці «інтереси» є відповіддю на запитання «Чому?», у колонці «проблеми» — на запитання «Що?», «пропозиції» — «Як?».

Після обговорення ведучий перевіряє, чи обрано представника для висвітлення результатів, фіксує результати роботи груп за двома запитаннями: «У чому полягають інтереси? Які проблеми обговорюватимуться?». Пропозиції зачитують, фіксують на дошці. Варто звернути увагу на ідентичні інтереси і проблеми різних сторін. Наприклад: гарантувати безпеку; забезпечити хороший настрій. Доречними при цьому будуть запитання: «Які проблеми розв'язувати найлегше?», «Які — найважче?», «З чим це пов'язано?».

Варіант 2. Три підгрупи («вчителі», «батьки», «учні») готуються до переговорів з організації випускного вечора. Їх завдання: знайти спільні інтереси сторін, підготувати пропозиції. Після підготовки ведучий роздає студентам картки із завданнями, попереджаючи про недопустимість розголошення їх змісту до кінця гри.

Зміст карток:

1. З'ясувати точку зору того, хто говорить, щоб краще зрозуміти його (2 шт.).

2. Виокремити проблему і спрямувати обговорення на неї (2 шт.).

3. У будь-якій ситуації намагатися перехопити ініціативу в розмові (1 шт.).

4. Знаходити спільне у поглядах сторін і демонструвати це всім учасникам переговорів (2 шт.).

5. Переводити розмову на іншу тему, яка не стосується проблеми, що обговорюється (1 шт.).

6. Акцентувати на спільних інтересах сторін у переговорах (1 шт.).

7. Обрати незвичний для тебе стиль спілкування і дотримуватися його (2 шт.).

8. Уважно слухати того, хто говорить, і повторювати його головну думку своїми словами так, як її зрозумів (3 шт.).

Група протягом 25 хв. веде переговори щодо підготовки вечора, виконуючи свої ролі. Після переговорів учасники намагаються відгадати «таємні завдання» інших. Обговорюють питання, що допомогло досягненню домовленості, а що заважало її досягти.

Кожен оцінює ефективність переговорів за змістом, рівень володіння комунікативними вміннями. Разом порівнюють, обговорюють «таємні завдання».

«Засідання педагогічної ради школи». Ця ігрова технологія сприяє розвитку комунікативних умінь.

У грі беруть участь 7 осіб, яким як членам педагогічної ради школи необхідно ухвалити рішення про доцільність впровадження шкільної форми. Ведучий роздає учасникам картки із завданнями, попереджаючи про таємницю їх змісту до кінця гри.

Зміст карток:

1. У тебе бунтарський характер. Ні з чим не погоджуйся і виступай проти того, що намагається відстояти група.

2. Ти байдужий. Читаючи газету, під час обговорення мовчиш. Іноді погоджуєшся то з одним, то з іншим.

3. Будь щиросердним до всіх. Намагайся вислухати і зрозуміти всі пропозиції, аргументи. Підтримуй, схвалюй пропозиції колег, які розглядають проблему. Намагайся наводити суттєві факти із власного досвіду.

4. Ти — дружина багатого бізнесмена. У шкільному колективі шукаєш розвагу, можливість встановлення дружніх стосунків. Тема зустрічі тебе не цікавить. Спробуй змінити її на цікавішу (політика, плітки тощо). Намагайся бути зіркою, закінчити збори якомога раніше.

5. Спробуй визначити свою позицію та дотримуйся її. Не підкоряйся нікому, ніяким пропозиціям. Будь впевненим у собі, не змінюй своєї думки. Якщо зможеш, звертай на себе увагу, похваляючись своїми успіхами або розповідаючи про свою сім'ю.

6. Ти — керівник. Твоє завдання — керувати дискусією. Нагадуй групі про обмежений час проведення зборів і необхідність прийняття однозначного рішення. Намагайся схилити всіх до висловлювання думок. Стеж, щоб усі аргументи бралися до уваги. Чітко формулюй свою позицію.

7. Ти — надзвичайно доброзичлива людина. Для тебе важливіше досягнення розуміння, спільної думки, ніж форма рішення. Ти охоче приймеш кожне рішення, яке задовольнить усіх. Не схи-

ляючись до окремої думки, відзначай усі переваги кожної позиції, але не давай змоги групі з'ясувати власну.

Група протягом 15 хв. обговорює поставлену проблему, виконуючи свої ролі. Після цього учасники намагаються відгадати «таємні завдання» інших. Обговорюються питання, що допомогло досягненню домовленості, що заважало досягти домовленості з цього питання. Кожен оцінює ефективність обговорення за суттю, рівень володіння комунікативними вміннями. Результати порівнюються, «таємні завдання» розкриваються, обговорюються.

«З'їзд педагогів». Учасники уявляють себе педагогами епохи античності, середньовіччя, Відродження або Нового часу, готуючи відповідні виступи (до 3 хв.) на «з'їзді», на якому обговорюється значущість для вчителя розвинутих комунікативних якостей.

Гра надає можливість зорієнтуватися у рівні своїх знань, впробувати себе в невизначених ролях, включитися в різні види словесної діяльності, опанувати засоби впливу на іншу людину. Сприяє розвитку впевненості, кмітливості, уяви.

«Конкурс педагогічних ситуацій». Група учасників формує дві команди, кожна з яких заздалегідь готує, а потім демонструє педагогічну ситуацію, основою якої є проблеми взаємодії в одній із систем: «учитель — учитель», «учитель — учні», «учитель — учень», «учитель — батьки учня», «учитель — керівник школи», обриваючи демонстрацію в кульмінаційний момент. Команда-суперник за певний час повинна розіграти фінал. Рішення своїх і запропонованих ситуацій команди обґрунтовують з позицій педагогічної доцільності. Після завершення гри аналізують типовість продемонстрованих ситуацій, раціональність їх рішень тощо.

Дає змогу через програвання умовних професійних ситуацій у подальшому коригувати реальну комунікативну діяльність, забезпечує розвиток вміння слухати, обробляти й застосовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації.

Критеріями оцінювання якості виконаних завдань можуть бути: винахідливість у вирішенні педагогічної ситуації; доцільність і раціональність рішення; творчість при виборі та вирішенні ситуації; гуманність позиції; майстерність інсценізації.

Результат певної комунікативної дії учасника, як і застосування засобів комунікації, вимагає негайного аналізу (самоаналізу) щодо його співвідношення з метою цієї дії. Це сприяє пробудженню сил і здібностей учасника спілкування, формуванню відповідальності за прийняття рішення, збагаченню комунікативного досвіду, ініціюванню індивідуальних шляхів опанування компетентності до здійснення професійно-педагогічної комунікації.

Вправи

Вправами є завдання, які потребують багаторазового виконання дії з метою її засвоєння. Вони спрямовані на практичне оволодіння процедурою й «технологією» комунікації на основі відпрацювання її найважливіших елементів.

Виконання вправ забезпечує з'ясування змісту дії, її закріплення, узагальнення розуміння суттєвих особливостей різновидів комунікації вчителя, сприяє розвитку комунікативних здібностей, формуванню конкретних груп комунікативних умінь майбутніх учителів (табл. 1).

Таблиця 1

Групи комунікативних умінь, їх складові і критерії

| Комунікативне вміння | Критерії оцінювання комунікативних умінь |
|---|--|
| 1 | 2 |
| Група 1. Комунікативно-мовленнєві уміння | |
| 1.1. Використовувати багатство мови у професійно-педагогічній комунікативній діяльності | Володіння словниковим багатством професійно спрямованої мови |
| | Дотримання норм вимови і наголошування слів |
| | Добір оптимальних мовних й мовленнєвих засобів із загальнонаціонального арсеналу мови відповідно до потреб висловлювання |
| | Добір доцільних стилістичних засобів, варіювання композиційно-стилістичними прийомами |
| | Реалізація нормативів літературної мови в усному й писемному педагогічному мовленні |
| 1.2. Реалізовувати основні різновиди мовлення у професійно-педагогічній комунікації | Уникнення реплік і висловлень, що створюють бар'єри комунікації |
| | Володіння різними формами усного мовлення з урахуванням їх мовно-структурних особливостей |
| | Володіння технікою мовлення (вимова, дикція, темп, логічність) |
| | Укладання різновидів педагогічної документації засобами писемного мовлення |
| | Здійснення саморефлексії мовленнєвих дій |
| 1.3. Обирати в усному й писемному | Вживання формул мовленнєвого етикету (вітання, прощання, комплімент, вибачення, співчуття, прохання тощо) |

Продовження таблиці 1

| 1 | 2 |
|---|---|
| педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету | Добір найдоцільніших мовленнєвих моделей взаємодії в системі «учитель — учень» залежно від ситуації, вікових особливостей учнів |
| | Уникнення мовних штампів, стереотипів |
| | Уникнення різких оцінних суджень, іронічних зауважень, некоректних натяків |
| | Здійснення аналізу якості та ефективності мовленнєвої діяльності суб'єктів комунікації |
| Група 2. Інформаційно-інструментальні уміння | |
| 2.1. Моделювати процес професійно-педагогічної комунікації з урахуванням його структурних елементів | Моделювання інформації з урахуванням особливостей її сприйняття і розуміння |
| | Добір методів впливу на суб'єктів комунікації (особистий приклад, пояснення, переконання, прохання, звернення за порадою тощо) |
| | Орієнтування й узгодження дій для організації сумісної комунікативної діяльності |
| | Органічне поєднання вербальних і невербальних засобів комунікації, адекватних ситуації спілкування |
| | Відчуття й підтримання зворотного зв'язку під час суб'єкт-суб'єктної, рівнопартнерської взаємодії |
| 2.2. Організувати процес передавання й приймання інформації | Конструювання й прогнозування цілей, змісту, засобів комунікації під час викладу інформації |
| | Володіння різноманітними формами (дії, образи, вербальні, категоріальні) презентації інформації |
| | Володіння собою, здійснення самоконтролю, саморегуляції за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників |
| | Завоювання ініціативи, стимулювання активності учнів до контакту один з одним і вчителем |
| | Точне знаходження засобів комунікації, адекватних змісту інформації, орієнтування в особі співрозмовника |
| 2.3. Управляти процесом комунікації в системі «викладач — учень» | Управління своєю поведінкою, оперативне й правильне орієнтування в мінливих умовах процесу комунікації |
| | Установлення контакту з суб'єктом(-ами) комунікації, привертання його (їх) уваги |

Продовження таблиці 1

| 1 | 2 |
|--|---|
| | <p>Добір відповідних комунікативних засобів, які відповідали б психологічному стану, особистісним якостям суб'єкта(-ів) комунікації</p> <p>Використання механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), засобів управління увагою суб'єкта(-ів) комунікації</p> <p>Усвідомлення бар'єрів комунікації і запобігання їм (зокрема, тим, що пов'язані з гендерною ідентичністю)</p> |
| Група 3. Організаційно-технологічні вміння | |
| <p>3.1. Встановлювати «суб'єкт-суб'єктні» взаємини з суб'єктом комунікації</p> | <p>Розуміння й прийняття позиції партнера з комунікації, толерантне ставлення до неї</p> <p>Добір доцільного стилю спілкування залежно від ситуації (суб'єкта комунікації)</p> <p>Протистояння маніпулюванню у процесі комунікації</p> <p>Встановлення позитивної соціально-психологічної атмосфери, партнерства, рівноправності, довіри між суб'єктами комунікації</p> |
| | <p>Демонстрація власного ставлення до суб'єкта(-ів) комунікації, цілей спільної діяльності</p> |
| <p>3.2. Встановлювати комунікативні зв'язки у колективі</p> | <p>Запобігання негативним установкам під час встановлення комунікативних зв'язків у колективі</p> |
| | <p>Управління процесом прийняття групового рішення з дискусійної проблеми</p> |
| | <p>Обирання оптимального стилю керівництва колективом учнів</p> |
| | <p>Створення гуманістично-рефлексивного середовища під час встановлення комунікативних зв'язків у колективі</p> |
| | <p>Організація спільного проектування колективної діяльності</p> |
| <p>3.3. Запобігати конфліктним ситуаціям/ вирішувати їх</p> | <p>Використання позитивних (конструктивних) функцій конфлікту</p> <p>«Блокування» конфлікту переведенням його з площини комунікативної взаємодії у предметно-дійову площину</p> |
| | <p>Запобігання виникненню конфліктних ситуацій</p> |

Продовження таблиці 1

| 1 | 2 |
|---|---|
| | Успішне використання стилів вирішення конфліктної ситуації |
| | Урегулювання конфліктної ситуації |
| Група 4. Невербальні вміння | |
| 4.1. Гнучко використовувати власний невербальний репертуар для передавання інформації | Презентування культури зовнішнього вигляду (постава, хода, естетика одягу, зачіски, гриму, аксесуарів) |
| | Використання жестів, адекватних ситуації спілкування |
| | Створення мімічних образів, забезпечення мімічної рухливості обличчя, втілення у виразі обличчя чуйності, доброзичливості |
| | Вираження настрою, відтінків відносин через засоби зовнішньої виразності, підтримання візуального контакту |
| | Відчуття міри міжособистісного комунікативного простору |
| 4.2. Кодувати невербальну поведінку під час організації навчально-виховного процесу | Використання невербальних засобів комунікації для адекватного передавання, сприйняття й усвідомлення інформації |
| | Використання невербальних засобів комунікації для кращого запам'ятовування інформації |
| | Передавання прагматично й емоційно значущої інформації за допомогою невербальних засобів комунікації |
| | Доповнення і/або заміщення вербального висловлення за допомогою невербальних засобів комунікації |
| | Уникнення культурно сформованих гендерних схем поведінки щодо учнів обох статей |
| 4.3. «Зчитувати» невербальну інформацію, що передається суб'єктом комунікації | Розуміння емоційно-вольових станів людини через зовнішні їх прояви |
| | Надання комунікативного сенсу невербальним проявам |
| | Бачення суперечностей між невербальним виразом і його психологічним змістом |
| | Виявлення соціально-психологічних характеристик особистості, ієрархії зв'язків між нею та групою на основі аналізу невербальної поведінки |
| | Адекватне сприйняття суб'єктів комунікації |

Закінчення таблиці 1

| 1 | 2 |
|---|--|
| Група 5. Інформаційно-пошукові комунікативні вміння | |
| 5.1. Використовувати інформаційні ресурси | Адекватне формулювання власних потреб в інформації |
| комп'ютерних технологій (діалог «людина — комп'ютер») | Володіння різними носіями, електронними банками інформації |
| | Швидкий і кваліфікований пошук, відбір необхідних даних з різних джерел (професійна, психолого-педагогічна література, періодика) інформації |
| | Користування різними видами бібліографічних покажчиків, довідковою літературою (словниками, енциклопедіями, довідниками) |
| | Робота з текстовими файлами — Web-сторінками |
| 5.2. Використовувати інформаційно-комунікативні технології для організації навчально-виховного процесу | Володіння основними засобами представлення інформації |
| | Представлення інформації в зрозумілому вигляді |
| | Використання інформаційних ресурсів Internet для організації навчального процесу |
| | Використання ресурсів локальної мережі для організації навчально-виховного процесу |
| | Управління навчально-виховним процесом за допомогою комп'ютерних технологій |
| 5.3. Використовувати комунікативні ресурси комп'ютерних технологій (діалог «людина — комп'ютер — людина») | Приймання й надсилання повідомлень електронною поштою |
| | Встановлення комунікативних зв'язків в асинхронному режимі зв'язку («off-line») |
| | Володіння технологією синхронного режиму зв'язку («on-line») |
| | Підтримання діалогу з учасниками всесвітніх тематичних телеконференцій |
| | Володіння культурою діалогу (сетікетом) із всесвітньою мережею |

Виконання вправ сприяє формуванню дій у типових комунікативно спрямованих ситуаціях, розвитку педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації у комунікації, формуванню вміння відчувати співрозмовника, просторові й часові умови комунікативного проце-

су, вступати у процес комунікації з партнерами. Виконавці вправ отримують можливість взяти безпосередню участь у розв'язанні проблем професійної діяльності, розвинути мислення, мовні навички, здатність рефлексії та саморегуляції емоційних станів.

Вправи на формування комунікативно-мовленнєвих, інформаційно-інструментальних, організаційно-технологічних умінь

I. Вправи на вироблення уміння обирати з кількох можливих варіантів найточніший, стилістично доречніший і найвиразніший (виконуються в діадах, тріадах).

1. Ви — молодий педагог. Вам необхідно подати директорові свої пропозиції щодо поліпшення роботи педагогічного колективу. Як краще це зробити?

2. Ви — класний керівник. Попросіть своїх учнів вийти на роботу на пришкільній ділянці у вихідний день.

3. Ви виконуєте важливе і термінове завдання з виховної роботи, а двоє ваших колег заважають вам балаканиною (завдання виконується у тріаді). Спробуйте коректно їх зупинити, захопити діяльністю, якою зайняті, відволікти їх від бесіди несподіваною інформацією тощо.

4. Ви — директор школи. Ваш підлеглий просить надати йому позачергову відпустку. Відмовте у проханні. (Завдання виконується у діаді, але ситуацію слід окреслити так, щоб виконавець ролі підлеглого не знав про настанову для «директора».)

5. Двоє ваших колег-учителів обговорюють необхідність придбання для шкільного кабінету нового комп'ютера, але їхнє рішення, на вашу думку, неправильне. Спробуйте переконати їх у тому, що вони помиляються (виконується у тріаді).

6. Вам зателефонував директор школи і наполегливо запрошує взяти участь у зборах, але ви зайняті терміновою справою, яку не можете перервати: займаєтесь індивідуально з невстигаючим учнем; спілкуєтесь з батьками, яких завчасно запросили на розмову; розпочали збори класного активу з вирішення термінового питання тощо (завдання для усного чи письмового виконання).

II. Вправи на розвиток уміння брати інтерв'ю, аргументувати власні думки.

«Самокероване інтерв'ю». Кожен із групи записує запитання, на які має намір відповісти. Потім учасники обирають партнерів, обмінюються з ними запитаннями і беруть інтерв'ю один в одного. (Можливий варіант, коли всі беруть інтерв'ю в одного учасника; можна ставити умову, щоб той, у кого беруть інтерв'ю, унікав правдивих відповідей.)

«Плюси і мінуси». Учасникам пропонують обговорити явище, факт тощо, поділивши їх на дві команди. Представники першої називають усі переваги явища, що обговорюється, члени іншої — перечують їм (вони виробляють спільну точку зору, а капітани — повідомляють її).

«Ранжування». Студенти повинні пронумерувати професійно-комунікативні якості педагога за ступенем значущості відповідно до своїх поглядів і переконань. Потім під час дискусії кожен обґрунтовує свої оцінки, пріоритети у ранжуванні.

«Майстерність переконуючого впливу». Завдання учасників комунікативного процесу — навчитися використовувати прийоми переконуючого впливу. Вони готують виступ з певної тематики, індивідуальну бесіду з учнем, пояснюють новий матеріал. Критерії аналізу: логіка викладення матеріалу, уміння розкрити головну думку, культура мовлення (граматична правильність, інтонаційне багатство, оптимальний темп), зовнішній вигляд (доцільність міміки й пантоміміки, органічність поведінки).

«Вміння слухати». Ці вправи сприяють перевірці та розвитку уважності, уміння точно висловлювати свої думки:

1) ведучий промовляє будь-яку фразу (про погоду, школу, самопочуття та ін.) і кожному пропонує повторити те, що він почув. В результаті обговорення стають очевидними деякі розходження в її розумінні;

2) у приміщення заходить один член групи. Ведучий говорить коротку фразу, яку він має сказати другому, а той — наступному. Останній промовляє почуту фразу для всіх. Ті, що перебувають у приміщенні, не повинні допомагати чи виражати емоції з приводу почутого.

«Сильні сторони». Вправа спрямована на пізнання своїх сильних рис, вироблення вміння думати про себе позитивно. Кожний, хто її виконує, має розповісти про свої сильні сторони; про те, що він любить, цінує в собі, що дає йому відчуття внутрішньої впевненості і довіри до себе в різних ситуаціях, уникаючи будь-яких висловлювань про власні недоліки й помилки, самокритики.

На монолог відводиться 3—4 хв. Слухачі не повинні уточнювати деталей чи перебивати розповідь. По черзі висловлюються всі.

Після цього керівник дає кожному аркуш паперу, олівці й пропонує зафіксувати свої сильні риси (і ті, про які йшлося, і ті, про які вони думають). Потім усі отримують картки з переліком якостей, важливих для ефективної педагогічної комунікації, і визначають ступінь важливості кожної з них відповідною оцінкою. У групах з 2—3 осіб за симпатіями вони протягом 30 хв. радяться, як, використовуючи свої сильні сторони, зробити щось цінне, а потім збираються всі разом і діляться один з одним враженнями.

«Мої батьки». Вправу виконують так: один член групи розповідає про своїх батьків (7 хв.), другий повинен переказати розповідь, інші аналізують: «Чия інформація мала поверховий характер?», «Хто розібрався у своїх проблемах, розповідаючи або слухаючи?», «Що було на душі того, хто розповідав?», «Того, хто слухав?», «Як це виражалося зовні (міміка, поза, дихання, жести)?», «Що допомагало?», «Заважало?».

«Невдале спілкування». Кожному, хто бере участь у виконанні вправи, пропонують пригадати ситуацію, спілкування в якій для нього було невдалим, та описати його групі. Разом обирають одну ситуацію і розігрують її в ролях, після чого аналізують.

«Спонування до дії». Метою вправи є вдосконалення уміння звертатись до інших, наголошення на тих аспектах, які допомагають домогтись свого. Кожному пропонують згадати ситуацію, в якій він хотів би звернутися до інших із проханням, уявити на своєму місці по черзі всіх учасників групи і подумати, як би вони звернулись до кожного, як би вели бесіду.

«Катастрофа у пустелі». Ця вправа спрямована на вироблення навичок поведінки в дискусії, уміння вести диспут, бути переконливим, побачити на конкретному матеріалі динаміку групового спору, традиційні помилки під час полеміки, потренуватися у виокремленні головного, суттєвих ознак предметів.

Кожний отримує спеціальний бланк, на якому зафіксовано 15 предметів. Вправа має два етапи: 1) індивідуальне ранжування предметів за значенням для порятунку; 2) колективне обговорення своїх пропозицій, пошук спільної думки про розташування предметів. Спостереження за роботою учасників комунікативної взаємодії дає змогу зробити висновки про уміння організувати дискусію, йти на компроміси, слухати один одного, аргументовано доводити власну точку зору, володіти собою.

«Заборона казати «ні»». Один із групи ставить іншому запитання, на яке не можна дати ствердної відповіді, або дає завдання, яке неможливо виконати. Інший повинен висловити свою незгоду так, щоб не вимовляти слів «ні» чи «не». Цю вправу виконують по колу або в парах.

«Привітання вчителя». Педагог заходить до аудиторії, студенти вітають його, як правило, неорганізованим, галасливим вставанням. Привітання слід повторювати, доки не виробиться швидка однастайність, безшумність і елегантність дій студентів.

«На прийомі у психолога». Усі учасники заняття обирають зі свого середовища «психолога» (значущого іншого) і, уявивши, що прийшли до нього на прийом зі своїми проблемами, які заважають нормальному спілкуванню у певному середовищі, розповідають йому про них. Якщо цей «психолог» не може дати «кваліфіковану консультацію», допомагає вся група.

«Валіза». Один із членів групи виходить за двері аудиторії, а інші складають для нього в дорогу «валізу», вибираючи те, що, на їхню думку, найпотрібніше йому в спілкуванні (5—7 рис). «Секретар» ділить аркуш паперу вертикальною лінією навпіл: зліва згори ставить знак «+», під яким буде записувати все позитивне, а справа — знак «-» (під ним вкажуть на те, чого слід позбутися). Коли «валіза» складена, до кімнати запрошують її «власника», повідомляють про її вміст і віддають йому. Далі виходить інший і все повторюється.

«Рішуча розмова». Суть вправи полягає в тому, що всі учасники по черзі висловлюються про те, яких слів і звичок у спілкуванні вони хотіли б позбутись.

«Без маски». Для виконання вправи потрібно взяти картку із записаним на ній початком висловлювання і без підготовки продовжити його. Колеги, прислухаючись до інтонації, голосу мовця, оцінюють, чи було висловлювання щирим. Якщо так, вправу продовжує інший, а якщо ні, то оповідачу дозволяють зробити ще одну спробу, але вже після всіх.

На картках можуть бути такі незакінчені речення: «Мені особливо не подобається, коли...», «Мені знайоме гостре відчуття самотності. Пам'ятаю...», «Мені дуже хочеться забути, що...», «Бувало, що близькі люди викликали в мене майже ненависть. Одного разу, коли...», «Якось мене налякало те, що...», «У незнайомому товаристві я відчуваю...», «Навіть близькі люди інколи не розуміють мене. Одного разу...», «Пам'ятаю випадок, коли мені стало соромно, я...», «Особливо мене дратує те, що...».

III. Вправи на опрацювання смислових наголосів.

Вони формують навички не тільки інтонаційно забарвлювати кожну фразу, а й добре володіти своїм голосом під час читання тексту, правильно дихаючи.

1. Для цієї вправи можна підбирати різноманітні речення, тексти. Під час читання у них підкреслюють (олівцем) слова (щоразу — інше) відповідно до логічного наголосу.

А) Молоді вчителі почали розв'язувати проблемні комунікативні завдання.

Молоді вчителі почали розв'язувати проблемні комунікативні завдання.

Молоді вчителі почали розв'язувати проблемні комунікативні завдання.

Молоді вчителі почали розв'язувати проблемні комунікативні завдання.

Молоді вчителі почали розв'язувати проблемні комунікативні завдання.

Молоді вчителі почали розв'язувати проблемні комунікативні завдання.

Молоді вчителі почали розв'язувати проблемні комунікативні завдання.

Б) Слово дано багатьом, мудрість душі — не кожному!

Слово дано багатьом, мудрість душі — не кожному!

Слово дано багатьом, мудрість душі — не кожному!

Слово дано багатьом, мудрість душі — не кожному!

Слово дано багатьом, мудрість душі — не кожному!

2. Доберіть три скоромовки. Вимовте їх спочатку повільно, а потім — швидко і якомога виразніше.

3. Уривок вірша (4—8 рядків) прочитайте зі змінами інтонації голосу, тональності, швидкості. Для цього краще підібрати нейтральний текст.

IV. Вправи на формування вміння правильно дихати.

Вони сприяють розвитку вміння глибоко і правильно дихати із закритим ротом, щоб співрозмовник не помітив «технічної зарядки» голосу.

1. Покладіть руки на діафрагму (місце, де закінчується реберна частина грудної клітки) так, щоб відчути, як вона підіймається (рухається). Непомітно вдихніть повітря і, повільно видихаючи його, продовжуйте розмову. Ознакою правильного дихання є зовні непомітне піднімання плечей, одночасний рух верхньої частини тулуба. Для цього, не поспішаючи, наберіть у легені повітря носом і під час розмови повільно видихніть через рот, ніби задуваючи свічку чи здуваючи пушинки кульбаби. Виріжте тонкий аркушик паперу і, дмухаючи на нього так, щоб він відлітав якнайдалі, повторіть це завдання.

2. Оберіть структурно-логічну систему тексту для виголошення. Починайте говорити лише тоді, коли в легені взято незначний надлишок повітря (це позбавить від «позачергового» вдиху, який порушує плавність і ритм мовлення, спричинює уривчастість). Під час виголошення користуйтеся кожною природною зупинкою в мовленні для дозбирування запасу повітря у легені. Дозбирування повітря здійснюється так званім нижнім диханням; рухається діафрагма, а верхня частина грудної клітки і ребра підняті й нерухомі. Спостерігайте за тим, щоб поповнювати запас повітря своєчасно і непомітно.

3. Прикладіть долоню до горла і вимовте приголосні звуки, додаючи до кожного приголосного звука спершу голосні [а, о, у, е, и], потім — [л]. Доберіть слова, в яких приголосні стояли б перед я, ю, є, з м'яким знаком у кінці слова та складу. Вимовте слова, прослідкуйте за вимовою приголосних у різних позиціях і за диханням. Зробіть висновки.

4. Простежте за участю губ при творенні голосних звуків. Вимовте звуки [і, и, е, а]. Ви помітили, що при вимові їх губи розтягуються на боки, але активної участі у творенні цих звуків не бе-

реть? Повторіть дослід ще раз (стежте за диханням). Підготуйте мовленнєвий апарат до вимови звука [а]. У положенні, коли широко розкритий рот, вимовте звуки [у, о]. Чому їх не можна вимовити? Тепер вимовте звуки [у, о]. Проаналізуйте, яку участь у їх творенні беруть губи.

V. Вправи на діагностування емоцій та емоційного ставлення до події.

1. Почався урок. Учитель пояснює матеріал. Відчиняються двері, і на порозі з'являється учень, що запізнився. Учитель реагує (міміка і пантоміміка): вимогливо («швидше сідай!»), здивовано («від тебе я такого не чекав»), з докором («ну як ти міг!»), запитуючи («щось сталося?»), радісно («нарешті!»), тріумфально («а я що говорив!»), обурено («це уже в котрий раз!»), байдуже («мене це не стосується»), з прикрістю («ти клас відволікаєш!»).

Група має відгадати кожну емоцію вчителя і як повинен поводитись учень.

2. На екзамені учитель помітив, що під час підготовки учень користується шпаргалкою. Їх погляди зустрічаються. Передайте йому інформацію про своє почуття (докір, заборону, лукаве співчуття, подив, очікування пояснення). Група спостерігає за поведінкою та емоціями «учителя» й «учня», а потім «учень» розповідає про свої переживання і виникнення певних спонукань (припинити списувати чи продовжити, виправдатися чи вдати, що не помітив, та ін.)

«Резюмування». Під час вправи один щось розповідає, другий — тільки слухає, решта поступово приєднується до розмови. Завдання того, хто слухає, — почути всі думки і пропозиції, а потім підбити підсумок, продемонструвавши уміння резюмувати.

«Відкриті і закриті запитання». Один із варіантів вправи: читач прийшов до бібліотеки, переглянув книги на полицях і звернувся до бібліотекаря зі словами: «Тут багато книг з педагогіки, але потрібної мені я не знайшов».

Кожний із групи, почувачучись бібліотекарем, повинен поставити шість запитань (три закритих і три відкритих) з метою уточнення запиту. Всі уважно слухають запитання, визначаючи серед них найкращі, і аргументують свої думки.

«Конфлікт». Мета вправи — навчитися правильно поводитись у конфліктних ситуаціях, учасником яких є колега.

«Учитель» і «учень» конфліктують. Завдання «учителя-дипломата» — з'ясувати причини конфлікту, погасити його, задовольняючи запит «учня» і не скомпрометувавши колегу.

Демонструють кілька ситуацій і під час групової дискусії обговорюють, хто найкраще розв'язав проблему.

«Стратегії». Вправа сприяє формуванню вміння обирати стратегію поведінки відповідно до ситуації.

Варіант 1. Один із партнерів сідає в крісло, інший стає перед ним. Вони беруться за руки. Їхнє завдання — зафіксувати свій внутрішній стан під час вправи. Той, хто стоїть, тисне на долоні партнера, а другий чинить опір. На виконання дається 30 сек., після чого партнери міняються місцями і повторюють вправу.

Під час обговорення педагог розкриває різні стратегії поведінки у конфлікті (конкуренція, уникнення, компроміс, співробітництво, пристосування).

Варіант 2. Ведучий ділить групу на чотири підгрупи з певним стилем поведінки в конфлікті і відповідним девізом: конкуренція («Для того, щоб я переміг, ти повинен програти»); пристосування («Щоб ти виграв, я повинен програти»); компроміс («Щоб кожний з нас щось виграв, повинен щось програти»); співробітництво («Щоб виграв я, ти повинен теж виграти»).

Протягом 15 хв. кожна підгрупа має обговорити і підготувати в театралізованій формі конфліктну ситуацію, в якій буде продемонстровано певний стиль поведінки. Після кожної показаної сцени вся група обговорює її щодо відповідності її девізу і стилю. З'ясовується найконструктивніший стиль взаємодії.

VI. Вправи на розвиток уваги (зорової, слухової).

1. Ведучий пропонує одному з учасників комунікативної взаємодії розповісти про когось із товаришів, використовуючи при цьому тільки прикметники (дієслова), а всі інші повинні відгадати, про кого йдеться.

2. Один із учасників кидає м'яч іншому, промовляючи слово (іменник). Партнер, піймавши м'яч, додає до іменника відповідне дієслово і кидає м'яч іншому учаснику гри, називаючи іменник, і т. д. Слова не повинні повторюватися, а м'яч — падати. Допускається пауза 3—5 сек. Вправу можна виконувати із двома різнокольоровими м'ячами одночасно (один — для дієслів, інший — для прикметників).

3. Один із групи читає текст, запам'ятовує його і переказує. Усі інші слухають. Потім він виконує завдання вдруге з іншим, аналогічним за складністю текстом, а присутні йому заважають.

4. Група з п'яти осіб одночасно звертається до одного зі своєю фразою (ведучий заздалегідь перевіряє, щоб кількість слів у фразах була однаковою). Той, до кого звертаються, повинен повторити кожну почуту фразу.

«Переговорний пункт». Дві групи студентів (по 4—5 осіб) стоять біля протилежних стін аудиторії один навпроти одного. Після сигналу кожен із них одночасно щось говорить своєму «абоненту»,

доки їх не зупинить ведучий. Потім повідомляють одержану інформацію від партнера.

«Клавіатура». За кожним членом групи закріплюють літеру алфавіту, цифру, розділовий знак, які позначаються плесканням долонь чи іншою умовністю. Викладач читає текст (фразу). Учасники включаються у процес умовного друкування тексту, як тільки підходить черга його букви або знака. Під час вправи змінюється ритм або вводяться нові умови (кожна третя або восьма буква промовляються тощо). Можна оголосити про певні заборони або заміну умовними знаками. Хто помилився — вибуває з гри.

«Шістка». Ті, хто виконує вправу, по черзі називають числа натурального ряду, а замість чисел, що діляться на шість або до складу яких входить цифра «шість», плескають у долоні.

«Захоплення ініціативи в діалозі». Два учасники сідають у центрі кола. Один із них починає діалог на будь-яку тему, а другий повинен переключити співрозмовника на свою тему. Робити це слід ненав'язливо, ввічливо, але наполегливо.

«Інтерв'ю». Один із групи отримує певну соціальну роль (педагога, студента, батька, керівника школи, завідувача кафедрою, декана тощо) і сідає в центрі кола. Інші ставлять йому п'ять запитань відповідно до його ролі, а він дає інтерв'ю.

VII. Вправи, спрямовані на гармонізацію внутрішнього світу, розвиток духовних можливостей, досягнення успіхів у праці, взаєморозуміння і співробітництво.

Зверніться до себе як до розумної, гарної, доброї, сильної індивідуальності.

1. Говоріть до себе (про себе) з повагою, любов'ю, обережно, ніби звертаєтесь до особи, від якої залежить стан вашого здоров'я, добробут («Я бачу, яка ти чудова людина, а тому прошу тебе завжди думати і чинити все по-доброму»; «О, як добре я почуваюся: світла голова народжує геніальні ідеї; серце не тільки здорове, а й доброзичливе, турботливе»).

2. Добирайте красиві і переконливі слова:

— звертання, епітети («Голубко, люба моя подруго, добрий генію, щира і добра, красива і сильна, здорова і лагідна!»);

— компліменти («Твоя щира усмішка так прикрашає твоє обличчя і всю твою постать, що ти маєш вигляд зовсім юної!»).

3. Оберіть для себе вид діяльності, в якому прагнете домогтися успіху, і «налаштуйте» себе на працю («Я знаю, що ти можеш написати вірш. Ось і добре! Сідай і пиши! Не виходить? Не може такого бути! Спробуй ще і ще раз!»).

Вправи на розвиток невербальних комунікативних умінь

«Погляд». Вправа формує навички управляти своїм поглядом, «підтримувати контакт очей» під час спілкування. Її виконують індивідуально: не повертаючи голови, проводять поглядом по периметру свого зору (зверху вниз, ліворуч, праворуч); намагаються швидко концентрувати погляд на будь-якій точці предмета перед собою, на кінці пальця (при цьому, якщо сховати палець, предмет має бути видно нечітко); утримують погляд на точці, що на стіні, перед собою протягом кількох хвилин так, щоб навколо все зображення було розпливчате.

«Аркушик за спиною». На спину ведучому, якого вибирають із групи, прикріплюють чистий аркуш паперу. Інші, порадившись, записують на ньому слово, яке може означати предмет живої чи неживої природи, казкового чи літературного героя, історичну особу тощо. Завдання ведучого — вгадати написане слово за жестовим показом (пантомімою) обраного ним учасника групи.

«Подарунок жестами». Учасники групи один одному (по колу) роблять подарунки на невербальному рівні (показують жестами, що хочуть подарувати). Після закінчення вправи обговорюють, що саме подаровано.

«Початок спілкування». Групу ділять на дві підгрупи. Представники однієї з них вигадують собі ім'я, образ, «легенду», адресу, телефон. З ними намагаються познайомитися, поводячись відповідно до «легенди», ті, що в другій групі.

«Зустріч». Цією вправою передбачено продемонструвати поведінку людей під час зустрічі. Учасники, вільно проходячи по аудиторії, зустрічаються, а після цього доторкаються, вітаються, знайомляться, спілкуються.

«Звернення уваги». Ті, що виконують вправу, вільно ходять по колу, намагаючись зробити щось, щоб привернути до себе увагу інших.

«Настрій». Щоб виконати вправу, слід зобразити (постаттю, мімікою, жестом) певний емоційний стан, почуття.

«Моя сім'я». Суб'єкт обирає собі «членів сім'ї» зі студентів і розставляє їх у просторі так, щоб фізична дистанція уявно відповідала ступеню емоційної близькості між членами сім'ї.

«Вузький міст». На підлозі креслять контури «містка» над «річкою». Двоє ідуть назустріч один одному. Завдання: розійтися оптимальним способом.

«Передавання інформації». За допомогою невербальних засобів передати інформацію колезі, який не знає її змісту.

«Визначення настрою». Ведучий дає кільком членам групи завдання розглянути всіх присутніх і визначити, хто в найкращому

настрої, а хто — в найгіршому. Висновки кожен повинен робити окремо.

«Передавання почуттів». Для виконання вправи учасники стають у шеренгу, перший повертається до другого і передає йому мімікою якесь почуття (радість, гнів, подив, сум...), другий передає це почуття третьому і т. д. Останній повідомляє, яке почуття він отримав. Його порівнюють з тим, що передали спочатку, й аналізують, як кожний учасник зрозумів передане йому почуття.

«Розмова через скло». Двоє учасників лише за допомогою жестів намагаються про щось домовитися.

«Бачення інших». Член групи, сівши спиною до всіх, має детально описати (за пропозицією групи) зовнішній вигляд когось із присутніх.

Результатом виконання вправ мають стати навички і звички. Цей процес потребує самоконтролю, оцінювання й уточнення кожної повторюваної дії. Багаторазовість виконання вправ формує певні нормативи правильності дій, надалі — точності, а потім — швидкості. Засвоєння дії до рівня правильності засвідчує наявність уміння, а точність і швидкість — сформованість навички.

Самостійна робота

Самостійна робота є особливою формою навчальної діяльності, спрямованою на формування активності, самостійності тих, хто навчається, засвоєння ними сукупності комунікативних знань, формування комунікативних умінь, набуття нового особистісного комунікативного досвіду (завдяки «входженню» у нові форми комунікативної діяльності, опануванню кожного з її компонентів, переходу від одного компонента до іншого), освоєння інструментарію власного моніторингу на всіх етапах взаємообміну інформацією.

Основні функції самостійної роботи: пізнавальна (засвоєння комунікативних знань і способів діяльності); самоосвітня (формування комунікативних навичок і вмінь, самостійне їх оновлення і творче застосування); прогностична (працюючи самостійно, особистість змушена передбачати і оцінювати можливий результат і саме виконання завдання); коригуюча (вчасно коригувати свою діяльність); виховна (формує самостійність як рису характеру).

Завдання для самостійної роботи мають гнучкий, варіативний характер. Виконують їх індивідуально (парно, втрійох). Виконавці мають змогу стати співавторами завдання, тобто уточнити, переформулювати один з варіантів завдання або замінити його, пого-

дивши свої наміри з викладачем, обрати необхідний темп виконання завдання і кількість спроб.

Складовими самостійної роботи є робота за інструкцією (закріплення комунікативних дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); завдання на самостійне виокремлення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири представлені в узагальненому вигляді, мають повний склад і виокремлені об'єктом самостійно); завдання на формування комунікативних дій, що не залежать від конкретного змісту предмета.

Для виконання самостійної роботи із застосуванням комп'ютерних технологій необхідні мінімальні апаратні засоби (комп'ютерний клас із комп'ютерами, обладнаними процесором не нижче 486 або його аналогами; комп'ютерна мережа і модем) і програмні засоби (мережна ОС, наприклад Windows 98/2000; програма-броузер, наприклад Internet Explorer або Netscape Communicator; програми для роботи з електронною поштою та конференціями, наприклад Outlook Express або ін.; програма створення Web-сторінок, наприклад FrontPage Express; довільні програми Ftp-клієнти; довільні програми-сервери для роботи з електронною поштою, конференціями в локальних мережах; довільна програма Proxy-сервер).

Завдання для самостійної роботи

1. З'ясуйте характерні риси особистості вчителів із високим рівнем розвитку комунікативних умінь; окресліть ознаки їхньої діяльності, що визначають ефективність взаємодії з дітьми; заповніть таблицю.

| Прізвище, ім'я, по батькові вчителя | Особистісні якості, необхідні вчителю з високим рівнем розвитку комунікативних умінь | Характерні ознаки діяльності, що сприяють розвитку комунікативних умінь майбутніх педагогів |
|-------------------------------------|--|---|
| | | |

2. Здійсніть самодіагностику і складіть програму розвитку комунікативних умінь.

3. Прослухавши уривки читання відомих акторів, зробіть письмовий аналіз їхніх виступів, звернувши увагу на чистоту вимовлення звуків, гармонію приголосних, створення звукового образу, закладеного у самому творі, доцільність стилю мовлення.

4. Прослухайте текст наукової статті педагогічного змісту. Після цього визначте тему й основну думку, проблематику, складіть тези почутого.

5. Складіть умовну ідеальну модель мовлення вчителя (звертання до учнів, запитання залежно від ситуацій уроку, відповіді на можливі запитання учнів тощо).

6. Опишіть мовні ситуації, використовуючи речення з прямою мовою і потрібні формули ввічливості: ви запізнилися на заняття; ви не можете підготувати матеріалів для доповіді на педагогічній раді; вас запросили на наукову конференцію; ви отримали призначення на нову посаду заступника директора з наукової роботи.

7. Прочитайте вголос афористичні вислови, дотримуючись розділових знаків.

1. Дитина — дзеркало родини; як у краплі води відбивається сонце, так у дітях відбивається моральна чистота матері і батька. 2. Слово формує світ. Спотворене слово — спотворює його. 3. Якщо твоя душа глуха до гомону поколінь і їй не сняться «віків минулих сни іскристі», твої вчителі збіднили тебе.

8. У наведених прикладах виявіть усі можливі варіанти зміни змісту зі зміною місця паузи і продемонструйте їх.

1. А я рушаю в путь нову стрічати весну. 2. Б'ють гармати, за горою сходять зоряниці. 3. На галявині між кущами дзорчало джерельце. 4. Вивчення цих питань взагалі не входить у наші завдання. 5. Як схвилювали його слова брата!

9. Прочитайте текст вдумливо і визначте місце психологічних пауз, що впливають із характеру почуттів і ситуацій, а також пауз, які виражені нечітко, але за змістом можливі.

— Ой, як я люблю свою матусю! Я їх так люблю, що аж серденько мені розірветься. Ну які вони хороші, ці наші сіроокі ненька! Які в них тихі, ласкаві очі, яке в них ніжне, м'яке волосся! Іноді дивишся на них і думаєш: «Очі ваші, матусько, подібні до весняного неба, — до того неба, коли сонечко обгортають легко-димчаті хмарки, і воно наче в сірому серпанку. Волосся ваше, наша голубонько, як каштановий пушок. Дайте я ще раз поцілую вас!» (М. Хвильовий).

10. Сформулюйте рекомендації, як домогтися зовнішньої виразності.

11. Напишіть характеристику людини, якої ви не знаєте, визначивши її вік, сімейний стан, освіту, професію. Припустіть, яким педагогом вона могла б бути.

12. Напишіть програму комунікативної підготовки до першого уроку в школі.

13. Складіть план комунікативної канви відвіданого уроку. З'ясуйте мету, стиль, найефективніші етапи спілкування педагога на уроці. Проаналізуйте причини, що заважають досягненню вчителем ефективної педагогічної комунікації на уроці.

14. Використовуючи звертання, вставні слова, словосполучення, складіть і попарно «розіграйте» діалоги: між батьком і сином про те, що не слід дарувати меншій сестричці роликові ковзани, щоб убезпечити її від можливої травми (співрозмовники не зовсім упевнені в шкідливості такого подарунка); між матір'ю і дочкою про те, що стареньку бабусю на зиму треба перевезти з села до міста, щоб підлікувати (співрозмовники цілком переконані в доцільності такого

переїзду); між двома однокласницями, одна з яких захворіла, про те, як минув день у школі (телефонна розмова; у репліках діалогу чітко простежується послідовність подій, що відбулися протягом дня).

15. Розвиваючи власні комунікативні здібності, спробуйте виокремити рівні усвідомлення: власної комунікативної дії (моя позиція, цілі, зміст, метод, результат); зворотної комунікативної дії (його позиція, цілі, зміст, метод, результат); комунікативної взаємодії (співвідношення спільного і відмінного у позиціях, цілях, змісті, методах, результатах).

16. Проведіть спостереження (якщо потрібно — і дослідну бесіду) за учнем для діагностики труднощів у спілкуванні з однолітками (дорослими).

17. Порівняйте професійне спілкування кількох педагогів з метою визначення прийомів установа змістового й емоційного видів зворотного зв'язку з аудиторією.

18. Проведіть міні-лекцію для учнів з проблеми труднощів у спілкуванні, забезпечивши зворотний зв'язок.

19. Проаналізуйте результати самоспостереження за розвитком умінь підтримувати зворотний зв'язок у педагогічній комунікації (чи розумієте настрій, бажання співрозмовників, чи фіксуєте зміни в їхніх емоційних станах; чи наявне порушення зворотного зв'язку в спілкуванні).

20. Запропонуйте власну систему засобів установа зворотного зв'язку в педагогічній комунікації.

21. Розробіть рекомендації для педагогів щодо оволодіння педагогічною технікою (бажано продемонструвати).

22. Проведіть спостереження за роботою вчителя, класного керівника під час педагогічної практики і проаналізуйте засоби комунікативного впливу, які вони використовують.

23. За допомогою методики типових стилів спілкування проаналізуйте превалюючі стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях (у класному колективі, серед друзів, у студентській групі).

24. Пригадайте будь-яку конфліктну ситуацію в системі «учитель — учень» («викладач — студент») і проаналізуйте її. Обґрунтуйте отримані результати.

25. Змодельуйте конфлікт, причинами якого є: незнання вчителем правових норм спілкування з учнями; бажання учнів зірвати урок; суперечності у поглядах між батьками і класним керівником; стан нервової системи учня; суттєва відмінність у матеріальному становищі і житлових умовах учителя й учнів; бажання бути поміченим у колективі (учнів, учителів); бажання вчителя продемонструвати учневі власну соціальну перевагу; неповага (до учнів, до вчителя); неусвідомленість мотивів (дій, вчинків); страх перед втратою (авторитету, лідерства); поганий настрій; депресивний стан; небажання розібратися в чомусь; занижена (завищена) самооцінка (вчителя, учня); бажання учня перевірити професійну підготовку вчителя; страх отримати відмову у чомусь.

26. Проаналізуйте поведінку педагога. Як би ви повелися в ситуації, що склалася на уроці? Обґрунтуйте свою позицію.

Учителька пояснює нову тему. Раптом із-за парти підводиться учень і заявляє: «Нецікавий сьогодні матеріал, я краще піду». Не роздумуючи, він попрямував до виходу.

Вчителька, стримуючи обурення, продовжила пояснення, й урок увійшов у звичайне русло. Але перед дзвінком у дверях з'явився учень, який демонстративно залишив клас, і зі словами «Я Вас сфотографую», клацнув фотоапаратом.

Подумайте, якою має бути поведінка вчителя у спілкуванні з мамою учениці. Обґрунтуйте свою позицію.

Перерва. Класний керівник 7-го класу в учительській переглядає учнівські зошити. Раптом до кімнати заходить знервована жінка (мама учениці) і роздратовано звертається до нього: «Що це у вас діється? Знову чіпляєтесь до мосі доньки, нацьковуєте на неї інших учнів? А ще педагоги...».

27. Оберіть доцільну лінію поведінки вчителя в ситуації з учнями.

Ви почули вкрай брутальні слова своїх учнів, які не помітили вас. Згодом вони це зрозуміли.

28. Поясніть матері причини поведінки дочки. Завдяки чому, на вашу думку, можна виправити ситуацію, що склалася?

У бесіді з класним керівником своєї доньки мама розповіла:

— Моїй дочці вже 14 років, а вона не хоче допомагати вдома по господарству. Поки вдома були її старша сестра і бабуся, в її допомозі не було потреби. А тепер моя старша донька вийшла заміж, переїхала до іншого міста. Наша бабуся занемогла...

— А раніше ви доручали їй якусь роботу по господарству? — запитала класний керівник.

— Та ні, жаліли.

29. Проаналізуйте ситуацію і визначте можливі причини зарозумілого ставлення одного вчителя до іншого.

Два вчителі — молодший і старший — розмовляють у коридорі. З класу виходить учитель середніх років, підходить до колег і, зарозуміло «змірявши поглядом» молодого педагога, подає руку старшому й починає з ним розмову.

30. Визначте морально-етичні норми поведінки суб'єктів педагогічного спілкування.

Учитель зайшов до класу. Побачив на підлозі недопалок, обводячи очима хлопців, запитав: «Чий це?». «Ваш, — відповів один із найсміливіших. — Ви його першим побачили».

31. Продовжте діалог і запропонуйте можливі варіанти виникнення конфліктної ситуації.

Учитель фізики запитусь: «За яких умов ми користуємося правилом правої руки?». Учень відповідає: «Коли зайнята ліва».

32. Вкажіть можливий соціальний статус учасників педагогічного спілкування, продовжте діалог між учителем і батьком.

Хлопець погано навчається і постійно скаржитись удома, що вчитель «чіпляється» до нього. Батько йде з ним до школи і запитує вчителя:

— Чому ви чіпляєтеся до мого сина?

— Чіпляюся? Та він же нічого не знає. Ось слухайте. Скільки буде, якщо три помножити на сім?

— Бачиш, тату? Він знову починає!

33. Чи може ця ситуація спілкування перерости у конфліктну? Обгрунтуйте свою точку зору.

— Моя дитина — геній. У неї стільки оригінальних ідей, чи не так?

— Так, — відповідає вчитель, — особливо коли справа доходить до правопису.

34. У чому педагогічний прорахунок, помилки вчительки? Як би ви організували спілкування з учнем?

— Вийди з класу! — тоном, що не терпить заперечень, сказала вчителька.

— Що я зробив? — обурено спитав підліток.

— У тому-то й справа, що нічого не робиш. А треба працювати! Де в тебе підручник? Зошит? Щоденник? Що за хаос на парті?

— Ніякого хаосу немає. Це книги.

— Книги, та не ті. Вийди! Ти і вчора байдиковав, заважав нам.

— Не піду!

— Тоді я піду, й уроку не буде.

— То й не треба!.. — зауважив учень і, повернувшись до класу, демонстративно оголосив:

— Уроку не буде...

— А-а-а! — обурилась учителька, — ти ще й інших підбурюєш!..

35. Організуйте процес комунікації з уявною учнівською аудиторією:

— зверніться до учня з певним проханням, запитанням, пропозицією, побажанням;

— зробіть коротке зауваження порушнику дисципліни;

— вимовте з різними інтонаціями фразу «Розгорніть зошити і запишіть» або «Сьогодні ми поговоримо про...»;

— змоделюйте відповідно до мети і змісту, навчальних можливостей учнів фрагмент уроку з використанням нетрадиційних технологій навчання;

— змоделюйте фрагменти уроків для розкриття значущості знань з елементами цікавих повідомлень, прийомів аналогії, застосування нетрадиційних технологій навчання (рольові, ділові ігри, заочні подорожі, бесіда «за круглим столом»);

— накресліть канву бесіди з учнями з питань самовиховання;

— змоделюйте початковий етап спілкування з учнями (урок, виховна година);

— змоделюйте ситуації, коли спілкування було непродуктивним, спричинило конфліктну ситуацію;

— підготуйте виступ перед підлітками на будь-яку виховну тематику, використовуючи в мовленні гумор (жарти).

36. Складіть діалоги і відтворіть кожну з наведених ситуацій:

— ви звертаєтесь до вчителя (класного керівника, бібліотекаря, голови батьківського комітету) з проханням допомоги вам і вашим однокласникам у роботі над сценарієм вечора;

— ви просите вчителя поради, якими підручниками і довідковою літературою краще скористатись для написання реферату (доповіді, творчої роботи);

— класний керівник і голова батьківського комітету домовляються про екскурсію дітей до іншого міста;

— перебуваючи на екскурсії в іншому місті, учень відстав від своєї групи і розпитує перехожого, як добратися до автобусної зупинки (станції, залізничного вокзалу, аеропорту, центральної площі та ін.).

37. Виконайте завдання на формування інформаційно-пошукових комунікативних умінь:

— запропонуйте структуру діалогу для завдання: забезпечити доступ до бази даних «Освіта» для отримання необхідної щотижневої інформації;

— знайдіть віртуальні Web-музеї художника Ван Гога, представника імпресіонізму в образотворчому мистецтві (.net/vangogh). Виведіть на екран твори «Іриси», «Село», «Червоний виноградник», «Зоряна ніч», «Соняшники», підготуйте розповідь для учнів;

— проведіть віртуальну екскурсію для учнів по цікавих місцях планети за допомогою ресурсів;

— знайдіть сайт певної бібліотеки України, Росії, використовуючи можливості пошукових серверів міжнародної мережі Internet (MMI);

— доберіть літературу з визначеної теми (педагогічне спілкування, особливості взаємодії в системі «викладач — студент», міжособистісні конфлікти у педагогічному колективі тощо), використовуючи ресурси сайту певної бібліотеки;

— проаналізуйте найцікавіші сучасні психолого-педагогічні проблеми, використавши ресурси сайту певної бібліотеки, зокрема каталоги періодичної літератури;

— доберіть літературу з певної теми, використовуючи ресурси Internet, текст статті представте в електронному вигляді як файл додатка Microsoft Word, щоб з ним мав змогу ознайомитися викладач;

— здійсніть пошук сайтів періодичних психолого-педагогічних видань (журнали, газети) за допомогою пошукових серверів;

— надішліть за допомогою поштового серверу ua.fm. повідомлення колезі про результати проведеного вами педагогічного дослідження;

— надішліть, використовуючи поштовий сервер, рецензію на самостійну роботу учня за допомогою програми Microsoft Outlook Express;

— здійсніть інформацію з певної теми за допомогою пошукових серверів Yandex (<http://yandex.ru>), Rambler (<http://rambler.ru>);

— складіть бібліографію з певної теми;

— візьміть участь у діалозі з віртуальними партнерами на тему «Сучасні технології навчання професійно-педагогічної комунікації», застосовуючи програму Outlook Express (забезпечує роботу з групами новин);

— підготуйте реферат на певну тему і представте результати роботи як доповідь з використанням мережної презентації.

У процесі підготовки виступу враховуйте критерії його оцінювання (табл. 2).

Таблиця 2

Критерії оцінювання

| Критерії | Оцінка в балах | Зауваження, побажання |
|---|-----------------|-----------------------|
| Цілеспрямованість і оригінальність доповіді | 0–1, 2, 3, 4, 5 | |
| Новизна й актуальність наведених фактів, ідей, оцінок | | |
| Послідовність і логічність доповіді | | |
| Мовленнєва культура: правильність, точність, чистота, виразність, багатство словникового складу | | |
| Контакт з аудиторією. Підтримка уваги й інтересу | | |
| Урахування особливостей слухачької аудиторії та ситуації виступу | | |
| Повнота розкриття теми | | |
| Особистість оратора (правдивість, переконаність, тактовність, принциповість) | | |
| Володіння невербальними засобами комунікації | | |
| Уміння закінчити доповідь і зробити висновок | | |
| Відчуття часу (правильно розрахувати час доповіді, вкластися у відведений час) | | |
| Рівень візуалізації доповіді | | |

Примітка. Оцінювання проводять за 5-бальною шкалою. 0 балів означає відсутність показника. Виступ зараховується, якщо сума становить не менше 30 балів.

Виконання самостійної роботи сприяє формуванню потреби у самоосвіті, самостійному читанні навчальної і наукової літератури, розвитку комунікаційних умінь, опануванню комп'ютерної мережі та інформаційно-пошукових систем.

Короткий термінологічний словник

Автодидактика (грец. *autos* — сам і грец. *didakticos* — почальний) — стійка спрямованість особистості на приймання, засвоєння й використання різноманітної інформації.

Безпосередні комунікативні зв'язки — прямий контакт з єдиними часовими і просторовими характеристиками суб'єктів комунікації («учитель — учень», «учитель — група учнів», «учитель — колектив учнів», «учитель — учитель», «учитель — група вчителів», «учитель — колектив учителів», «учитель — представник адміністрації», «учитель — соціальний педагог, психолог, батько (мати) учня; батьки або родичі учня; представники громадськості, суб'єкти управління освітою, випадкові суб'єкти та ін.»).

Вербальна (лат. *verbalis*, від *verbum* — слово) комунікація (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — процес взаємобміну інформацією шляхом мови (усної, писемної, внутрішньої), який відбувається за своїми внутрішніми законами, вимагає активної розумової діяльності та ґрунтується на певній системі ustalених норм.

Внутрішнє мовлення — внутрішнє, незвукове звертання особи до себе чи до уявного співрозмовника; особливий внутрішній план мовлення, глибший, ніж семантичний; механізм мовного мислення; живий процес народження думки в слові.

Герменевтика (грец. *hermeneutikos* — роз'яснюю, витлумачую) — філософський напрям, виникнення якого обумовлене

наявністю непорозумінь, відсутністю згоди між людьми у процесі комунікації.

Гіперкомунікативність — намагання особистості стати центром спілкування, неадекватне усвідомлення позиції партнерів, ігнорування їхніх точок зору.

Гіпокомунікативність — нездатність індивіда нормально контактувати, організовувати зворотний зв'язок із співрозмовником.

Громадська думка — соціально вагоме, типове оцінне судження, що повторюється стосовно важливих і принципових для суспільства, певного колективу подій, форм діяльності.

Декодування інформації (*лат. informatio — роз'яснення, виклад поінформованість*) — перекладання інформації мовою одержувача (адресата).

Джерело інформації (комунікатор) — суб'єкт, який формує зміст, структуру інформації, що передається.

Дискурс (*франц. discours — промова, виступ*) — багаторівневе утворення вербального і невербального характеру (знання про світ, думки, настанови, цілі мовця), побудоване за певними правилами.

Дискусія (*лат. discussion — розгляд*) — широке публічне обговорення спірного питання.

Диспут (*лат. dispute — міркую, сперечаюсь*) — спір на наукову, літературну чи іншу тему.

Дистанційне навчання — цілеспрямований процес діалогової взаємодії суб'єктів комунікації незалежно від їх розміщення в просторі й часі, що передбачає комунікацію між учителем та учнями за допомогою спеціальних технічних засобів (компакт-диски, комп'ютерні мережі, аудіографічна форма, відеоконференції та ін.).

Діалог (*грец. dialogos — бесіда, розмова*) — репліки у процесі комунікації двох або кількох осіб.

Електронна пошта — оперативне листування віддалених суб'єктів шляхом приймання і відправлення електронних листів з одного комп'ютера глобальної мережі на інший.

Етикет (*франц. etiquette*) — усталений порядок поведінки особи; сукупність правил поведінки (ритуалів), що регулюють зовнішній вияв відносин між людьми, культури особистості.

Етикетна поведінка (зокрема, мовна) — поведінка за соціально, культурно й історично сформованими моделями поведінки в типових ситуаціях спілкування і взаємодії вчителя й учнів.

Жести (*лат. gestus — положення, поза, рух тіла*) — рухи, які мають сигнальне значення; виражальні рухи головою, рукою у процесі комунікації.

Засоби інформації — інструменти передавання повідомлення каналами комунікації.

Зворотний зв'язок — реакція на почуте, прочитане або побачене; інформація (у вербальному або невербальному вигляді), яку відсилає відправнику реципієнт, демонструючи ступінь розуміння, довіри до повідомлення, засвоєння й погодження із повідомленням.

Знакові (комунікативні) системи — системи обміну й передавання інформації: природні (вербальні, невербальні засоби), штучні (засоби комп'ютерної комунікації).

Інтерактивна група — форма групового прийняття рішення співробітниками, які мають певну мету і з'ясовують конкретне питання.

Інтерактивний керівник — керівник, який намагається досягнути консенсусу, участі всіх членів колективу у спільній роботі, прийнятті рішення в умовах взаємодії та взаєморозуміння.

Інтерактивність (лат. *inter* — префікс, який має значення «поміж», «між», і лат. *activus* — діяльний, дійовий) — спеціально організована пізнавальна діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість.

Інтуїція (середньолат. *intuitio* — уява, споглядання, від *intueor* — уважно дивлюся, звертаю увагу) — здатність індивіда бачити особливості інших людей через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації.

Інформаційний потік — рух у певному середовищі даних (інформації), структурованих на підставі змістово-цільового взаємозв'язку та впорядкованості, спрямованої від джерела до суб'єкта-користувача.

Інформація (лат. *informatio* — роз'яснення, виклад (висловлення), поінформованість) — деякі відомості, сукупність будь-яких даних, знань та ін.

Канали комунікації — шляхи, якими пряма і зворотна інформація рухається до різноманітних суспільних груп та від них.

Квазідіалог (лат. *quasi* — ніби, майже і грец. *dialogos* — бесіда, розмова) — внутрішня дидактична розмова (керований внутрішній дидактичний діалог, що здійснюється у формі інструкцій, які припускають, що людина вже володіє основною інформацією стосовно певного твердження).

Комп'ютерна комунікація — процес взаємообміну інформацією між суб'єктами за допомогою вербальних і невербальних комунікативних систем, опосередкований комп'ютерними засобами комунікації (електронна пошта, телеконференції, Web-конференції, чат, форум).

Комп'ютерна тривожність (технофобія, технострес) — стійкий стан емоційно-психічного дискомфорту, що відчувається користувачем під час роботи з комп'ютером.

Комп'ютерний фанатизм (лат. *fanaticus* — несамовитий, шалений) — прихильність людини до комп'ютера, нездатність обійтися без нього у найпростіших ситуаціях.

Комунікативна поведінка вчителя — організування мовного процесу й відповідної невербальної поведінки вчителя, що впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, взаємини між учителем та учнями, стиль їхньої діяльності.

Комунікативна потреба — самостійна потреба індивіда у встановленні комунікативних зв'язків з іншими людьми, яка є основою для створення постійної мотиваційної потреби в самопізнанні, особистісному зростанні у процесі професійно-педагогічної комунікації взагалі.

Комунікативний простір — соціально-психологічне середовище, яке впливає на суб'єктів комунікації інформацією (її змістом, цінністю, новизною), засобами комунікації (вербальними, невербальними, інформаційно-комунікаційними), прийнятими у конкретному освітньому середовищі (навчальному закладі, студентській групі, класі) правилами спілкування, моральними нормами взаємодії, звичаями, мовленнєвими ритуалами тощо.

Комунікативний процес — безпосередній або опосередкований обмін інформацією між суб'єктами комунікації.

Комунікативний характер — сукупність стійких, домінуючих якостей особистості, що виявляються у типовій для неї активності у комунікативній діяльності й у ставленні до навколишнього світу, інших людей, себе.

Комунікативні бар'єри — абсолютна чи відносна, суб'єктивно пережита чи реально наявна перешкода ефективній комунікації.

Комунікативні звички — комунікативні дії, що стали потребою.

Комунікативні здібності — якості, що забезпечують ефективність комунікативної діяльності; здатність до спілкування з людьми; індивідуально-психологічне поєднання властивостей особистості, серед яких найбільш значущими є перцептивно-рефлексивні: почуття емпатії, що виявляється у швидкому, порівняно легкому і глибокому проникненні у психологію учня, в умінні бачити світ очима учня; почуття міри й такту, що виражається в умінні дотримуватися норми у взаєминах з учнями, виявляючи до них чуйність, об'єктивність, співчутливість і терпимість; почуття причетності, що виражається в чутливості до достоїнств і недоліків власної діяльності і діяльності учнів.

Комунікативні знання — узагальнений досвід людства в комунікативній діяльності, відображення у свідомості людей комунікативних ситуацій у їх причинно-наслідкових зв'язках і відношеннях; основа для здійснення будь-якої комунікації, самореалізації, збагачення особистісного комунікативного досвіду.

Комунікативні навички — автоматизовані усвідомлені дії, що сприяють швидкому й точному відображенню комунікативних ситуацій, обумовлюють адекватність сприйняття, розуміння об'єктивного світу й вплив на нього у процесі педагогічної комунікації.

Комунікативні уміння — комунікативні дії, засновані на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання, навички для відображення і перетворення дійсності.

Комунікативність (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — сукупність істотних, відносно стійких властивостей особис-

тості, що сприяють успішному прийманню, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації.

Комунікативність учителя — сукупність істотних, стійких властивостей особистості, що сприяють прийманню, розумінню, засвоєнню, використанню і передаванню педагогічної інформації, тобто інформації, спрямованої на навчання й виховання учнів.

Комунікація (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — специфічний процес взаємообміну інформацією у системах «людина — людина», «людина — комп'ютер», «людина — комп'ютер — людина»; процес самостійного пошуку інформації та її використання з метою самовдосконалення особистості, збагачення її за рахунок інформації.

Конфлікт (лат. *conflictus* — зіткнення, від *confligo* — борюся) — реальні або ілюзорні, об'єктивні або суб'єктивні, по-різному усвідомлені протиріччя між людьми зі спробами їх емоційного вирішення.

Культура мови — галузь знань, яка вивчає нормативність мови, її відповідність суспільним вимогам; індивідуальна здатність особи вільно володіти різними функціональними стилями.

Культура мовлення — упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування.

Локальна комп'ютерна мережа (Internet) — сукупність серверів (підключений до мережі комп'ютер, що надає її користувачам певні послуги; джерело ресурсів мережі) і робочих станцій (комп'ютер, підключений до мережі, через який користувач отримує доступ до її ресурсів).

Мережний етикет (сетікет) — сукупність норм (правил) поведінки в інформаційному просторі (www.setiket.by.ru).

Метафізична персоніфікація — сприйняття комп'ютерної системи як особистості загалом або наділення її певними особистісними якостями.

Міжособистісний інтелект — здатність людини розуміти інших, усвідомлювати мотиви їхньої діяльності, ставлення до роботи, удосконалювати співпрацю з ними, розпізнавати настрої, мотиви та прагнення інших людей і відповідно на них реагувати.

Міжособистісний комунікативний простір (дистанція спілкування) — відстань між тими, хто спілкується.

Міжособистісний конфлікт — ситуація взаємодії людей, за якої вони дотримуються несумісних цінностей і норм, намагаючись реалізувати їх у взаємовідносинах чи у гострій конкурентній боротьбі, здобути обмежені ресурси, утвердити свої інтереси тощо.

Міміка (грец. *timikos* — наслідувальний) — зовнішній прояв психічних станів, передусім емоційних, через сукупність координованих рухів м'язів обличчя; виражальні рухи м'язів обличчя.

Мовлення — процес добору і використання засобів мови для спілкування з іншими членами певного мовного колективу; форма існування живої мови.

Модель — образ, аналог (уявне або умовне) зображення, опис, схема, креслення, графік і т. п.) об'єкта, процесу, що відображає його структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами, полегшуючи процес здобуття інформації про нього.

Монолог — тривале говоріння однієї особи, не розраховане на негайну словесну реакцію у відповідь; акт тривалого і цілеспрямованого впливу на слухачів.

Мотив спілкування — бажання спілкуватися з певною не завжди усвідомленою метою.

Невербальна комунікація — процес взаємообміну інформацією шляхом використання для передавання повідомлень немовних засобів комунікації.

Одержувач інформації (реципієнт) — особа (група осіб), яка приймає інформацію та відповідно реагує, визначає результативність комунікації.

Опосередковані комунікативні зв'язки — зв'язки між суб'єктами комунікації («учитель — комп'ютер — учитель», «учитель — комп'ютер» та ін.), що передбачають включення «посередника» (комп'ютер, листування, телефонні розмови, рефлексію, суб'єктів як передавачів інформації та ін.) як передавача інформації та характеризуються роз'єднанням у часі й віддаленістю у просторі.

Пантоміміка — виражальні рухи всього тіла або окремої його частини.

Педагогічна інформація — інформація, спрямована на навчання і виховання учнів.

Педагогічне спілкування — система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності.

Педагогічний діалог — дія в педагогічному процесі, яка дає змогу кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні.

Переконуючий вплив — комунікативний процес, який передбачає активну взаємодію різних за статусом комунікаторів, які мають різну мету, є комунікативно рівноважними (наділені свободою участі, впливу один на одного, що відповідає суб'єкт-суб'єктній парадигмі).

Писемна комунікація — обмін інформацією між людьми за допомогою друкованого слова; специфічний код мовленнєвої діяльності, кодування інформації з урахуванням графічного способу зв'язку.

Писемне мовлення — мовлення, зафіксоване на папері за допомогою спеціальних графічних знаків.

Потреба у спілкуванні — прагнення людини до пізнання й оцінювання інших, а через це — до самопізнання і самооцінювання.

Професійно-педагогічна комунікація (лат. *communicatio* — зв'язок, повідомлення) — система безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних і невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання професійно-педагогічних відносин.

Рефлексія (лат. *reflexio* — відображення) в комунікативній діяльності — усвідомлення суб'єктом комунікації її різних елементів (способів діяльності, проблем і шляхів їх подолання, емоційних перетворень, форм комунікації та ін.), що забезпечує прогнозування процесу комунікації, передбачення його наслідків і своєчасну корекцію.

Семантична інформація — інформація, що має певний сенс, який можна зрозуміти й інтерпретувати за допомогою природної мови у процесі комунікації.

Соціально-психологічний клімат у колективі — стан міжособистісних стосунків, що виявляється в сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу.

Стиль керівництва — цілісна система засобів комунікації керівника з підлеглими, необхідна для реалізації функцій управління у певних умовах діяльності колективу.

Стиль педагогічного спілкування — усталена система способів та прийомів, які застосовує вчитель під час взаємодії.

Структура конфлікту — сукупність стійких зв'язків конфлікту, що забезпечують його цілісність, тотожність, відмінність від інших явищ соціального життя, без яких він не може існувати як динамічно взаємозалежна цілісна система і процес.

Телекомунікаційні технології — технології передавання й одержання інформації за допомогою глобальних комп'ютерних мереж.

Телеконференція (грец. *tēle* — далеко і лат. *conferentia*, від *confero* — збираю в одне місце) — спосіб обміну текстовими повідомленнями з деякими співтовариствами зацікавлених у цьому осіб.

Усне мовлення — засіб безпосередньої комунікації в присутності обох мовців чи обох сторін, яка відбувається завдяки сприйнятій органами слуху усній артикуляції мовних звуків і розрахована на передавання інформації іншим людям з метою впливу на їхню поведінку й діяльність.

Читання — процес сприйняття й смислового оброблення (розуміння) писемного мовлення; процес комунікації посередництвом мовлення («автор — читач»).

Штучні знакові системи — системи, яким властиві сконструйовані або взяті з різних галузей знань символи, формули, ноти, графи, знаки для позначення зв'язків та відношень елементів.

Література

Абрамович С. Д. Мовленнєва комунікація / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова: Підручник. — К.: Центр навч. л-ри, 2004.

Алексеев М. Н., Григорьев С. Г. Принципы построения учебного Веб-сайта // Материалы XI международной конференции «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2001) (<http://ito.edu.ru/2001/ito/III/1/III-1-2.html>).

Андреев А. А. Дидактические возможности средств информационных и телекоммуникационных технологий в системе дистанционного обучения // Материалы XII международной конференции «Информационные технологии в образовании» (ИТО-98-99) (<http://ito.edu.ru/1998-99/h/andreev-t.html>).

Андрианов М. С. Анализ процессов невербальной коммуникации как паралингвистики // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 5.

Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. — М.: Юнити, 2000.

Бадмаев В. Ц., Малышев А. А. Психология обучения речевому мастерству. — М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 1999.

Белоглазова Л. Б. Принципы построения образовательного сайта // Материалы XI международной конференции «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2001) (<http://ito.edu.ru/2001/ito/III/1/III-1-40.html>).

Битянова М. Особенности человеческой коммуникации // Школьный психолог. — 1999. — № 30.

Вацлавик П. Психология межличностных коммуникаций. — СПб., 2000.

Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студ. вищ. навч. закл. — К.: ВЦ «Академія», 2001.

Волкова Н. П. Педагогічні комунікації: Навч. пос. — Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2002.

Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Основы речевой коммуникации: Учеб. для вузов / Под ред. О. Я. Гойхмана. — М.: ИНФРА, 1997.

Горелов Н. И., Седов К. Ф. Основы психолінгвістики: Учеб. пос. — М.: Изд-во «Лабиринт», 1998.

Гребенкина Л. К., Анциферова Н. С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. — М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.

Джалишвили З. О. Компьютерный диалог в общении и обучении // Материалы X международной конференции «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2000) (<http://ito.edu.ru/2000/plenar/plenar25.html>).

Дорошенко С. І. Основы культуры і техніки усного мовлення. — Харків: «ОВС», 2002.

Женова Н. А. Возможности применения Веб-форумов в учебном процессе // Материалы XI международной конференции «Информационные технологии в образовании» (ИТО-2001) (<http://ito.edu.ru/2001/ito/III/1/III-1-9.htm>).

Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии. — М.: Российское педагогическое агентство, 1995.

Зайченко О. І., Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Теорія і практика управлінської діяльності районного відділу освіти: Монографія. — К.: «ВПЦ Техпрінт», 2000.

Іванишин В., Радевич-Винницький Я. Мова і нація. — Дрогобич: Вид. фірма «Відродження», 1994.

Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології: Підручник для студ. вищих навч. закладів / За ред. О. І. Пушкаря. — К.: ВЦ «Академія», 2002.

Іващенко Ф. И. Особенности установления психологического контакта с учащимися // Педагогика. — 1999. — № 2.

Кандинский Б. С. Техника устной коммуникации. — М.: МГПИ, 1988.

Кан-Калик В. А. Грамматика общения. — М.: Роспедагентство, 1995.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987.

Крутова Н. Внеречевое общение — средство педагогического воздействия // Народное образование. — 2001. — № 8.

Крыжко В. В., Павлютенков Е. М. Психология в практике менеджера образования. Материалы для специалиста учебного заведения. — СПб.: КАРО, 2001.

Кушнірик Т. Д. Подолання конфліктності серед педагогів. Соціально-педагогічний аспект // Практична психологія та соціальна робота. — 1999. — № 9—10.

Лабунская В. А. Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). — Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 1986.

Лабунская В. А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психол. журнал. — 1997. — Т. 18. — № 5.

Лалл Джеймс. Медіа, комунікації, культура. Глобальний підхід: Пер. з англ. — К.: «К.І.С.», 2002.

Леонтович О. А. Проблеми віртуального спілкування // Полеміка. — № 7. — International Research and Exchanges Board, 2001 (http://www.irex.ru/publications/polemika/7_leontovich.htm).

Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979.

Мелибруда Е. Я. Я — Ты — Мы. Психологические возможности улучшения общения. — М.: Просвещение, 1986.

Миккин Х. Х. Невербальные коммуникации в диадах // Труды по психологии. — Вып. 335. — № 3. — Р. на/Д.: Ростов. гос. ун-т, 1986.

Морозов В. П. Психологический портрет человека по невербальным особенностям его речи // Психол. журнал. — 2001. — Т. 22. — № 6.

Мультимедиа / Под ред. А. И. Петренко. — М.: Бином, 1994.

Мурсалімова Н. Ситуаційні фактори, які визначають стиль поведінки керівника при командному менеджменті // Вісник УАДУ. — 2001. — № 4.

Мусатов С. Педагогічна комунікація: Психологічні витоки та особливості // Освіта і управління. — 1999. — Т. 3. — № 3.

Носенко Е. Л., Чернишенко С. В. Методологічні аспекти забезпечення запам'ятовування інформації при розробці дистанційних навчальних курсів: Метод. посіб. — Д.: РВВ ДНУ, 2003.

Орлов П. И., Лушанский А. М. Научно-образовательная сеть Харькова: содержание, проблемы и перспективы: Научно-практ. пособие. — Харьков: Ун-т внутр. дел, 2000.

Основи дистанційного навчання. Дистанційний курс: Навчальний посібник / За ред. В. М. Кухаренко. — Харків: ХДПУ, 1999.

Основи нових інформаційних технологій навчання: Посіб. для вчителів / Авт. кол.; За ред. Ю. І. Машбіца. — К.: ТЗМН, 1997.

Парыгин Б. Д. Анатомия общения. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999.

Петрова Е. А. Жесты в педагогическом процессе: Учеб. пос. — М.: Моск. город. пед. об-во, 1998.

Пиз А. Язык телодвижений. Как читать мысли других людей по их жестам. — Нижний Новгород: «АН кью», 1992.

Почепцов Г. Г. Теория коммуникации. — М.: «Реал-бук»; К.: «Ваклер», 2001.

Сагач Г. М. Риторика: Навч. посіб. для студ. — 2-е вид., перероб. і доп. — К.: Вид. дім «Ін Юре», 2000.

Семиченко В. А. Психология общения. — К.: Центр «Магістр-S», 1997.

Семиченко В. А. Психология речи: Учеб. пос. — К.: «Магістр-S», 1998.

Сердюк О. П. Основи управління комунікативним процесом: Підручник. — К.: ІЗМН, 1998.

Сопер П. Основы искусства речи: Пер. с англ. — 2-е испр. изд. — М.: Прогресс; Прогресс-Академия, 1992.

Волкова Н. П.

В67

Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. — К.: ВЦ «Академія», 2006. — 256 с. (Альма-матер).

ISBN 966-580-216-X

У навчальному посібнику розкрито сутність, зміст, структуру, функції професійно-педагогічної комунікації відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства й української школи. Значну увагу приділено вербальній, невербальній, комп'ютерній комунікаціям учителя, їх засобам, можливостям, взаємозв'язку в процесі обміну інформацією. Містить запитання, короткий термінологічний словник, завдання для самостійної роботи, а також особистісно-орієнтовані технології, які сприяють формуванню комунікативного досвіду педагога.

Адресований студентам вищих навчальних закладів, призначений для педагогів-практиків.

ББК 74

Навчальне видання

Серія «Альма-матер»

Заснована в 1999 році

ВОЛКОВА Наталія Павлівна

Професійно-педагогічна комунікація

Навчальний посібник

Спільний проект із видавництвом «Академвидав»

Редактор М. М. Осіпова

Технічний редактор Т. І. Семченко

Коректор А. А. Даниленко

Комп'ютерна верстка Є. М. Байдюка

Підписано до друку

з оригінал-макета 25.07.06 р.

Формат 84×108/32. Папір офс. № 1.

Гарнітура Шкільна. Друк офсетний.

Ум.-друк. арк. 13,44. Ум. фарбовідб. 13,86.

Обл.-вид. арк. 14,2. Зам. 6-554.

Видавничий центр «Академія»

04119, м. Київ-119, а/с 37.

Тел./факс: (044) 483-19-24; 456-84-63.

E-mail: academia-pc@svitonline.com

Свідоцтво: серія ДК № 555 від 03.08.2001 р.

ВАТ «Поліграфкнига»

03057, м. Київ, вул. Довженка, 3.