

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С. КОСТЮКА**

На правах рукопису

КОВАЛЬЧУК Зоряна Ярославівна

УДК 316.6 : 37.013.42

**ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОПТИМІЗАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНІХ
ЗАКЛАДАХ РІЗНОГО ТИПУ**

Спеціальність: 19.00.05 – соціальна психологія, психологія соціальної
роботи

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:
академік НАПН України,
доктор психологічних наук,
професор Максименко С.Д.

Київ – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	18
1.1. Розвиток особистості – сутнісна ознака генетичної психології.....	18
1.2. Генетично-психологічні принципи як методологічна основа вивчення діяльності людини в системі її взаємодії.....	28
1.3. Сучасні психолого-педагогічні дослідження у контексті генетичної психології.....	37
1.4. Генетично-психологічні виміри феномена педагогічної взаємодії.....	45
1.5. Експериментально-генетичний метод як ефективний засіб дослідження й оптимізації міжособистісного спілкування в освітньому просторі.....	67
Висновки до першого розділу.....	79
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ РАКУРСИ ПРОБЛЕМИ	83
2.1. Структурно-функціональна семантика категорії «взаємодія» у психологічній науці.....	83
2.2. Педагогічна взаємодія як об’єкт психолого-педагогічного дослідження	91
2.3. Психологія впливу в контексті педагогічної взаємодії.....	102
2.4. Основні детермінанти та психологічна специфіка міжособистісних стосунків як основа педагогічної взаємодії.....	111
2.5. Педагогічне спілкування при різних типах професійного ставлення вчителя.....	122
2.6. Спрямованість у процесі педагогічного спілкування.....	129
2.7. Генетично-психологічні механізми формування міжособистісних взаємин у педагогічній взаємодії.....	134
2.8. Психолого-педагогічний ракурс комунікативної компетентності особистості.....	168

Висновки до другого розділу.....176

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОГЕНЕЗИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....180

3.1. Організація педагогічного спілкування як керованого процесу особистісного розвитку: комунікативні, інтерактивні і перцептивні компоненти180

3.2. Особистісний, рольовий, емоційний аспекти педагога як системотвірного чинника оптимізації педагогічної взаємодії.....187

3.3. Ціннісно-сміслові, когнітивні і функціональні складові стилю педагогічної взаємодії:.....213

3.4. Специфіка перебігу педагогічної взаємодії при різних типах професійних ставлень учителя.....220

3.5. Типові соціально-психологічні конфлікти в діаді викладач–студент ВНЗ.....227

3.6. Емпіричне вивчення психологічних особливостей педагогічної взаємодії: факторний аналіз.....234

3.7. Концептуальні генетично-психологічні основи оптимізації педагогічної взаємодії245

Висновки до третього розділу.....266

РОЗДІЛ 4. ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ..... 270

4.1. Успішна педагогічна взаємодія як фактор професійного й особистісного самовизначення та самореалізації.....270

4.2. Професіогенез особистості та генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінговий підхід у системі його оптимізації280

4.3. Обґрунтування формувального експерименту.....305

4.4. Аналіз результатів впливу програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу на формування оптимальної

педагогічної взаємодії.....	318
4.5. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічного спілкування в різнотипних освітніх інституціях.....	354
4.5.1. Вплив психологічної служби на оптимізацію педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу	367
4.5.2. Генетично-психологічні особливості педагогічної взаємодії з неповносправними дітьми в інтернатних установах.....	373
4.5.3. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі.....	378
4.5.4. Дистанційна система навчання в освітніх закладах різного типу як складова оптимізації педагогічної взаємодії.....	383
4.5.5. Систематизація психолого-педагогічних умов процесу оптимізації навчання студентів.....	389
Висновки до четвертого розділу.....	395
ВИСНОВКИ.....	400
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	406
ДОДАТКИ.....	476

ВСТУП

Актуальність дослідження. Серед актуального проблемогенного спектру українського трансформаційного соціуму виокремлюється нагальна потреба вивчення реформування, модернізації, оптимізації освітнього простору держави. Мінливість соціально-психологічних детермінант системи екзистенційного існування особистості, її активне навчання і становлення спонукають до усвідомлення необхідності пошуку якісно нових форм набуття знань, насамперед з метою збереження і поширення вітчизняних традицій, а також примноження цих здобутків шляхом імплементації цінного наукового досвіду інших прогресивних освітніх систем. Одним з найвагоміших оптимізаційних ракурсів постає налагодження гармонійного міжособистісного спілкування та якісної перцептивної взаємодії між усіма учасниками складних процесів навчання та виховання у різнотипних навчальних закладах.

Безперечно, у зв'язку з цим особливо гостро постає потреба залучення інноваційних технологій у реальну педагогічну практику з метою поліпшення інтелектуально-культурного потенціалу суспільства і якісного забезпечення гармонійного розвитку особистості. Тому серед нагальних проблем школи всіх рівнів (і освітніх закладів усіх типів) чітко виокремлюються нові вимоги, зумовлені такими чинниками, як активна глобалізація й загрожена екологія, співіснування різних цивілізаційних моделей і культур, швидкі темпи і перепади соціальних та економічних змін, якісна переоцінка історичних ретроспектив та побудова оптимальних і прагматичних перспектив тощо. Вкрай важливого значення набуває змістово-функціональна модернізація освітнього простору держави, рішучі реформаційні зміни у системі освіти, які здатні науково аргументовано відповісти на гострі суспільно-економічні і морально-психологічні запити третього тисячоліття.

Основні напрями політики оптимізації у сфері освіти визначено у Конституції України, Законах України «Про вищу освіту», «Про освіту»,

Національній доктрині розвитку України у XXI ст., Державній програмі «Вчитель». Головними засадами реформування є оптимізація та демократизація освіти, починаючи від її організаційних форм і змісту та закінчуючи стилем взаємодії учасників педагогічного процесу. Загалом, освіта визначається державою як стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації, тому пріоритетним напрямком політики у цій галузі є спрямованість професійної психолого-педагогічної підготовки на формування вчителя, готового до серйозних нововведень у практичній діяльності. Всі позитивні задуми та ідеї можуть бути втілені лише за умови гуманізації стилю людських стосунків у головній ланці педагогічного процесу – системі «вчитель-учень». У минулому, в умовах тоталітаризму (та й донині у значній кількості освітніх закладів), між учителем та учнями домінували авторитарні стосунки, що призводило до відчуження багатьох дітей від школи, від вчителів, створювало бюрократичну атмосферу в шкільництві.

В умовах демократизації суспільних відносин найскладнішим завданням реформи освіти є перебудова людських стосунків на взаємодовірі та взаєморозумінні. Інновації в освіті повинні здійснюватися на генетично-психологічних засадах оптимізації педагогічного процесу, адже реформування освіти передбачає не тільки зміни у змісті, формах та методах навчання, а й у розвитку стосунків між учителями й учнями, викладачами і студентами.

Проблеми підвищення ефективності спілкування в діадах, малих соціальних групах висвітлені у працях Г.М. Андреевої, О.О. Бодальова, Н.П. Анікеєвої, Я.Л. Коломінського та ін. Аналіз емпіричних досліджень проблематики педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії представлено в працях Я.Л. Коломінського, К.Н. Волкової, В.А. Кан-Калика, Г.О. Ковальова, Р.Л. Кричевського, О.О. Леонтьєва, С.В. Кондратьєвої, І.М. Юсупова, Р.Х. Шакурова, М.Г. Рогова та ін. Однак проблема міжособистісного спілкування між вчителем та учнем розв'язується в

когнітивному аспекті. Шляхи оптимізації даної проблеми розроблені значно менше.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що змістовні та методичні аспекти педагогічного процесу і діяльності вчителя значною мірою вже досліджені. Однак у сучасних працях не досліджується генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії, хоча й вона і розглядається як джерело розвитку. Відзначається, що взаємодія здійснюється через співробітництво дорослого і дитини, у процесі якого розгортається спільна робота. Це перш за все взаєморозуміння інтересів та прагнень педагога та вихованця, взаємопогодження їх мотивів і цілей, ціннісних орієнтацій, що віддзеркалює різні рівні потреб, а також передбачає не лише власний, а й психологічний контакт, де має місце духовне розкриття себе іншому, прийняття та засвоєння цінностей, взаємозалучення до внутрішнього світу, поєднання з усвідомленням своєї унікальності, відмінності від партнера, з набуттям внутрішньої цілісної незалежності.

Для ефективною оптимізації педагогічної взаємодії, на наш погляд, найважливішим є взаєморозуміння між педагогом і учнями, адже встановлення доброзичливих, ділових, гуманних взаємин між учителями і учнями – процес не стихійний, а такий, що потребує невпинного плекання, дбайливого й виваженого культивування, старанного, але не нав'язливого докладання особистісних потенціалів кожного.

Взаємодія вчителя й учня, викладача і студента не є чимось постійним і унормованим видом стосунків, а радше потребує нетривіального поступу і розвитку за принципом психогенези, нерівномірності та стрибкоподібності, тобто будь-який акт педагогічного міжособистісного спілкування не пропадає, а прямо чи опосередковано акумулюється та зразу або згодом проявляється. Крізь призму генетичної психології, яка постулює «саморух» особистості (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко та ін.), ми повинні розглядати її у динаміці, розвитку, за потреби впливати на неї,

перебудувати її так, щоб вона допомагала становленню особистості як учня, так і вчителя, служила потребам навчально-виховного процесу. Формується вона у складному плетиві комунікативно-перцептивних взаємин, зокрема у напрямку наростання та ускладнення емоцій під час взаємодії. При виникненні спільних почуттів зароджується співпереживання, за ним настає співчуття, хоча зберігаються почуття та цілісність суб'єктів взаємодії.

Звичайно, для ефективної організації педагогічної взаємодії значний вплив має взаєморозуміння між педагогом та його вихованцями. Вчитель повинен адекватно оцінити свої можливості до встановлення оптимального рівня взаємин, а також чітко усвідомлювати індивідуальні та вікові особливості учнів, оскільки це активізує їхню навчально-пізнавальну активність та мотивує до навчання, а також сприятиме становленню кожної особистості як активного учасника педагогічної взаємодії.

Вважаємо, що однією з визначальних домінант повинно стати інкультурування сучасних психолого-педагогічних досліджень у контекстуальне тло генетичної психології, а експериментально-генетичний метод можна і потрібно застосовувати як потужний засіб дослідження й оптимізації міжособистісного спілкування в освітніх площинах взаємодії всіх суб'єктів цього процесу.

Актуальність означеної проблеми, її недостатнє опрацювання у теоретико-методологічному й методичному плані та об'єктивна потреба педагогічної практики в її розв'язанні зумовили вибір теми нашої дисертаційної роботи «Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану досліджень факультету психології Навчально-наукового інституту права, психології та економіки Львівського державного університету внутрішніх справ при розробці теми «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього

простору держави» (державний реєстраційний номер 0112 U 007495 від 13.11.2012 року).

Тема дисертації затверджена вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 4 від 14.04.2011 року) та узгоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26.04.2011 року).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні та експериментальному вивченні генетично-психологічних засад педагогічної взаємодії; розробці та впровадженні інтенсивних і розвивальних засобів її оптимізації.

Відповідно до мети визначено такі **задачі дослідження**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми педагогічної взаємодії у контексті психологічних підходів; визначити роль парадигми генетичної психології.

2. Розкрити систему психолого-педагогічних засобів та критеріїв ефективності оптимізації педагогічної взаємодії у різнотипних освітніх інституціях.

3. Емпірично вивчити психологічну специфіку педагогічної взаємодії.

4. Обґрунтувати концептуальні засади вивчення психогенези педагогічної взаємодії у генетично-психологічному вимірі.

5. Розробити програмно-цільовий проект з оптимізації педагогічної взаємодії, апробувати та впровадити комунікативно-рефлексійний підхід на основі генетично-психологічних засад із метою стимулювання педагогічного спілкування.

Об'єкт дослідження – педагогічна взаємодія в освітніх закладах різного типу.

Предмет – вплив фундаментальних генетично-психологічних чинників на оптимізацію педагогічної взаємодії.

Провідна ідея дослідження, основні положення концепції зосереджені у **припущенні**: якщо оптимізація педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу має генетично-психологічну детермінацію, то її реалізація можлива як синтез теоретико-методологічних положень генетичної психології та комплекс тренінгових занять, який здатний сформувати і забезпечити готовність учасників педагогічного процесу до ефективної педагогічної взаємодії в умовах розвивального навчально-виховного середовища.

Методологічною основою дослідження є провідні положення теорії пізнання та її основні принципи (історизму, системності, діалектичності, об'єктивності, взаємозумовленості); ідеї провідних морально-етичних теорій, концептуальні психолого-педагогічні ідеї щодо взаємодії як своєї системи цілеспрямованого, безконфліктного спілкування, поведінки й діяльності; теоретичні постулати генетичної психології; теоретичні та методологічні уявлення про організацію освітнього процесу; ідеї продуктивного навчання в працях зарубіжних і вітчизняних дослідників; ідеї культурологічного, особистісно-діяльнісного, суб'єктивного підходу в навчанні; концепція цілісного системного аналізу функціонування педагогічної системи; наукові дослідження щодо проблеми педагогічної підтримки суб'єктів освітнього процесу.

Теоретичну основу дослідження становлять висновки та положення системно-генетичного підходу щодо аналізу психічних явищ (Л. Виготський, В. Давидов, Г. Костюк, С. Максименко); комунікативної філософії (Р. Арцишевський, М. Корнєєв, О. Колесніков та ін.); психологічні теорії щодо спілкування як специфічної форми взаємодії суб'єктів, його структури та функцій (Б. Ломов, М. Обозов, Б. Паригін та ін.); психологічні концепції педагогічної взаємодії в умовах навчально-виховного процесу (В. Бондар, А. Золотнякова, В. Кан-Калик, О. Киричук, О. Леонтєв, В. Рижов та ін.); наукові дослідження з проблем педагогічної діяльності, структури педагогічних умінь, сутності педагогічної майстерності, її складників та умов

формування (Н.Кузьміна, І.Зязюн, О.Мороз, О.Сластьонін, Л.Спірін та ін.); психолого-педагогічні теорії особистості та її розвитку в процесі діяльності (Б.Ананьєв, Л.Виготський, Г.Костюк, Н.Тализіна, Б.Теплов та ін.); дослідження, присвячені самодетермінації, самоактуалізації особистості як активного суб'єкта поведінки, творця власного життя (А.Петровський, О.Леонт'єв, Р.Роменець, В.Татенко, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм та ін.); ідеї особистісного зростання людини в процесі комунікативної взаємодії (Л.Виготський, Є.Ільєнков, Г.Костюк, О.Леонт'єв, М.Лісіна, С.Рубінштейн та ін.); ідеї особистісно зорієнтованого підходу у вихованні (Є.Бондаревська, О.Крюков, О.Подмазін, В.Серіков, І.Якиманська та ін.); розробка загальних закономірностей розвитку особистості під впливом соціального середовища і виховання (О.Асмолов, Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн, Д.Фельдштейн та ін.).

Для досягнення мети і реалізації завдань дослідження застосовувався комплекс загальнонаукових **методів**: *теоретичні*: аналіз і синтез, абстрагування й ідеалізація, індукція і дедукція, аналогія, порівняння, зіставлення (для вивчення наукових літературних джерел, нормативних документів, теоретичного узагальнення основних підходів до розв'язання проблеми генетично-психологічних засад оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу); термінологічний аналіз (для визначення і конкретизації базових понять дослідження); моделювання (для розробки генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгового підходу до оптимізації професіогенезу особистості); прогностичний аналіз (для виявлення перспектив розвитку генетично-психологічної освіти, визначення перспективних шляхів її подальшого розвитку); метод конкретизації й систематизації теоретичних знань у процесі вирішення завдань дослідження; *емпіричні*: вивчення і узагальнення досвіду соціально-педагогічної діяльності у навчально-виховному середовищі; експериментально-генетичний метод; констатувальний експеримент, формувальний психолого-педагогічний експеримент, психодіагностичні

методики, анкетування; *методи статистичної обробки даних*, що були використані з метою кількісного та якісного аналізу результатів емпіричного дослідження.

Сумарна гетерогенна *вибірка* налічувала 974 особи (констатувальний експеримент – 875 осіб; формувальний експеримент – 99 осіб). Базовими експериментальними майданчиками було обрано такі навчальні заклади: Львівський державний університет внутрішніх справ, Одеський державний університет внутрішніх справ, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше*:

– *науково обґрунтовано* генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії, які полягають в тому, що генеза педагогічної взаємодії як стимульований взаємовпливами процес співучасті рівноправних учасників у спільній та значущій для них діяльності має особистісно-орієнтований і просоціальний характер та відзначається оптимально можливою збалансованістю їхніх взаємних дій, спрямованих на визначення єдиної мети – розвиток, саморозвиток і саморух кожного із суб'єктів цієї взаємодії, реалізація якої забезпечить досягнення обопільного успіху.

– *визначено та обґрунтовано* компоненти, критерії, показники оптимальної педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу;

– *уточнено* трактування таких понять дослідження, як «взаємодія», «педагогічна взаємодія», «оптимізація педагогічної взаємодії», «критерії оптимізації педагогічної взаємодії», «психологічний вплив», «комунікативна компетентність»;

– *подальшого розвитку* дістав генетично-психологічний метод як потужний інструментарій розвитку інтелектуальної рефлексії та загальної оптимізації педагогічної взаємодії;

– *емпірично доведено* сприятливий вплив генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу на ціннісні, емпатійні, інтелектуальні, рефлексійні, захисно-опанувальні складові готовності до оптимальної педагогічної взаємодії.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що: теоретично обґрунтовано й охарактеризовано генетично-психологічні детермінанти оптимізації педагогічної взаємодії побудови навчально-виховного процесу в освітніх навчальних закладах різного типу; виявлено та систематизовано основні критерії оптимізації педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі; визначено генетично-психологічні механізми формування міжособистісних взаємин у педагогічній взаємодії; проаналізовано педагогічне спілкування як керований процес особистісного розвитку: комунікативні, інтерактивні і перцептивні компоненти педагогічної психогенези; охарактеризовано значення особистості викладача як фундаментального системотвірного чинника оптимізації педагогічної взаємодії, зокрема його емоційну стійкість, особистісний та рольовий аспекти; виокремлено генезис та напрямки педагогічної взаємодії на рівні «вчитель-учень», «вчитель-вчитель», «вчитель-адміністрація навчального закладу», «вчитель-батьки».

Практичне значення отриманих результатів: розроблено генетично-психологічну модель педагогічної взаємодії як культивування активності діяльнісних суб'єктів, які мають рівні права, проводять спільну діяльність, зорієнтовані на досягнення обраної мети та спільного успіху, а також справляють один на одного позитивний розвивальний вплив, ініціюють взаємостимулювання розвитку через саморозвиток, тобто націлені на особистісний саморух; розроблено, апробовано й запроваджено в реалії освітнього міжособистісного спілкування комплексний програмно-цільовий проект «Оптимізація генези педагогічної взаємодії», який є синтезом когнітивно-психологічного (спецкурс) і функціонально-технологічного (генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг) етапів

навчання; даний проект може бути використаний у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, соціально-психологічних тренінгів, для вдосконалення процесу особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця в системі освіти.

Результати роботи впроваджено в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (довідка № 9 від 14 лютого 2014 р.), Львівському державному університеті внутрішніх справ (акт впровадження № 8 від 10 лютого 2014 р.), Львівському державному університеті безпеки життєдіяльності (акт впровадження № 5-27 від 10.01.2014 р.), Дрогобицькому державному педагогічному університеті ім. І.Франка (акт впровадження № 91 від 24.01.14 р.), Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки (довідка № 03-31/04/431 від 13.02.2014 р.), Одеському державному університету внутрішніх справ (акт впровадження № 17/21 від 03 лютого 2014), Харківському національному університету імені В.Н. Каразіна (акт впровадження № 0501-09 від 13.02.2014), Український Католицький Університет (довідка № 31/14 від 12.02.2014), Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника (довідка № 27-10/131 від 7.02.2014 р.).

Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, а також під час викладання курсів «Соціальна психологія», «Вступ до спеціальності», «Методика викладання психологічних дисциплін», «Педагогіка», «Педагогічна психологія», «Практикум з психології розвитку, зміни та психогієни особистості» та інших дисциплін освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст», «магістр», у науково-дослідній роботі студентів, магістрів, аспірантів та в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників та соціальних педагогів.

Вірогідність результатів дослідження забезпечується: науковим, методологічно обґрунтованим підходом до вивчення досліджуваної проблеми; реалізацією комплексу взаємопов'язаних теоретичних і

емпіричних методів дослідження, адекватних його об'єкту і предмету, меті і завданням; об'єктивністю критеріїв та показників дослідження; репрезентативністю вибірки; кількісним і якісним аналізом експериментальних даних і реальними позитивними результатами в підготовці майбутніх учителів до педагогічної взаємодії.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідалися й обговорювалися на міжнародних наукових конференціях: щорічній «Психологічні аспекти національної безпеки» (Львів, 2007–2011), «Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти: проблеми, здобутки, перспективи» (Луцьк, 2011), «Генеza буття особистості» (Київ, 2011), «Роль педагогіки та психології в сучасному світі» (Львів, 2011), «Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи» (Львів, 2011), «Молодь у сучасному соціумі» (Львів, 2011), «Основные парадигмы педагогики и психологии в XXI веке» (Харків, 2011), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Київ-Кам'янець-Подільський, 2012), «Проблеми емпіричних досліджень у психології» (Київ, 2012), «Роль та місце ОВС у розбудові правової держави» (Одеса, 2013), «Психогенеza особистості: норма і девіація (Турбота про дітей з порушенням розвитку: багаторівневий підхід)» (Луцьк, 2012), «Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы» (Росія, Новосибірськ, 2012), «Модернизация образовательного процесса. Анализ проблем. Пути их решения» (Донецьк, 2013), «Непрерывное образование личности как феномен XXI века» (Росія, Солікамськ, 2013), «Личность в едином образовательном пространстве» (Запоріжжя, 2013), «Психолого-педагогічні умови розвитку освітнього простору держави» (Львів, 2013); *всеукраїнських конференціях*: «Створення психологічних умов для збереження здоров'я молоді у процесі навчання» (Дніпропетровськ, 2011), «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у транс-формаційних процесах укра-їнського суспільства» (Кременчук, 2012), «Актуальні проблеми практичної психології» (Київ, 2012), «Особистість в

екстремальних умовах» (м. Львів, 2012, 2013), «Регістри стосунків» (Київ, 2012), «Проблеми особистості в сучасній науці» (Київ, 2013), «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців» (Львів, 2013), *науково-практичних семінарах з міжнародною участю: «Феноменологія депривації: психолого-педагогічний і теоретико-прикладний дискурс»* (Луцьк, 2011, 2012, 2013), «Афективна психорегуляція особистості з проблемами розвитку: робота з дітьми з розладами спектру аутизму» (Луцьк, 2013), *всеукраїнських науково-практичних семінарах «Актуальні проблеми практичної психології»* (Глухів, 2012), «Актуальні проблеми та особливості діяльності психолога в закладах освіти» (Умань, 2013); *науково-практичних семінарах: «Депривація та вікові кризи особистості: базові симптомокомплекси»* (Луцьк, 2011), «Вікові кризи в контексті психогенези особистості» (Луцьк, 2012); *на засіданнях «круглих» столів: «Комунікативна компетентність. Вербальна та невербальна комунікація: лінгвістичний і психологічний аспекти»* (Львів, 2007) «Психологічний тренінг як складова професійної підготовки психологів у системі ВНЗ МВС» (Львів, 2009), «Психологія комунікації і впливу в управлінській діяльності» (Львів, 2010), «Детермінанти професіоналізації як умова розвитку освітнього простору суспільства» (Львів, 2013), а також на щорічних звітних конференціях факультету психології Львівського державного університету внутрішніх справ.

Публікації: Основні результати дисертаційного дослідження викладено у 63 публікаціях. Серед них: 1 монографія, 27 статей у наукових фахових виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України; 8 – у зарубіжних виданнях; 27 – у збірниках матеріалів наукових конференцій України та за кордоном.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Психологічний аналіз міжособистісної взаємодії вчителя із старшокласниками» (19.00.07 – вікова та педагогічна психологія) захищена у

2006 році у Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна. Матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг роботи. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (761 найменування, з них 20 – іноземними мовами), додатків (на 61 сторінці). Дисертація містить 3 таблиці (на 3 сторінках) та 13 рисунків (на 7 сторінках). Повний обсяг дисертації – 530 сторінок машинописного тексту, основний обсяг – 388 сторінок.

РОЗДІЛ 1.

ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У першому розділі здійснено огляд наукової літератури з проблем психології розвитку, розкрито генетично-психологічні принципи як методологічну основу вивчення діяльності людини в системі її взаємодії, проаналізовано сучасні психолого-педагогічні дослідження у контексті генетичної психології, окреслено генетично-психологічні виміри педагогічної взаємодії, поглиблено сциєнтичні уявлення про експериментально-генетичний метод як ефективний засіб дослідження й оптимізації міжособистісного спілкування в сучасному освітньому просторі.

1.1. Розвиток особистості – сутнісна ознака генетичної психології

Історіогенез наукового пізнання вікових особливостей, закономірностей і парадоксів психічного розвитку особистості завжди передбачав з'ясування його джерел, рушійних сил, сфери розгортання, а також специфіки перебігу та результатів. Традиційним підходом у трактуванні цієї складної проблеми була біполярна система поглядів, згідно з якою прихильники одного з векторів розглядали індивідуальний розвиток як розгортання закладених в організмі задатків, а представники іншого тлумачили особистісну генезу як зародження і формування нових якостей і рис під впливом зовнішніх детермінант. Саме через призму таких двох ракурсів формувалися й усталювалися різноманітні наукові концепції, теорії, моделі психічного розвитку особистості, а також поставали різні науково-психологічні школи, які, виходячи із змісту ключового поняття дефініції «розвиток», по-різному трактували його сутнісно-функціональну природу.

У психологічній науці фіксуються повсякчас різні підходи і спроби до встановлення базальної природи і найтиповіших ознак та параметрів розвитку людини як біосоціальної істоти. У числі панівних теоретичних постулатів поняття «розвиток» досліджувалося як вітчизняними, так і

зарубіжними ученими (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєвим, Л. Божович, А. Венгером, Л. Виготським, П. Гальперінім, В. Давидовим, Д. Ельконінім, О. Запорожцем, Г. Костюком, О. Леонтєвим, С. Максименком та ін.).

Генетичний метод у дослідженні проблем дитячої психології широко використовувався ще К. Ушинським, П. Каптеревим, О. Лазурським, І. Сікорським. Ці вчені застосовували його в контексті розвитку особистості як фіксовану послідовність етапів, що визначаються природою або раннім життєвим досвідом, підкреслюючи, що виняткову роль у визначенні цих етапів відіграє хронологічний вік людини.

Істотний внесок у розуміння законів розвитку психіки дитини, а отже, і у загальну психологію зробили П. Блонський, Л. Виготський, А. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та інші. Проте проблема реструктуризації самосвідомості особистості та стимулювання до осмисленого «саморуху» (за Г. Костюком) як сутнісної ознаки генетичної психології попри відносно значну кількість досліджень, залишається недостатньо вивченою, оскільки стосується фундаментальних основ розвитку людини, що визначається глобальною та перманентною проблемою, котра невинно еволюціонує, урухомлюється, зазнаючи перепадів, стрибків, флуктуацій тощо.

Розвиток, за Г. Крайгом, розпочинається з моменту зачаття і триває все життя, відображаючись у трьох основних сферах: фізичній, когнітивній і психосоціальній. Між цими різними сферами розвитку існують складні й неоднозначні взаємодії, що мають прямі чи опосередковані впливи на вдалість/невдалість особистісного становлення людини. Тому розвиток трактується не як послідовність окремих і непогоджених між собою змін, а як упорядкована система, що має цілісний характер, унаслідок чого зміни в одній із сфер призводять до змін в інших [354].

Найтипівішими науково-психологічними положеннями розуміння розвитку є його тлумачення як вдосконалення прогресивного руху до зрілості, до оптимального вищого рівня; визнання суб'єктного характеру розвитку;

здійснення через протиріччя, що вирішуються суб'єктом; визнання індивідуального характеру розвитку в життєвому шляху і професійній діяльності; облік співвідношення потенційного й актуального в становленні особистості – націленість на виявлення прихованих, нереалізованих можливостей; проектування розвитку не через зіставлення послідовних стадій, а виявлення наявної стадії в зіставленні з ідеалом, з перспективою, з певною моделлю бажаного майбутнього, досягнення якого є рух від того «як є» до того «як повинно бути» [354].

Синкретична ідея єдності і складної динамічної взаємодії органічних та соціальних чинників у розвитку особистості є ключовою ідеєю багатьох наукових досліджень. На цьому наголошували, зокрема, К. Абульханова-Славська, М. Алексєєва, О. Антонова, Л. Божович, І. Дубровіна та ін. Детермінуючий вплив соціального довкілля змінюється залежно від процесів онтогенетичного становлення і біопсихічного та соціокультурного дозрівання дитини, а також залежить від макро- і мікросистеми різномодальних зовнішніх і внутрішніх чинників. М. Алексєєва, Г. Балл, Г. Костюк, С. Максименко, В. Москаленко, В. Семиченко, О. Старовойтенко, П. Чамата традиційно відстоюють концептуальні положення про те, що *рушійними силами розумового розвитку, джерелом саморуху особистості є внутрішні суперечності, що виникають в її житті, діяльності, взаєминах з довкіллям; суперечності між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей; між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними для їх розв'язаннями уміннями та навичками, між новими завданнями і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та групі* [52; 53; 342; 408; 409; 411; 450; 585; 590; 591].

Таким розлогим і поліваріантним колом соціо- та психогенних проблем займається генетична психологія, яка вивчає виникнення й розвиток психіки тварин і людини, зміни психічних процесів у ході біологічної еволюції живих

істот під впливом навколишнього середовища (в їх філогенезі), у процесі антропогенезу і в індивідуальному, віковому, становленні людини як свідомої суспільної істоти (в її онтогенезі). Досліджуючи їх, генетична психологія вдається до порівняння показників розвитку психічних процесів у тварин, які належать до різних систематичних груп, у тварин і людини, з'ясовує закономірності й вікові особливості розвитку психіки у дитячому віці. Дані генетичної психології важливі для діалектико-матеріалістичного з'ясування природи і сутності психіки, для педагогів [408, с. 276].

Тенденція розробки нових психологічних понять у генетичній психології ні в якому разі не є простою заміною «старих» понять. Проте на сучасному етапі робляться спроби встановити певну систему простіших прагматичних понять, які описують те, що в експерименті можна перевірити на істинність і знайти в них (за допомогою логічних умовиводів) коріння функціональних понять психології. На сьогодні результати досліджень у психології особистості свідчать про те, що її розвиток пов'язаний з безперервною взаємодією конкретних особистостей та міжособистісними, а також соціально-культурними контекстами, у рамках яких вона розвивається. Хоча подібна взаємодія й відбувається безперервно, вона призводить й до певних якісних змін у структурі особистості [167; 409; 574; 585].

У цьому контексті слід згадати сформульований Л. Виготським загальний генетичний закон розвитку: «Усяка функція в культурному розвитку дитини з'являється на сцену двічі, в двох планах, спершу – соціальному, потім – психологічному, спершу між людьми, як категорія інтерпсихічна, потім усередині дитини, як категорія інтрапсихічна» [150, с. 145]. До речі, представники загалом *культурно-історичної школи тлумачать процес розвитку як саморух суб'єкта завдяки його діяльності з предметами, а факти спадковості і середовища – це лише умови, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні варіації в межах норми, від яких залежить індивідуальна неповторність особистості* [150; 349; 408 та ін.].

Складний процес становлення людської особистості здійснюється як «саморух», якому, на думку Г. Костюка, властива єдність зовнішніх і внутрішніх умов [344; 345]. Зовнішні умови визначаються природним і суспільним середовищем, необхідним для існування індивіда, його життєдіяльності, навчання, праці, розвитку. Суперечності можуть також стати суттєвим гальмом у становленні особистості і призвести до гальмування психічного розвитку, виникнення криз та інших дегенеративних тенденцій. Безперечно, найвищою формою розвитку особистості, проявом її когнітивно-духовного «саморуху» є здатність до самовиховання та самоактуалізації шляхом залучення системи засобів самопізнання, самооцінки, самоакцептації, самопрограмування, самопереконання, самозобов'язання, самонаказу, самовпливу, самоконтролю тощо. Тому врахування діалектичності розвитку особистості, кваліфікована допомога в усвідомленні суперечностей та віднайденні адекватних шляхів і способів їх подолання, тобто забезпечення умов для здійснення її «саморуху», є ключовим завданням усіх психолого-педагогічних інституцій.

На думку С. Максименка, предмет генетичної психології – складне явище, яке включає: а) дійсність, над якою дослідник працюватиме; б) завдання чи низка завдань, які він повинен розв'язати; в) різні наукові описи, що містять відображення цієї дійсності; г) дослідницькі засоби – наявні або які треба створити; д) згадувані вже вимоги до продукту дослідження, який є результатом застосування засобів і смислу задачі; є) продукт дослідження – елементи теорії предмета і технологічні рекомендації про його подальше вивчення або практичне вдосконалення [409]. Отже, генетична психологія повинна мати глибший і ширший предмет досліджень, тобто вивчати: 1) виникнення психічних явищ; 2) їхнє походження; 3) становлення у життєвих процесах; 4) функціонування; 5) їх відродження після втрати ними дійових функцій [409].

Як бачимо, *генетична психологія покликана вивчати процеси зародження нових психічних явищ, які були в надрах попередніх, становлення*

нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених перспектив і проектів розвитку.

Фахівці у галузі психології особистості вважають, що хронологічний вік не може відобразити всі фази та перехідні періоди життєвого шляху особистості, а тому використовують й інші психологічні конструкції [11; 15; 43; 138; 276; 332; 408; 446; 452; 504; 520; 555]. У зв'язку з цим особливо актуалізуються питання, пов'язані з періодизацією психічного розвитку та визначенням етапів життєвого шляху особистості, що здійснюються у рамках тих або інших психологічних шкіл. На це важливо звернути увагу, то ж охарактеризуємо погляди на цю проблему провідних представників окремих шкіл.

У фундаментальних науково-психологічних працях Г. Костюк виходив з того, що індивід є частиною біологічної системи, яка визначає його фізичний розвиток, і водночас – соціальної, що зумовлює становлення його як особистості. Становлення особистості відбувається безперервно, і водночас це – процес, що саморозвивається. Дослідник називав такі характерні для суб'єкта внутрішні суперечності щодо сил, які спонукають розвиток особистості: неузгодженість між новими потребами, прагненнями суб'єкта й наявним рівнем оволодіння способами їх задоволення; невідповідність рівня розвитку, досягнутого суб'єктом місця, яке він займає в системі суспільних відносин, тим функціям, які він виконує; протиріччя між тенденціями інертності та стереотипізації, з однієї сторони, і руху, змінності – з іншої [345].

Враховуючи це, реальний розвиток особистості базується на подоланні внутрішніх суперечностей і прагненні самостійності, самоствердження. Г. Костюк зазначав, що форми виявлення саморуху особистості проявляються в її власній активності, виникненні нових спонук до неї і способів її реалізації, оскільки з віком поволі зростає роль активності особистості, виникають більш віддалені цілі, перспективні плани, ідеали, які впливають тією чи іншою мірою на діяльність особистості, а через неї – на її

розвиток. Звичайно, необхідно брати до уваги, що особистість завжди розвивається як індивідуальність, якій притаманні своєрідність і неповторність на кожному етапі онтогенезу [345].

Магістральним концептуальним положенням усієї культурно-історичної, зокрема генетично-психологічної лінії досліджень є визнання того, що розвиток і становлення особистості, пов'язане із засвоєнням, інтеграцією та системним об'єднанням того, що впродовж всього життєвого розвитку мало вплив на людину. Але, беручи це до уваги, не можна не враховувати активне начало самої особистості, яка вибірково відгукується на вплив довкілля, й ініціює таким чином синергію самоорганізації, що характеризується особливими психологічними рисами.

С. Максименко вважає природу людської психіки особистісною. Вищий, з відомих нам, рівень розвитку буття наділений рефлексією і тому здатний відображати все інше буття і самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини. І навпаки: життя людини в світі – це спосіб (форма) існування вищої психіки. Не знайти інших форм існування вищого рівня психіки, крім особистості. Можна, звичайно, говорити про те, що предмети і явища культури являють собою інший, специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, але ж вони є втіленням особистості. Опредметнення, тобто додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне) здійснюють особистості, залишаючи в предметі, закарбовуючи у ньому всю унікальну своєрідність своєї особистості – автора [409].

Особистість живе, розвивається і формується лише як цілісність. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових, а відтак і змінюються ці складові. Але такі зміни – вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок окремого живого руху особистості і сприяють наступним цілісним рухам. Ця унікальна здатність особистості як цілісності відображатися в її кожній окремій рисі, стосується не лише рис психічних. Саме тому ми легко

впізнаємо людину, навіть за її фізичним особливостями, оскільки вони притаманні конкретній особистості та містять в собі загадковим способом її всю.

Класичним постулатом вважається теза про діяльність як джерело формування особистості. Також розвиток і становлення особистості великою мірою залежить від умов життя і діяльності дитини – від наuczіння, в широкому сенсі слова. Вплив наuczіння на розвиток опосередковується «внутрішніми умовами», а саме віковими особливостями дітей. Важливими є кількісна сторона, навіть масштаб рівня розумового розвитку, що змінюється залежно від віку.

Існує і якісна сторона розумового розвитку, обумовлена віковим етапом. Рівні розумового розвитку невід'ємні від інших особливостей віку, які наділяють їх своєрідністю, що прямо стосуються успішності наuczіння. Як стверджує Н. Менчинська, розумові сили розвиваються ніби по спіралі – від одного рівня і переважання одних передумов здібностей до нового, вищого рівня з іншими передумовами здібностей [411].

Аналізуючи генезис особистісного існування як саморозвитку, стимульованому життєдайним першопочатком – нуждою, С. Максименко встановив, що «атрибути розвитку особистості слід вважати, по-перше, відсутність жорсткої віднесеності до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; по-друге, спадковість, тобто зумовленість попередніми стадіями розвитку; по-третє, цілісність, коли система розвивається загалом, випереджаючи розвиток окремих частин і, по-четверте, універсальність розвитку людських потенцій, які є самоцінними» [408, с. 95]. Науковець наголошує, що першою атрибутивною ознакою нужди є її гетерогенність: біологічне і соціальне тут спочатку становлять суперечливу єдність [408].

В основі поведінки людини, яка перебуває у розгалуженій мережі міжособистісної взаємодії, лежать різні системи її регуляції. Частина поведінкової активності людей чітко детермінована конкретною ситуацією –

або пов'язаністю з цією ситуацією якимись своїми потребами, прагненням задовольнити свої бажання, або просто появою перед необхідністю реагувати на якісь аспекти такої ситуації. Відповідно, ця частина життєдіяльності значною мірою продиктована життєвою необхідністю: оскільки для того, щоб існувати, треба їсти, пити, спати, мати для цього необхідні засоби й умови. Тією ж життєвою необхідністю визначено дії та рішення і в складніших ситуаціях, спричинених, наприклад, ускладненою, конфліктною чи агресивною природою міжособистісної взаємодії в кризових чи екстремальних умовах.

Якась частина життєвих рішень або дій, можливо, є наслідком не лише і не стільки власного вибору, скільки соціального впливу, джерелом якого може бути і безпосереднє, близьке оточення людини і ширше соціальне середовище. Наприклад, вибір вищої освіти як подальший життєвий шлях після закінчення школи може бути визначений не тим, що молодий юнак або дівчина прагнуть до цього, а результатом тиску батьків; людина йде в театр або відвідує модну виставку не з любові до мистецтва, а тому, що «так прийнято», тощо. Тому інтенційні вектори взаємодії потрібно оптимізувати у напрямку самостійно обгрунтованого особистісного вибору, який нехтує конформізм і налаштований на опанування ситуацією спілкування.

Однак це не означає, що соціальний вплив завжди «відхиляє» людину від власних бажань: соціальні традиції і норми акумулюють нагромаджений суспільством досвід, що дозволяє адекватно діяти в різноманітних ситуаціях соціальної взаємодії, і накопичення цього досвіду, соціальної компетентності є частиною нашої системи пристосування до умов світу. Нарешті, людина просто не може не зважати на бажання і уявлення інших людей, стосунками з якими дорожить і думка яких для неї важлива. Відповідно, така поведінка якоюсь мірою продиктована соціальною необхідністю узгодження поведінки з традиціями, законами того світу, в якому люди живуть, – як «маленького» (сім'я, колеги, друзі, близькі тощо), і «великого» (суспільство загалом). Взаємодія просоціальних суб'єктів за принципами наслідування, зараження,

навіювання, ідентифікації та ін. призводить до виникнення у психоструктурі позитивних поведінкових маркерів і патернів – чесності, доброзичливості, гуманності, емпатійності, толерантності, патріотизму тощо.

Чим менше обмежень, пов'язаних з тим, що умовно позначається як життєва або соціальна необхідність, тим динамічнішою, швидше змінюваною стає зовнішня ситуація, тим більшою мірою людина постає перед необхідністю власного ухвалення рішень, власного вибору того, чим займатися, як проводити свій час, зрештою, як будувати життя. У ситуації власного вибору вона опиняється і тоді, коли відчуває незадоволення своєю життєвою ситуацією, тобто більше не хоче «пливти за течією», і зміна ситуації, яка склалася, вимагає від неї рішучості і зусиль змінити звичний стиль життя, а можливо бути і своєю життєвою ситуацією загалом.

Нова соціокультурна ситуація, в якій опинилася людина, знайшла своє віддзеркалення у працях психологів, які все частіше звертаються до проблеми свободи людини. При цьому свобода людини розуміється як можливість ухвалення рішення і вибору (Е. Фромм), як свобода пошуку й реалізації сенсу життя (В. Франкл), як свобода усвідомлення своїх можливостей і зміни себе через саморух (Г. Костюк), як подолання нужди (С. Максименко) [167].

Для вітчизняної психології завжди був характерний глибокий інтерес до духовного, «вищого» виміру в існуванні людини. На думку провідних вітчизняних учених, генетична психологія може бути названа «вершинною» на відміну від «поверхової» і «глибинної» [408]. Саме тому одним з найбільш поширених у психології особистості уявлень є думка про те, що *розвиток особистості полягає не лише у безперервних кількісних змінах в її структурі, що відбуваються з віком, а й у якісних змінах, пов'язаних з переходом особистості з однієї психічної стадії на іншу* [408].

Отже, згідно з концептуальними положеннями генетичної психології *особистість, моделюючи й реалізуючи власний генезис, є складною системою, що саморозвивається*. *Обов'язок психолога-дослідника –*

створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б з ним. Таке симбіотичне співіснування повинно відбуватися за принципом сполучальності, тобто потрібно дати особистості вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас імпантувати їй керовано такі природні й соціальні можливості, котрі підлягають емпіричній фіксації та верифікуванню. Тому в контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми всі учасники педагогічної взаємодії, зазнаючи через мереживо міжособистісних взаємин певних (здебільшого позитивних) видозмін, набувають можливості для саморозвитку. Звичайно, більший поступ завжди очікується від того, хто навчається, оскільки він як рецептивна система надається для успішної вікової та соціальної психогенези.

1.2. Генетично-психологічні принципи як методологічна основа вивчення діяльності людини в системі її взаємодії

Сцієнтичні виміри феномена людини потребують поліваріантного методологічного осмислення. Наукова методологія як сукупність необхідних і достатніх наукових принципів дослідження певного суспільного явища володіє універсальними філософсько-психологічними законами, принципами і категоріями, що охоплюють досліджуване явище. Враховуючи концептуальні положення генетичної психології, для дослідження оптимізації педагогічної взаємодії залучаємо насамперед генетичні принципи або принципи розвитку як ключову методологічну засаду діяльності людини, зокрема, у контексті її педагогічної взаємодії [411].

Безперечно, психіка як складний і багаторівневий феномен, як відкрита система вже іманентно містить принцип генезису, що властивий психічній реальності людини, а також соціальним спільнотам на мікро- і макрорівнях.

Цікаві філософські змістові та функціональні прояви генетичного принципу в розвитку особистості віднаходимо в теорії дисипативних структур [530]. Згідно з цим підходом нерівноважні (дисипативні) структури

проявляють такі властивості: вибіркочу нестійкість, імовірнісний відбір станів, «режим загострення» упродовж еволюції системи, а також автономність, незалежність власної еволюції системи від початкових умов її виникнення. Сутнісні параметри цих властивостей полягають у тому, що складна, багатокомпонентна система, якою є людська психіка, має потенційно безліч векторів свого розвитку. Ці шляхи визначаються в критичних пунктах – пунктах біфуркації, коли система коливається перед вибором і потім обирає напрямок свого подальшого розвитку. Якраз у пункті біфуркації навіть невелика додаткова дія на систему може покласти початок еволюції зовсім в іншому напрямі, який змінить усю поведінку макроскопічної системи.

До наступного критичного пункту система функціонуватиме на детерміністських засадах відповідно до своєї природи. Це так звані принципи вибіркової нестійкості та ймовірнісного відбору станів. «Режим загострення» упродовж еволюції системи означає, що всередині складної системи між її окремими ланками встановлюються конкурентні відносини. Серед них виділяється один домінуючий процес, який швидко розвивається та пригнічує всі інші, проходячи з усе більшою і більшою швидкістю. Отож перемагають постійно досконаліші форми, що виникають швидше і раніше від інших.

Це явище пов'язане з четвертою властивістю нелінійної системи – з її автономністю, незалежністю від початкових умов виникнення. Суть останнього в тому, що система ніби «забуває» умови свого походження, іншими словами, структура, яка хоча б раз виникла в нелінійному середовищі набуває статусу самостійності. Тому, коли система дійде до чергового пункту біфуркації, структура знов опиниться в стані нестійкості та ймовірнісного вибору, проте подальший вибір буде вибором у межах уже знайденого шляху еволюції, тобто буде його посиленням і ускладненням. Якраз це зумовлює особливу значущість ранніх етапів еволюції людини як системи [412].

Очевидно, окреслені закономірності нашоюхують на припущення про взаємодію всередині компонентів системи, де внутрішні ділянки багатокomпонентної системи поводяться певною мірою як окремі системи: взаємодіють, самопідтримуються, нарощують свою структуру, конкурують за володіння ресурсами. Найактивніша структура, виділяючись серед них, еволюціонує в режимі із загостренням, автономізується, тобто починає функціонувати всередині системи не як її частина, а здебільшого як самостійна система. Така нова система працює на власне зростання і ставиться до материнської системи як до навколишнього середовища – черпає з неї ресурси для підтримання автономії та подальшої життєдіяльності. Однак для збереження своєї цілісності материнська система повинна «породити» нову автономну систему, відокремити від себе, або зруйнувати автономію, інакше значну частину своїх ресурсів їй доведеться витратити на підтримання, точніше – на утримання нової системи. Тому в процесі налагодження педагогічної взаємодії одне з основних завдань педагога полягає в тому, щоб віднайти оптимальну систему взаємостосунків для гармонійного розвитку учнів.

Тактики і стратегії педагогічної діяльності можуть бути найрізноманітнішими: від перекриття енергії та інформації, яка підтримує систему, аж до знищення системи чи виведення її назовні для того, щоб вона відновила гармонійне співвідношення між своїми частинами. Робота з учнями та студентами з використанням генетичного підходу повинна базуватися на врахуванні та виконанні основних, засадничих положень, що є основою самоорганізації систем.

Процес педагогічної взаємодії ми розглядаємо як систему «вчитель-учень», яка часто є дисбалансованою через вплив зовнішніх і/або внутрішніх чинників. Отже, на наш погляд, коли йдеться про оптимізацію педагогічної взаємодії, основними перепонами на шляху досягнення позитивних результатів може бути низка чинників, узалежнених від конкретних обставин. А саме:

1. Особистість педагога створює умови для змін, розвитку і становлення не тільки себе, а й особистості своїх учнів, виявляючи тим самим атрибути суб'єктності в собі та учнях. Вона є системотвірним чинником педагогічної взаємодії, є системотвірним компонентом педагогічної взаємодії, зокрема визначальною ознакою є професійності викладача, його суб'єктності, самосвідомості («Я-концепція», саморозуміння). Важливі елементи, що доповнюють це, пов'язані з трансляцією педагогом своїх здібностей, – спостережливість, самостійність, творчий склад мислення, яскравість мови, педагогічний такт, терплячість. До цього ще додається особливість сприйняття учня як об'єкта педагогічного впливу: розуміння викладачем своїх учнів, інтерес до них.

2. Взаємодія як система повинна бути відкрита для обміну енергією, інформацією, діяльностями, адже закриті системи через певний час приречені на деградацію і зникнення. Соціальні умови створюють несприятливу ситуацію, оскільки потужним нівеляційним тиском блокують необхідну самоактивність особистості при виникненні спроб самоорганізації та самоузгоджених кооперативних дій чи навіть повноцінного міжособистісного спілкування. Як відомо, керування самоорганізацією відбувається на основі природних властивостей системи шляхом змін енергії та інформації, властивостей самої системи, зокрема взаємодії усередині системи (стиснення або ослаблення чи розширення зв'язків між компонентами, що беруть участь у самоорганізації). Якщо ж стиснення зв'язків відповідає майбутньому стану, то розширення повертає у минуле, а на цій основі можна розробляти процедури змін від старого до нового.

На нашу думку, *одним з плідних варіантів управління системою є введення в її структуру нових різнорівневих одиниць впливу (наприклад, залучення комунікативно-перцептивних, інформаційних, енергетичних, гуманістичних, емпатійних особистісних та інших складових у процесі взаємодії між компонентами).* Це повинно відбуватись через їхнє зовнішнє приєднання або ж їхнє формування всередині самої системи, що дасть

сприятливий поштовх для особистісного переосмислення та стимулюватиме бажання до статусно-рольових видозмін, тобто допомагатиме досягненню педагогічного ефекту.

3. Потрібно мати на увазі, що процес самоорганізації, який призводить до утворення в нерівноважній і розбалансованій системі впорядкованих структур з принципово новими властивостями, заснований на виникненні співпраці і взаємодії нових структур з рештою змінних системи та на встановленні нових якостей, зв'язків і взаємодій усередині всієї системи. Тому, коли зовнішні сили не володіють достатньою енергією для утворення й енергетичної підтримки нових внутрішньосистемних структур (наприклад, трапляється при недостатній, некваліфікованій, несистематичній навчально-виховній взаємодії), то слід спрямувати активність на внутрішні ресурсні стани системи, тобто насамперед на самосвідомість особистості.

4. Оскільки, крім лінійного, існує й нерівноважний або нелінійний розвиток, у якому всі рухи системи є складними функціями внутрішніх і зовнішніх сил, то процес взаємодії суттєво загострює або притуплює особистісну активність, спрямовану на власного індивідуальне й соціальне становлення. Педагогічні зусилля у навчальних закладах різного типу стикаються з численними складнощами й негараздами, що дає підстави стверджувати про нелінійний характер руху аналізованих процесів. Якраз у моменті сильної нерівноваги й розбалансованості система здатна еволюціонувати до деякого нового стаціонарного стану через певні флуктуації, що виникають спочатку в певних ділянках, а потім і в усій системі.

Тому, на наш погляд, *для підтримання процесу оптимізації педагогічної взаємодії необхідно чинити безперервний енергетичний вплив (запроваджуючи педагогічні реструктурування, інноваційні психотехнології тощо), достатній для встановлення нової глобальної структури – комфортного психологічного життєвого простору для розвитку особистості учня.* Таким чином буде здійснено генезисний перехід, коли

зовнішні сили, що діють на систему, стануть включатися в неї шляхом замикання через зворотні зв'язки як внутрішні сили. Саме у цьому полягає сенс переходу від зовнішньої організації системи до її самоорганізації.

Згідно із законами сингулярності та постулатами генетичної психології, змістово-семантичні і структурно-функціональні компоненти процесу оптимізації отримують своєчасну кваліфіковану й якісно структуровану психолого-педагогічну енергетичну підтримку. На певному етапі діяльності за умови утворення нових позитивних змін параметрів у системі психоструктури особистості учня така підтримка повинна бути припинена. Це слід зробити з міркувань уникнення надмірної педагогічної гіперопіки і надання можливості дитині, яка навчається, самостійно продовжувати свій самостверджувальний життєвий шлях, адже якщо весь час скеровувати на систему енергію і не зупиняти її потік навіть за умови набуття нею нових якостей, то вона може втратити автономність і здатність до самоорганізації та саморозвитку. Подібні методологічні засади використав Я. Гошовський для філософсько-психологічного обрамлення фундаментальної теоретичної канви ресоціалізації депривованих підлітків у різнотипних освітніх системах (крос-культурні порівняльні аспекти за віссю «Україна-Польща-Німеччина»), звичайно, насамперед з урахуванням базових положень генетичної психології [168].

Генетично-психологічні аспекти педагогічної діяльності особистості ми розглядаємо в ракурсі системного детермінізму, згідно з яким психіка є складною багаторівневою системою взаємопов'язаних та взаємозалежних просторово-часових свідомих і несвідомих відносин, між якими існує інформаційно-енергетична взаємодія на рівні окремих компонентів і властивостей спільної діяльності педагога та учня.

Універсальна теорія процесів інтеграції та диференціації в структурі еволюційних систем – синтезогенезу й сегрегаціогенезу крізь призму культурно-історичної психології та конструювання світів розроблена О. Асмоловим. З погляду вченого, синтезогенез – об'єднання елементів,

здатних до взаємодії, яке таким чином набуває властивості розв'язувати завдання, котрі до об'єднання не міг розв'язати жоден із її складових елементів. На відміну від синтезогенезу процес диференціації підсистем у системі характеризується як сегрегаціогенез. Вузька спеціалізація підсистем дає змогу з високою ефективністю розв'язувати соціальні, біологічні та технічні завдання, але з тією умовою, що всі вони належать до одного класу, типу. Отже, йдеться про діяльність систем, які розвиваються за своєю вузькою спеціалізацією, а це означає, що змінюваність, скажімо, соціального середовища, що висуває все нові й нові типи завдань, призводить до появи нездоланних для даної системи перешкод та зрештою до її розпаду [42].

Феноменологію оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх установах різного типу розглядаємо з обов'язковим урахуванням цих важливих методологічних принципів.

У контексті окресленої проблематики абілітація трактується як створення нових можливостей, нарощування соціального потенціалу, що дозволяє особі реалізуватися в певній спільноті, завдяки активному навчанню, перейманню і засвоєнню позитивного просоціального досвіду. Тому процес абілітації є розвитком в учня тих функцій і здібностей, які в нормі появляються без спеціальних зусиль макро- чи мікродовкілля, а в у деяких осіб можуть виникнути лише завдяки кваліфікованим психолого-педагогічним впливам.

На наш погляд, педагогічна взаємодія повинна бути максимально інтеграційним процесом, тому принцип цілісності, який передбачає системний, комплексний, узгоджений характер професійної діяльності щодо учня, має враховувати синтетичне поєднання різнотипних професійних функцій і компонентів фахової діяльності педагогів. Принцип цілісності постулює багаторівневе розуміння людини, що навчає і навчається, як живої, відкритої та самоорганізованої системи, спроможної підтримувати себе в стані динамічної рівноваги й генерувати нові структури і форми спілкування та життєдіяльності. Безперечно, потрібно вибудовувати системно-цілісні

перспективні проекти трансформації особистості, насамперед шляхом адекватно психотехнологізованої взаємодії з нею та активізації її внутрішніх ресурсів у процесі навчально-виховної роботи, яка з різною мірою інтенсивності, корисності та ефективності здійснюється в різнотипних освітніх закладах.

Оскільки основними процесами у складному функціонуванні соціально-психічної реальності людини є процеси організації/самоорганізації як утворення нових структур, то педагогічна взаємодія має базуватися на врахуванні такої закономірності: підвищення цілісності і внутрішньої несуперечності є прогресивним вектором, що культивується в сучасних цивілізованих (наприклад, європейських) системах освіти, а збільшення роздробленості і конфліктності є регресивним гальмівним напрямком, який призводить до рутинності, стагнації, пасивності багатьох учасників педагогічної взаємодії. Завдяки цьому психогенетичному (поступальному, розвивальному, перетворювальному, формувальному) напрямку процес педагогічної взаємодії набуває ознак цілісної самоорганізованої системної діяльності, в якій психіка учня, переживаючи внутрішні трансформації, перероджується в якісно нові інваріанти й розвивається у напрямку просоціальності.

Важливою запорукою успішної педагогічної взаємодії є застосування принципу цілісності в ракурсі вивчення найширшої мережі комунікативно-перцептивних зв'язків учня всередині закладу та із зовнішнім соціальним довкіллям (до речі, як у минулому, так і в сьогоденні та прогнозованому майбутньому), актуалізується пошук основних тригерів і бар'єрів розвитку в цих взаєминах, виділення чинників, що найвагомніше впливають на формування інтеграції/деінтеграції, розгляд їх якісно-функціональних властивостей на основних рівнях особистісної самопрезентації (Я-індивідуальне/групове, Я-реальне/ідеальне, Я-статичне/потенційне, Я-презентоване/масковане та ін.).

У методології педагогічної діяльності як взаємодії суб'єктів згідно з постульованими нами принципами генетичної психології важливу роль відіграв функціональний системно-цільовий підхід, який передбачає розчленування єдиного діяльнісного процесу на елементи, їх закріплення за виконавцями, аналіз технологій та способів перебігу. Структура взаємодії кожного з учасників ставиться у безпосередню залежність від обсягу, складності та характеру виконання функцій, спрямованих на успішну педагогічну взаємодію.

З позицій системно-цільового психогенетичного підходу структура взаємодії як об'єкт соціального психолого-педагогічного проектування має гетерогенну природу. З одного боку, в ній відображаються технологічні, інформаційні, адміністративно-організаційні аспекти взаємодії, які підлягають безпосередньому аналізу та проектуванню, а з іншого – в ній з'являються власне соціальні та соціально-психологічні (зокрема, психолого-педагогічні) характеристики і зв'язки, які визначаються психологічними особливостями, рівнем кваліфікації та здібностей педагогів та учнів, їхнім ставленням до педагогічної взаємодії тощо. Слід підкреслити, що *налагодження раціональної, базованої на принципах інтенсивної психогенези, системи стимулювання всіх учасників педагогічної взаємодії, формування довірливого і творчого психологічного мікроклімату стане запорукою її плідного й результативного перебігу.*

Проблема формування структури педагогічної взаємодії як об'єкта складної природи повинна розглядатися через виконання завдань її раціоналізації, ґрунтованої на методах проектування з урахуванням соціально-психологічної та індивідуально-психологічної специфіки всіх учасників педагогічної взаємодії. Функціональні системно-цільові основи взаємодії повинні бути гнучкими, включати в себе достатньо широкий спектр методів, алгоритмів і програм для того, щоб забезпечити можливість вибору оптимальної моделі та найефективніших методів і алгоритмів для кожної конкретної ситуації.

Взаємодія потребує виділення системотвірних зв'язків, що надають їй як системі певну логічну послідовність і впорядкованість, а також аналізу структурних елементів ситуації та реальних умов і можливостей управління, регулювання, цілеспрямованої діяльності на позитивний еволюційний вихід, означений досягненнями в інтелектуально-когнітивних, сенсорно-емоційних, поведінково-вольових та інших процесах психоструктури особистості. Тому *чи не найважливішим завданням оптимізації педагогічної взаємодії є розкриття мережі сутнісних ознак, глибинних зв'язків і субстанційних властивостей соціо-психоструктури особистості вчителя і учня з метою віднайдення оптимальних шляхів для налагодження успішної та плідної, результативної та самоактуалізаційної комунікації.*

1.3. Сучасні психолого-педагогічні дослідження у контексті генетичної психології

Теоретико-методологічні постулати генетичної психології стають своєрідним філософсько-психологічним обрамленням для численних емпіричних ліній і дають змогу сформулювати нові нестандартні підходи до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень на різних рівнях. Так, системно-генетичний підхід до аналізу психічних явищ [82; 151; 184; 344; 408], оперуючи основними принципами історизму, операційного аналізу, проектування, моделювання тощо висувається як універсальна методологічна рефлексія найскладніших психологічних феноменів, серед яких чільне місце посідає спілкування, зокрема у процесі *педагогічної взаємодії – надскладної системної єдності різновікових суб'єктів, що мають основне двоєдине завдання: старшим – передати нагромаджений людством досвід, а молодшим – якомога повніше сприйняти, засвоїти і розвинути його. Якраз у цьому вбачаємо справжню раціоналізацію генезу педагогічних знань, коли одні генерації (старші) передають екзистенційно-ментальний тезаурус іншим (молодшим), забезпечуючи тим самим філогенез (історіогенез, соціогенез, професіогенез тощо).* Відрадно, що відбуваються процеси

взаємозбагачення через механізми прямої, опосередкованої, зворотньої, інституціалізованої та ін. соціалізації, насамперед завдяки наслідуванню, навіюванню, зараженню, ідентифікації тощо.

Об'єктом генетичної психології є людина, що розвивається, тобто духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, становлення й формування якого задається програмою віддалених цілей навчання і виховання. З погляду С. Максименка, «генетична психологія покликана створювати систему знань про закономірності, механізми, психічні факти і явища, які є сутнісними у розвиткові особистості людини» [408, с. 36].

Генетично-психологічний підхід до проблеми оптимізації міжособистісного спілкування у педагогічному навчально-виховному процесі передбачає залучення усіх засобів і методів розвивального навчання. Ключовий принцип генезису, як подальшого розвитку, що визнаний універсальним міждисциплінарним феноменом, покладено в основу багатьох галузей науки. У трактуванні генетичної психології дослідники зосереджуються на її наскрізному розвивальному характері, зокрема на обов'язковому врахуванні розвитку людського суб'єкта як індивідуальності, життя якої перебігає не окремо поза всяким середовищем, а залежить від соціальних детермінант і умов цього життя. По суті, кожна людина прямо чи опосередковано включена у своєрідну віртуальну «педагогічну взаємодію» оскільки упродовж всього онтогенезу піддається різної інтенсивності навчально-виховним впливам з боку батьків, інших «доросліших», «статусніших», «досвідченіших», «мудріших» людей.

Культивований нами генетично-психологічний підхід набуває потужного універсального статусу, оскільки його основні принципи діалектики й культурно-історичного компаративізму дозволяють цілісно і різнобічно трактувати складні процеси особистісного онто- й соціогенезу, насамперед у налагодженні широких комінукативних стосунків між людьми (зокрема й у процесі складної педагогічної взаємодії в найширшому розумінні цього

словосполучення). Теоретико-методологічна база різногалузевих психолого-педагогічних досліджень, передовсім у сфері вивчення людської комунікації, а конкретніше – педагогічного спілкування, суттєво збагачується і розширюється, адже генетична психологія дає простір для глибокого й різновекторного аналізу окремих теоретичних та емпіричних парадигм, особливо ж у галузі вікової та педагогічної психології.

Методологія генетичної психології як сукупність основних концептуальних змістово-семантичних і структурно-функціональних положень відображає гносеологічні шляхи формування й аналізу наукового знання про феноменологію соціально-психологічного становлення особистості. Водночас вона є певною системою методів наукового пізнання складних перипетій психічного розвитку людини, найвідоміший з яких – експериментально-генетичний метод, що часто використовується у дослідницьких практиках, особливо оптимізації міжособистісного спілкування [167; 310; 351; 354; 585 тощо].

Ключовий методологічний зміст генетичної психології, зводячись насамперед до термінологічної домінанти – категорії «розвиток», концентрує в собі положення, за яким – специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки. Отож, *психічний розвиток, як зазначає С. Максименко, здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, у тому числі у процесі цілеспрямованого навчання і виховання* [412]. Безперечно, всі процеси відбуваються у контексті різномірного спілкування, тактику і стратегію якого потрібно постійно активізувати і розвивати, залучаючи як традиції вітчизняного шкільництва і педагогічної думки, так і прогресивні інноваційні зарубіжні психолого-педагогічні технології.

А.-Н. Перре-Клермон переконує, що генетична психологія дає соціальним психологам ґрунтовну базу для пізнання одного з найважливіших полюсів предмету дослідження – особистості (індивіда), зокрема у просторі розгалуженої комунікації. Дослідниця аргументує це тим, що генетична психологія «пропонує метод генетичного підходу, який дозволяє вивчати

соціальну або колективну поведінку, водночас як і індивідуальну, в динаміці їхньої еволюції. Це спонукає соціального психолога концептуалізувати проблеми, враховуючи при цьому не тільки різні характеристики соціальної взаємодії чи функціонування груп, характер завдання, вплив цього процесу на колективні досягнення ..., а й рівень розробки поняття дослідження як змінної, що заторкує сукупність цих процесів, показники групи та їх подальший вплив на індивідуальному рівні» [501, с. 201-202]. Такий концептуальний підхід вкрай важливий для розуміння складної системи макро- і мікрвзаємин, якими насичена педагогічна взаємодія, що традиційно відбувається індивідуально і диференційовано, однак у групових (освітній заклад, клас, група, міні-група тощо) формах.

Істотним доробком і добре педагогічно розробленим теоретико-емпіричним підходом «генетичного плану» у сучасній психологічній науці є концепція соціально-генетичної психології В. Рубцова як теорія, що пояснює психічний розвиток дитини через спільну діяльність і побудована на аналізі загальної структури діяльності у контексті культурно-історичної школи Л. Виготського, О. Леонтьєва [574]. На думку вченого, поява нових психічних функцій повинна трактуватись як результат їхньої сформованості в рамках кооперації дій усіх учасників спільної діяльності. Генезис пізнавальної дії визначають способи взаємодії учасників спільної діяльності (розподіл початкових дій і операцій, обмін діями, а також взаєморозуміння, комунікація, планування і рефлексія). На матеріалі різнобічного вивчення мислення суб'єктів дослідження науковець сформулював низку базових положень:

1. Кооперація і координація наочних дій становлять основу походження інтелектуальних структур мислення дитини, при цьому тип розподілу діяльності виконує функцію специфічного моделювання змісту інтелектуальної структури у складі відносин учасників діяльності.

2. Основою для виділення і подальшого засвоєння дитиною змісту інтелектуальної структури є виконання нею особливої дії із заміщення

наочних перетворень (перерозподіл діяльності); таким чином, дитина звертається до основ організації самої спільної діяльності, розкриває загальний для всіх учасників спільної діяльності характер того або іншого наочного перетворення; для забезпечення окресленого процесу потрібна рефлексія, змістовний аналіз учасниками форми сумісних вибудовуваних дій і подальше планування адекватних наочному змісту об'єкта нових форм організації спільної діяльності, зокрема й педагогічної.

3. Форма організації спільної діяльності є каналом трансляції культури, оскільки взаємодією учасників сумісної ситуації опосередковуються схеми пізнавальних дій, що склалися історично [574, с. 254].

Окреслені концептуальні положення важливі насамперед для розуміння істотної ролі гармонійної системи соціально-психологічних взаємин для створення сприятливого мікроклімату та культивування комунікативно-перцептивних форм спілкування між комунікатором і реципієнтом у складних лабіринтах педагогічної взаємодії.

Досліджуючи кризь призму генетичної психології навчальне спілкування як процес спільної роботи вчителя й учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу, Т. Щербан відзначає плідність генетично-розвивальної парадигми в сучасній педагогічній психології. Дослідниця стверджує, що у генезисі навчального спілкування реалізуються здатності вчителя до взаємин з учнями, які актуалізують відношення, перетворюючи потенційне в кожній людині в актуальне, що використовується як надбання культури [413]. До речі, цей науковець вважає, що необхідною передумовою розумового розвитку учнів є сформованість у них навичок навчальної діяльності, організація процесу за критеріями, якими підтверджувалося, що, по-перше, учні одержували загальні знання, котрі забезпечили засвоєння ними усіх компонентів учбової діяльності; по-друге, учні оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під управлінням учителя до

самонавчання. А воно має винятково важливе значення для розумового розвитку, оскільки істотним його показником є використання елементів управління, які учень здатний використовувати для саморозвитку; по-третє, метод комплексного дослідження – експериментально-генетичний, дає змогу з'ясувати генезис і динаміку становлення психічних новоутворень – основних показників розумового розвитку [413].

Ключова дефініція «генезис», на нашу думку, стала засадничою у формуванні досліджень в Україні, у тому числі фундаментальних докторських дисертаційних робіт. Наприклад, З. Карпенко здійснила потужне філософсько-психологічне осмислення методолого-теоретичних питань аксіогенезу особистості. Згідно із загальною телеологічною установкою гуманітарних наук обґрунтована авторська концепція предметного ядра аксіопсихології особистості. Також відповідно до висунутого принципу інтегральної суб'єктності здійснено реінтерпретацію значного масиву фактів і закономірностей, відкритих у різних наукових школах, що репрезентують структуру, функціонування і розвиток ціннісно-сислової сфери особистості. Отримані вченою результати експериментально-діагностичного дослідження ціннісного самовизначення особистості уточнюють феноменологічну картину аксіогенезу молодших школярів, а система застосування експресивної психотехніки для дітей 5-11 років успішно реалізована в багатьох навчально-виховних закладах країни [276].

Г. Радчук, вивчаючи психологію аксіогенезу особистості в контексті вищої професійної освіти, розглядає теоретико-методологічне обґрунтування та здійснює емпіричне вивчення механізмів, закономірностей, структурно-динамічних показників та психолого-педагогічних умов аксіогенезу особистості студентів. Учена обґрунтовує концептуальні основи професійно-особистісного аксіогенезу майбутнього фахівця як неперервного процесу ціннісно-цільового трансцендентування в контексті цілісного життєздійснення. Задля розвитку розроблено функціонально-динамічну модель аксіогенезу особистості; виокремлено смислове переживання як

екзистенційно-феноменологічну основу професійно-особистісного аксіогенезу в освітньому середовищі ВНЗ, зокрема емпірично виявлено структурно-динамічні особливості аксіогенезу особистості студентів у процесі здобуття вищої професійної освіти. Розроблено та апробовано психолого-педагогічну програму гармонізації аксіогенезу майбутніх фахівців, основою якої є освітній діалог як смислонасичена процесуально-цілісна форма активного навчання [550].

Виходячи з базових постулатів генези, генетичної психології, Я. Гошовський багатогранно досліджує ресоціалізацію депривованої особистості в діяльності різнотипних освітніх закладів (насамперед закритого типу – пенітенціарні установи, інтернати). Науковець наголошує на тому, що ресоціалізація як складний комплекс реабілітаційних, рекреаційних, реадaptaційних та інших заходів і технологій, завданням яких є повернення, прилучення депривованої особистості до усталених повноцінних норм і моделей просоціальної життєдіяльності, повинна перебігати у рiчищі генетично-психологічного розуміння розвитку. Основні лінії теоретико-емпіричного пошуку зосереджуються на задіянні розвивальних медіально-рефлексійних технологій у процес ресоціалізації депривованих підлітків з різнотипних навчальних закладів. Кризь призму генетичної психології за визначальні понятійно-функціональні напрями обрано реабілітацію, реадaptaцію, рекреацію, абсорбцію, самоакцептацію та інші „виживальні” самоактуалізаційні механізми, тактики і стратегії. Загалом ресоціалізація депривованого підлітка повинна здійснюватися завдяки реструктурації його самосвідомості та стимулювання до осмисленого «саморуху» (за Г. Костюком), які призведуть до нейтралізації деприваційних нашарувань та набуття ним нових просоціальних статусів і ролей. Причому основним засобом обрано якраз оптимізацію спілкування як налагодження медіально-рефлексійної взаємодії між депривованими вихованцями та психологами-ресоціалізаторами [168].

У вивченні особливостей комунікативної культури дитини в аспекті її розвитку як цілеспрямованого навчання і виховання важливим є поєднання генетичної психології з особистісним і діяльнісним підходами, що дозволить цілісно проаналізувати світ потреб й інтересів, ідей і уявлень, настанов і емоцій, ідеалів і ставлень до процесу спілкування упродовж навчання і виховання. Педагогічна емпірія, практика навчання й виховання як і спеціальні генетико-моделюючі заходи розглядаються С. Максименком не лише як чинники, що впливають на генезу, а й як органічні складові самого предмету генетичної психології. Адже ці соціальні дії не тільки впливають на розвиток, а й викликають, зумовлюють його. Отже, можна вважати, що вони і є розвитком. Крім того, їхня реалізація призводить до змін умов і результатів психологічного способу та змісту пізнання особистості, що зрештою зумовлює модифікацію вихідних теоретичних абстракцій [408, с. 304].

Започаткування і концептуалізація С. Максименком наукової філософсько-психологічної думки щодо генези психічних властивостей особистості призвели як до підвищення уваги до ключового методу дослідження, так і до зміни дослідницької парадигми з відстеження закономірностей розвитку окремих елементів психіки щодо вивчення своєрідної інтегрованої єдності – особистості у процесі її безперервного становлення й розвитку, які відбуваються в режимі активного міжособистісного спілкування, зокрема у варіанті педагогічної взаємодії. Це дає підставу С. Максименку підкреслити, що «генетична психологія повинна вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, які були в надрах попередніх, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених передумов» [408, с. 305].

Базовими принципами дослідження в генетичній психології обираються принцип аналізу за «одинацями» (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле); принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії дослідження); принцип

системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах).

Таким чином, серед функціональних аспектів генетично-психологічного підходу вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, що підвищують ефективність педагогічної взаємодії, а отже, стимулюють розвиток через самовдосконалення та саморозвиток.

1.4. Феномен педагогічної взаємодії: генетично-психологічні виміри

Категорія «взаємодія» є потужною базовою дефініцією для всіх наукових галузей соціономічного циклу. Семантичні та функціональні параметри взаємин особистості з соціумом розглядалися як центральні поняття насамперед у психології та соціології (А. Адлер, Р. Бенедикт, Е. Дюркгейм, Л. Леві-Брюль, М. Мід, Т. Парсонс, Ж. Піаже, К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Еріксон, К. Янг; К. Абульханова-Славська, В. Агеєв, М. Бобнева, Л. Виготський, В. Зінченко, С. Максименко, М. Мамардашвілі, В. Мясіщев, В. Ядов та ін.), оскільки людина як головний предмет таких досліджень вже від самого народження є невід'ємною частиною взаємопов'язаних і взаємочинних соціальних одиниць і систем.

Загально визнаною у сучасній психології є ідея про взаємодію як принцип підходу до розуміння спілкування, під час якого встановлюються взаємини з іншими людьми, відбувається активний обмін інформацією і духовними цінностями, що стимулюють становлення особистості в полікультурному світі міжособистісних комунікативних зв'язків [33; 77; 379; 451; 492 та ін.].

Психологічний аналіз різних способів комунікацій і взаємодії людей у сучасному соціокультурному просторі (домінування, маніпулювання, суперництво, партнерство та ін.) дав підстави виявити дві ключові тенденції, що в них простежуються [218; 200; 672; 447]. Перша тенденція

характеризується орієнтацією на контроль (прагнення керувати ситуацією і поведінкою інших, бажання домінувати у взаємодії), що базується на вірі в нерівність (в цінностях, правах) людей, а також почутті власної переваги над кимось в будь-чому. Такий напрямок призводить до знецінення особистості, формування ставлення до неї як до знаряддя досягнення власних цілей. Процес взаємодії з оточуючими людьми в цьому випадку набуває суб'єкт-об'єктного характеру. Друга тенденція характеризується орієнтацією суб'єктів на визнання цінності думки кожного, що породжує необхідність рахуватися одне з одним, а отже, обмеження власної свободи і незалежності. [254].

У сучасній науці ідея продуктивної взаємодії в групі пов'язується з феноменом групової згуртованості (В. Агеєв, О. Донцов, О. Ковальов, Я. Коломінський, Р. Немов, А. Петровський та ін.). Найповніше принципи вивчення взаємодії як згуртованості відображені в «теорії діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків у групі» [504]. У змістових межах цієї концепції виокремлюються різні рівні міжособистісних відносин: безпосередні, емоційні; «ціннісно-орієнтаційна єдність», «колективістське самовизначення», що виражається не лише як єдність ціннісних орієнтацій, а й як втілення цієї схожості у системі практичних дій членів групи під час виконання ними спільної діяльності. Виокремлюють також показники єдності членів взаємодіючої групи в психологічній сфері, зокрема до них належать: інтелектуальна єдність – здатність членів групи швидко та успішно знаходити спільну мову, приходити до єдиної думки, спільно вирішувати проблеми; емоційна єдність – спільність переживання членами групи значущих ситуацій, емоційний відгук на настрій один одного, взаємна емоційна підтримка; вольова єдність (стресостійкість) – здатність членів групи в складних стресових ситуаціях мобілізуватися й успішно діяти як єдиний соціальний організм [504].

Аналіз багатогранних аспектів і ракурсів визначення дефініції «взаємодія» дозволив виокремити найстійкіші ознаки (табл.1.1).

Серед виділених значень відповідно до аналізу семантичного наповнення категорії «взаємодія» є й такі, як «тип відносин», «вид стосунків», «реалізація активності», «стимул», «сукупність зв'язків», «процес обміну», «пізнавальна ситуація», «породження одним об'єктом іншого» тощо. Фундаментальними сутнісними ознаками взаємодії також визнаються систематичність, циклічно-практична залежність, опосередкованість процесу, гуманізм, структурна організація та полікультурність [504].

Найзагальноприйнятійшим, вочевидь, слід вважати *поняття взаємодії як процесу, що передбачає взаємні дії та взаємовплив суб'єктів один на одного, спрямований на узгодження, організацію та досягнення визначених цілей під час спілкування або виконання спільної діяльності.*

Сутнісні ознаки соціальної взаємодії притаманні саме педагогічній взаємодії, що є цілісним і системним явищем, на яке впливає соціальний контекст навчання та наuczіння, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів. *Крізь призму генетичної психології всі компоненти системи спілкування перебувають у невпинному розвитку та майже постійних видозмінах ієрархійних складових, які, змінюючись місцями (ролями, функціями) якраз і забезпечують рух вперед, загальну психогенезу як поступ до прогресу.* Педагогічна взаємодія має також ознаки соціально-психологічної взаємодії, в якій загальні аспекти педагогічної діяльності конкретизуються у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках.

Таблиця 1.1

Змістово-функціональні ознаки категорії «взаємодія» в системі психолого-педагогічних понять

<i>Поняття «взаємодія»</i>	
<i>Значення</i>	<i>Ознаки</i>
Процес взаємовпливу (впливу)	Двобічність

Дія (система дій), діяльність	Цілеспрямованість
Вплив	Соціальний характер
Зміна стану	Об'єктивність
Взаємоперехід	Динамічність
Контакти	Взаємообумовлений, взаємозамінний, взаємозалежний характер
Форма соціальної комунікації	Універсальність
Взаємозв'язок	Безпосередність
Взаємообумовленість	Діалектичність тощо

Л. Велитченко на підставі фундаментального узагальнення та філософсько-методологічного аналізу проблеми засвідчує, що педагогічна взаємодія є системним і континуальним явищем з реципторним зв'язком причини і наслідку в процесах навчання і виховання. Педагогічна взаємодія піддається істотним впливам з боку соціальної системи насамперед у плані статусно-рольових відносин у суспільстві. Вона також чітко регламентується нормативними документами у системі освіти, визначається практикою кожного освітнього закладу, реалізується безпосередньо кожним учителем, діяльність якого здебільшого є основою для розвитку діяльності учня [128].

Вчені констатують, що процесуально педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією, в якій зміст навчання та виховання конкретизується відповідними методичними засобами у системі «учитель – учень», а також усією гамою психологічних (насамперед психоемоційних та інтелектуальних) компонентів спілкування [128; 132; 133]. Нагальна необхідність ґрунтовного дослідження проблеми міжособистісної взаємодії зумовлена певними соціальними і соціально-психологічними чинниками. Найсуттєвішими з них є зумовленість особливостей міжособистісного контакту у системі «вчитель-учні», «викладачі-студенти», які працюють у

надскладному режимі циркулювання інформації, знань, емоцій тощо. Ефективність педагогічної діяльності, її розвивальний потенціал істотно залежать від характеру міжособистісних стосунків учителя та учня; а від уявлень про партнера із взаємодії залежить спосіб поведінки. Тому саме на соціально-психологічні аспекти взаємодії накладається система навчально-виховних зусиль педагога. Знання ж особливостей відображення у свідомості вчителя особистості учнів значної мірою детермінує продуктивність взаємодії з ним. Якраз у такому ключі відбувається взаємодія як психогенеза тих, хто навчає та навчається.

Тут доречно зазначити, що у науковому доробку послідовниці генетичної психології Т. Щербан обґрунтовано положення, за яким модальності педагогічної взаємодії як витoki способів навчального спілкування можна вбачати у таких концепціях: інформаційна – визначає напрями руху повідомлень і їх смислового навантаження; тезаурусно-цільова – припускає утворення сукупності понять для розуміння одним одного у процесі спілкування; кібернетична – будує спілкування на загальних законах одержання, зберігання, передавання й перетворення інформації у складних системах і таких, якою є навчальне спілкування; асимілятивно-контрастна – у ній визначальну роль відіграють установки і позиції сторін, що спілкуються (якщо ж вони далекі від позиції суб'єкта впливу, то виникає контрастна ілюзія); теорія особистісного смислу – наголошує на утворенні продукту спілкування, який співпадає із заданими критеріями; функціональна – включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини; критерії продуктивності спілкування – установка на впливовість, мотив і навченість [407].

Історіогенез ідеї педагогічної взаємодії, на думку Л. Велитченка, закорінений у педагогічній спадщині, зокрема у працях М. Новікова, П. Юркевича, П. Каптерєва (сократичний, еротематичний, евристичний спосіб навчання), К. Ушинського (роль власної активності учня), Ф.Янковича де Мієрево, Х. Чеботарьова, М. Бунакова (якості особистості вчителя),

В. Вахтьорова (розвивальне навчання), М. Пирогова (взаємодія вчителя й учнів). Водночас сутнісною семантикою ідеї педагогічної взаємодії є поєднання діяльності вчителя та учнів [127]. Водночас учений констатує, що зацікавленість проблемою спілкування у соціальній психології (В. Соковнін, Б. Паригін, Б. Поршнєв) посприяла її перенесенню у педагогіку, а також призвела до виникнення терміна «педагогічне спілкування» (О. Леонтьєв), що відтак інтенсифікувало розробки цього поняття (Г. Дьяконов, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, Є. Малиновський та ін.) як потужного комунікативного засобу поєднання діяльності вчителя та учнів [128].

Навіть такий короткий оглядовий аналіз основних концепцій педагогічної взаємодії засвідчує, що у визначеннях цієї категорії вихідними є поняття «сумісна праця» (О. Киричук), «вплив» (Ж. Меньшикова), «спільна діяльність» (Л. Нечаєва), «співпраця» (Н. Літвінова), «міжособистісні стосунки» (В. Ляудіс), «міжособистісна взаємодія» (Я. Коломінський), «соціально-педагогічна взаємодія» (А. Реан), «педагогічна інтерактивність» (Л. Велитченко), «педагогічне цілепокладання» (Ю. Швалб) тощо.

Загалом, кожна людина, вступаючи у взаємини, стає суб'єктом і об'єктом цих взаємовідносин ще на ранніх етапах життя, причому вони набувають характеру «педагогічних», оскільки прямо чи опосередковано передають накопичену цивілізованою спільнотою інформацію підростаючому поколінню. Спілкування розвивається під впливом мотивів, що спонукають учасників ставити перед собою певні цілі та здійснювати їх. З філософської точки зору, поняття міжособистісного контакту об'єднує особливості біологічного (фізичного в розумінні точки перетину часу і простору) контакту і соціального, вкладаючи у первинну матеріальну форму цього явища духовний, людський сенс. Якщо ж поставлено нереальні цілі, дається неадекватна оцінка партнера, його потреб та інтересів, складається неправильне уявлення про свої власні можливості, а способи звертання до партнера не відповідають ситуації, то виникає конфлікт.

Серед великої кількості професій у функціонально-фаховому колі діяльності цілі категорії людей пов'язані з процесом спілкування, а отже, із встановленням і підтриманням міжособистісних і професійних контактів. Серед них особливе місце належить вчителю, діяльність якого зводиться до інтенсивного і майже безперервного контактування з учнями, тобто з різновіковим контингентом, досить часто обтяженим віковими кризами, особистісними акцентуаціями, поведінковими помилками, неадекватностями й конфліктами, пов'язаними із соціальним ідентифікуванням тощо.

Проблема підвищення ефективності взаємодії в діадах, малих соціальних групах висвітлені у працях Г. Андрєєвої, О. Бодальова, Н. Анікеєвої, Я. Коломінського та ін. Аналіз емпіричних досліджень проблематики педагогічного спілкування та педагогічної взаємодії здійснили Л. Велитченка, К. Волково, О. Леонтьєв, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, Я. Коломінський, С. Кондратьєва, Р. Кричевський, С. Максименко, О. Мусіяка, М. Рогов, Р. Шакуров, Ю. Швалб, Т. Щербан, І. Юсупов. [127; 144; 270; 295; 321; 329; 358; 379; 407; 700; 717].

Засновник школи «продуктивної навчальної взаємодії» В. Ляудіс наголошує на особливій значущості міжособистісних стосунків для розвитку форм співпраці (спільні, розділені, підтримувані дії, наслідування, самонавчання тощо) [58]. О. Киричук, Я. Коломінський, С. Максименко, В. Москаленко, М. Савчин та інші вітчизняні вчені вказують на непересічну важливість педагогічної взаємодії, адже саме завдяки їй відбувається передача теоретичних, практичних знань, духовних цінностей, тобто перебігає процес виховання у широкому розумінні та здійснюється психологічний контакт, який спонукає взаєморозуміння педагога і вихованця [321; 408; 450; 579].

Слід відзначити, що, якщо самоуправління навчанням із засобу досягнення окремих цілей навчання (наприклад, формування предметно-змістових знань і пізнавальних дій) стає метою наuczіння, а процес навчання суб'єкта перетворюється в самокерований, то перш за все в цьому переході

особистості до нових рівнів саморегуляції закладено смисл динаміки форм співробітництва та їх ролі у розвитку особистості. Л. Виготський в одному зі своїх перших концептуальних підходів до розвитку особистості в навчанні відзначав певну багатоступінчастість, зміну позицій особистості в процесі навчання [147]. Засновник концепції культурно-історичного погляду на особистість виділяв три фази в цьому процесі: від зовнішньої інтерпсихічної форми (що відповідає двом першим формам співробітництва в наведеній вище типології) до внутрішніх, інтрапсихічних утворень і потім до «третичної функції» – до нового типу зв'язків – рефлексивних зв'язків між психічними процесами, що передбачає «участь особистості в кожному окремому акті діяльності» [147, с. 52].

Цікаво й повномірно викристалізовано базальні підходи до педагогічної взаємодії в доробку Л. Велитченка, який узагальнює положення, за яким структура педагогічної взаємодії утворюється єдністю зовнішніх, внутрішніх і процесуальних факторів. Якщо зовнішня структура педагогічної взаємодії базується на взаємозалежностях систем: освітньої, педагогічної, соціально-психологічної (педагогічний та учнівський колектив), міжособистісної (системи «вчитель – учень», «учень – учень»), то внутрішня структура визначається системною залежністю явищ, які відтворюються у категоріях діяльності (діяльнісний досвід), особистості (особистісний досвід), свідомості (усвідомлення діяльнісного та особистісного досвіду). Вчений наголошує, що процесуальна структура педагогічної взаємодії створюється причинно-наслідковою послідовністю регулятивних і виконавчих елементів сумісної діяльності вчителя та учнів

Окремо він розглядає загальні механізми педагогічної взаємодії, які відтворюються в її структурно-функціональних залежностях (суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні зв'язки), у соціалізації (соціальний досвід), інтеграції (досвід взаємин у групі), ідентифікації (досвід міжособистісних стосунків). Автор наголошує, що психологічні механізми педагогічної взаємодії постають як узгодження власних дій з вимогами суспільного,

групового, міжособистісного оточення, вважає, що базовим психологічним механізмом педагогічної взаємодії є ототожнення себе з іншим за його функціональними ознаками, яке спирається на соціальний досвід і функціональні вимоги до спільної діяльності у групі. На думку вченого, сутнісним моментом педагогічної взаємодії є міра співпадання установок вчителя та учнів. Якраз співвідношення установок вчителя та учнів, яке визначається коефіцієнтом рангової кореляції фактичних та бажаних параметрів, є кількісним показником усталених інтерактивних стосунків і, отже, педагогічної взаємодії [127].

У генетично-психологічному трактуванні суб'єкт-суб'єктна взаємодія має за мету насамперед партнерський і позитивно налаштований та вмотивований обмін почуттями, настроями, досвідом, ідеями, матеріальними носіями результатів діяльності тощо [407].

Як певну фазу навчальної діяльності учня, що виникає у ситуації суперечностей (розузгодженості) потрібного і можливого та є закономірністю й умовою його формування і розвитку, доцільно розглядати особистісну рефлексію. Саме завдяки наявності такої фази у навчальній діяльності зберігається її цілісність і виникає можливість корекції змісту елементів педагогічного спілкування. Виходячи з цього, цілком очевидним є те, що формування навчальної діяльності передбачає розвиток рефлексивної позиції учня, під якою мається на увазі зростання рівня усвідомленого виконання цієї діяльності, уміння відповісти на питання, що і чому він чинить саме так. Крім того, слід враховувати, що самостійна навчальна діяльність неможлива без її належного усвідомлення.

У навчальній діяльності, що супроводжується безпосередньою педагогічною взаємодією, формуються такі ознаки розвинутої рефлексивної позиції учня: 1) усвідомлення особливостей актуальності навчальної діяльності, її загальної структури та основних етапів формування; 2) усвідомлення себе суб'єктом навчального діяння; 3) прагнення до самопізнання, націленість на розкриття своїх навчальних можливостей і

здібностей, порівняння їх із вимогами учбової діяльності; 4) здатність до самопостереження у процесі здійснення навчальної діяльності задля її належного самоконтролю і подальшої саморегуляції; 5) аналіз результатів позитивних зрушень у навчальній діяльності, зіставлення цих результатів з існуючими нормативними уявленнями про неї, наявність адекватної оптимістичної самооцінки, усвідомлення ставлення інших, експертні оцінки іншими її результатів.

Майже всі концептуальні підходи досить послідовно підтримують ідею співробітництва, кооперації як найпродуктивнішого способу суб'єкт-суб'єктної взаємодії в сучасному мінливому соціумі (особливо ж в умовах модернізації освітнього простору) і дозволяють виокремити фактори, що визначають ефективність останньої. А цими факторами є: позитивна взаємозалежність суб'єктів міжособистісної взаємодії (розуміння загальної мети, наявність спільних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення важливих проблем); усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності (внутрішня і зовнішня мотивація спільної діяльності суб'єктів); підтримуюча взаємодія, що забезпечує сприятливий психологічний клімат взаємодії; високий рівень розвитку соціальних умінь і навичок спілкування; рефлексивний аналіз власної поведінки у контексті соціальної поведінки інших суб'єктів тощо [144; 270; 295; 321; 379; 700; 717].

На переконання О. Новоженіної, педагогічний ресурс суб'єкт-суб'єктного співробітництва є унікальним феноменом, оскільки забезпечує умови для розвитку й саморозвитку завдяки таким позиціям: допомога студентові в усвідомленні проблеми, визначення реальних і потенційних можливостей, спільний пошук варіантів рішень, аналіз, співтворчість, рефлексія – дії, необхідні для подальшого прояву самостійності, ініціативності, персональної відповідальності, а це вже характеристики, притаманні стилю партнерства. Учена вважає, що еталонним критерієм співробітництва є створення внутрішньої самоорганізації, а оскільки здатність до партнерства – показник вищої форми самоорганізації, то цілком логічним є: співробітництво

породжує партнерство. Якраз психогенеза співробітництва конституює (укладає, формує, встановлює) всю спільну діяльність, спілкування і поведінку, тобто таке співробітництво, що є самоорганізованим на основі добровільної відповідальності й рівності в досягненні спільних цілей та результатів діяльності [465].

Натомість Г. Чернявська найважливішим механізмом становлення суб'єкт-суб'єктного підходу в освіті вбачає зміну професійної позиції педагога, яка дозволяє перейти на емпатійний рівень взаємодії. Така позиція є партнерською, професійно-педагогічною. Вона характеризується особистісною взаємодією вчителя й учнів; взаємозалежністю педагога й школярів, що формується на основі розподілених між ними цілей освіти; формуванням стосунків з учнями і колегами на основі етичних принципів взаємоповаги і взаємної відповідальності, свободи відповідального вибору, пошуку і формування спільних інтересів; визнанням інтересів усіх суб'єктів та їх права впливати на процес освіти; визначенням видів активності, здійснюваної спільно з учнями, вчителем самотійно, учнями самотійно; розподілом відповідальності за спільно здійснювану освітню взаємодію зі школярами як суб'єктами освітнього процесу; розмаїттям стосунків партнерства [694].

Безперечно, кваліфіковане та якісне виконання професійно-педагогічної діяльності вчителем тісно пов'язане з рівнем його фахової компетентності, а також потенціалами психічного розвитку його особистості як учасника і організатора педагогічної взаємодії в майбутньому професійному середовищі й загальному освітньому просторі. Отож важливим моментом успішної педагогічної взаємодії є здатність особистості до партнерської взаємодії. Сюди доцільно включити насамперед можливість, спроможність особистості, зумовлену достатнім рівнем знань, здібностей, умінь, навичок і особистісними якостями, щоб вибудувати систему відносин з іншими на засадах рівності, взаємоузгодженості дій в умовах співучасті у

спільній діяльності з метою досягнення спільного результату. Саме на таких засадах базується суб'єкт-суб'єктна парадигма педагогічної взаємодії.

У цьому контексті доречно підкреслити визначальну роль рівноправної взаємодії, яка є запорукою успішної та плідної педагогічної взаємодії. Будь-який вид взаємодії (соціальна, міжособистісна, професійна тощо) на відміну від партнерської, зовсім не вимагає дотримання суб'єктами відповідних умов, не передбачає сталої системи норм і принципів, яких їм слід дотримуватися під час перебігу конкретного типу взаємодії, а також не виражається у певних поведінкових механізмах. Люди, котрі вступають в партнерську взаємодію, мають дотримуватись умов договору як культурного механізму, що регулює відносини між різними особистостями (їхніми установками, поглядами, бажаннями і можливостями) на принципах рівних прав і рівної відповідальності, що надає їм широкі можливості для саморозвитку й самовдосконалення. Рівність у договорі визначається добровільним прагненням людей до згоди і співробітництва, що, можливо, вимагатиме від них добровільної відмови від тих домагань, які стають нездоланим протиріччям, що суперечить власним бажанням. Договір – це завжди вибір, як мінімум, двох людей, що побудований на розширенні одних можливостей і на обмеженні інших. Розширенню підлягають спільні інтереси, обмеженню – спроби однієї сторони необґрунтовано збільшити обсяг своїх домагань за рахунок обмеження прав іншої [281].

О. Богініч вважає, що ядро педагогічної діяльності – взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, спрямована на підвищення активізації навчальної діяльності кожного студента. Вона має суб'єкт-суб'єктний характер. Така взаємодія повинна здійснюватися на основі партнерського, особистісно орієнтованого спілкування, за умов якого студент постає не в статусі об'єкта впливу, а рівноправного партнера. Якраз із цих міркувань діяльність педагога має бути обумовленою стратегічними та тактичними цілями фахової підготовки, спрямованої на їх ефективну реалізацію в умовах співпраці на партнерських засадах з усіма учасниками педагогічного процесу. Тому

ефективність навчальної діяльності студентів значною мірою залежить від професіоналізму викладача, мотивації та рівня власних домагань. Це значить, що організація співпраці суб'єктів навчального процесу має бути професійно спрямованою на підвищення активності кожного студента під час оволодіння професійними вміннями відповідно до його фахової кваліфікації. Педагогічна взаємодія у вищій школі повинна передбачати активізацію навчальної діяльності самого суб'єкта професійної підготовки, формування у нього прагнення до самостійного вибору мети, вміння брати відповідальність за особистісний вибір та його наслідки, до проектування траєкторії власної навчальної діяльності, досягнення ефективності її реалізації з урахуванням особистісних потенційних можливостей, об'єктивної оцінки своїх досягнень та корекції й регулювання власної пізнавальної діяльності. Безперечно, це залежить від особистості викладача вищої школи, його професіоналізму, а також від зовнішніх факторів мотивації активної навчальної діяльності кожного студента, а саме – від стратегічних цілей системи освіти, суспільно-економічних вимог тощо [713].

Педагогічна взаємодія – це спосіб об'єднання індивідуальних зусиль учасників співробітництва та необхідна умова розвитку рівноправних і партнерських стосунків у спільній навчальній діяльності. Вона сприяє виробленню в учнів таких взаємин, які передбачають прояв умінь створювати атмосферу взаємної довіри, взаємодопомоги і доброзичливості, високої взаємної вимогливості; формуванню спільних цілей, інтересів, які б доповнювали власні й сприяли обопільному розвитку і вдосконаленню. Генетично-психологічний підхід стимулює розвиток умінь, спрямованих на розробку і перевірку взаємоприйнятних технологій, тактик і стратегій спільної та самостійної діяльності, які б містили як саморегуляцію і самоконтроль, так і взаємну регуляцію, взаємоконтроль у процесі взаємодії з урахуванням і розподілом обов'язків, взаємних зобов'язань тощо [408]. По суті, слід вести мову про тісний контакт, партнерську, обопільно зацікавлену позицію ключових учасників педагогічної взаємодії – учнів та вчителів.

Як відомо, соціологія розглядає контакт як процес взаємодії суб'єктів одного з одним, їх взаємний вплив, інтеграцію тих чи інших якостей суспільних відносин. Натомість соціальна психологія вивчає механізми побудови і формування цих якостей та їх роль у встановленні контакту як специфічного явища, зумовленого соціальними і психологічними чинниками.

Отож і в психолого-педагогічних, і в соціологічних підходах зауважуємо, що ключове положення – спілкування повинно мати розвиток, а для педагогічної взаємодії потрібна певна генеза, оскільки поступ забезпечує як повноцінне функціонування окремих складових міжособистісної комунікації, так і загальний функціональний сенс педагогічної передачі і засвоєння знань від учителя (комунікатора) до учня (реципієнта) і навпаки.

На нашу думку, в умовах модернізації освітнього простору держави та обранні освітньо-європейського вектору усвідомлені чи навіть інтуїтивні поривання окремих креативних педагогів, спрямовані на виховання в учнівських чи студентських колективах атмосфери справжнього гуманізму, мають стати провідним імперативом всієї системи виховання в навчальних закладах різних типів. Концептуально такий імператив осмислюється як розробка і реалізація особистісного підходу до подолання тієї глибокої й досить тривалої кризи, яку переживає сучасна освіта. Сутність цієї кризи – у відчуженні значної частини учнів від педагога та навчального закладу, у небажанні його відвідувати. На жаль, здебільшого школа сьогодні не задовольняє запити і очікування багатьох підлітків, насамперед юнаків, котрі часто-густо не в змозі пристосуватися до її вимог, «знайти себе» в її архаїчних організаційних структурах.

Загалом сучасна школа повинна прагнути до того, щоб мати в своїх колективах таких педагогів, кожен з яких не тільки любить роботу з дітьми, а й є для них привабливою особистістю, яка викликає в учнів захоплення, бажання наслідувати її стиль поведінки, манеру, і навіть зовнішність. Дорослий, котрий завдяки певним особистісним якостям стає для дітей своєрідним еталоном, взірцем, у педагогічній та соціальній психології

іменується моделлю. Звичайно, роллю моделі контактостановлююча функція педагога не обмежується. Не менше значення має (особливо, коли йдеться про класного керівника) його спеціальна організаторська діяльність. Педагогічна взаємодія – це насамперед комунікативно-перцептивні процеси в системі «вчитель-учень», тому однією з найважливіших професійних якостей вчителя називають здатність до перцепції актуального внутрішнього світу дитини, звичайно, з метою не лише його механічного «сканування», а й для сприймання, розуміння, емпатійно-когнітивного осмислення та подальшого пророщування. Крім того, педагог повинен вміти прогнозувати наміри та поведінку учня, з'ясувати, як той розуміє конкретні ситуації міжособистісних контактів. Наставник повинен прагнути зрозуміти вихованця у процесі його особистого розвитку, в міру того як він дорослішає.

Численні психологічні дослідження засвідчують, що зміни в психіці в процесі розвитку учня можуть стати причиною певних суперечностей в системі стосунків з учнями, а образ школяра, що сформувався у педагога, з часом може не відповідати набутих з віком новим якостям. Від педагога вимагається і стабільність, і гнучкість соціальної перцепції [1; 10; 12; 15; 21; 34; 36; 47; 48; 59; 59; 72; 77; 104; 129; 143; 150; 153; 166; 178 тощо]. Взагалі, готовність вчителів до практичної діяльності у цьому напрямку традиційно відстає від вимог сучасної школи. Учень, який розуміє, що наставник відчуває порухи його душі, чутливіший до педагогічних дій, контактніший, рецетивніший, а, отже, потенційно налаштованіший на успіх власного самоздійснення.

Засновниця української школи соціально-педагогічної перцепції С. Кондратьєва визначає залежність розвитку соціальної перцепції від педагогічного стажу [328]. З його збільшенням здатність пізнавати вихованця дещо поліпшується, однак ця залежність непрямої, адже розвитку соціальної перцепції сприяє не сам стаж, а вдосконалення педагогічної майстерності (а це характерне не для всіх учителів). Найадекватніше оцінюють учнів вчителі зі стажем до п'яти років, тоді як при більшому стажі

оптимальність оцінки знижується. Науковці пов'язують це з формуванням професійних стереотипів, своєрідною набутою «психологічною глухотою» [329].

Усвідомлення вчителем своїх позитивних і негативних якостей характеру, темпераменту, своєї індивідуальності загалом, що виражається у рівні адекватності самооцінки, також проявляється в сприйманні, розумінні, оцінюванні інших. Фахові настановлення, спрямованість учителя на себе і на інших справляє значний вплив на характер міжособистісних контактів, гальмує або оптимізує педагогічну взаємодію. Позитивне сприймання педагогом учнів і самого себе є одним з важливих факторів ефективності його діяльності і сприяє розвитку у школярів позитивної Я-концепції. Лише поставивши себе на місце учня, уявивши його життєву ситуацію, характер, переживання, можна краще і глибше зрозуміти його. Це не означає повністю уподібнитись до нього, оскільки це неможливо і непотрібно, але спонукає до критичного ставлення не лише до учня, а й до самого себе. Щоб зрозуміти й оцінити приховані можливості ситуації, вчителю необхідно «відхилитись», розглянути їх у кількох різних ракурсах [328].

Процес спілкування стає засобом і джерелом розвитку рис і потенціалів особистості як суб'єкта взаємин, взаємозв'язків, взаємовираження, взаємовпливів. У цьому процесі знаходять своє вираження і особливості стилю суб'єкта спілкування, а саме: ініціативність, гнучкість, різноманітність дій, здатність встановлювати з дітьми ділові й емоційні контакти, впливати на розум, волю і почуття дітей, будувати взаємини між ними.

Особливе місце займають організаторські здібності, які ніби доповнюють соціально-перцептивні і комунікативні їх компоненти. У цьому особливе місце належить здатності педагога володіти собою, його витриманість. Важливу роль відіграють тут експресивні риси вчителя. Адже педагогу важливо не лише знати, зрозуміти учня, а й вміти висловити своє ставлення до нього, до власних знань, думок, переживань, чітко і емоційно вербалізувати свої почуття і думки. Експресивні риси включають в себе

засоби мовлення, його виразність, емоційність, переконливість, точність визначень, уміння викликати образне бачення. Важливу роль у процесі педагогічного спілкування відіграють невербальні засоби мовлення (пауза, жест, інтонація, поза погляд, міміка). Вони повинні контролюватися вчителем. Найчастіше у школі використовується вольова експресія – це спрямований погляд, строга інтонація, струнка поза, короткі накази-інструкції. Така експресія створює робочу атмосферу, концентрує увагу, не дозволяє послаблення. Поруч має місце й інше: легка іронія, усмішка, доброзичливий погляд. Експресія суто індивідуальна, якраз тому потрібно навчити учнів способам поведінки, наприклад, у парному спілкуванні, дискусії, вчити встановлювати міжособистісний контакт з незнайомою людиною, емпатійно, але функціонально й оперативно налагоджувати і припиняти контакти.

Як носій важливої соціальної ролі вчитель виконує різноманітні функції: навчально-дидактичні, організаційні, комунікативно-перцептивні, гностичні, стимулюючі, оцінювальні, тощо, однак їх реалізація залежить від його особистісних рис – сили, змісту і спрямованості його «Я». Звідси якраз і стартують витoki комунікативної професіогенези педагога, зокрема різні типи його спілкування з учнями.

Залежно від преференцій виробленому домінуючому стилю вчитель усвідомлено чи несвідомо не тільки вибирає конкретні прийоми встановлення контактів, а й певним чином, під тим чи іншим емоційним знаком, сприймає й оцінює особистість окремої дитини та колективні прояви загалом. Оскільки стиль ставлення є поєднанням двох підструктур, він може бути по-різному гармонізований: позитивному внутрішньому ставленню може відповідати адекватна система педагогічних впливів; така сама адекватність може бути й за негативного ставлення. Водночас побутують і внутрішньо розузгоджені стилі ставлення, обумовлені негативними педагогічними діями в умовах внутрішньо позитивної позиції і зовнішньо позитивними діями при негативній позиції. Як відзначав Я. Коломінський,

діти чутливо реагують на ставлення до них педагога, на стиль, якого він дотримується. На теоретико-емпіричному рівні дослідник констатував також зв'язок між стилем ставлення вчителя до класу й особистими взаєминами дітей [322].

Аналіз освітніх реалій різнотипних навчальних закладів дає підстави стверджувати, що особливої гостроти питання про стиль взаємовідносин, взаємодії з учнями набуває в школах так званого нового типу (гімназіях, ліцеях, коледжах). Не секрет, що в таких навчальних закладах рівень знань та інтелектуального розвитку учнів загалом значно вищий, ніж у звичайних школах. Відповідно у них більше розвинуті й почуття власної гідності, прагнення до самостійності, інші моральні риси. Учні шкіл нового типу сприймають своїх наставників зовсім не так, як ті сприймають себе самі. Маючи досить високу думку про фахову компетентність і ерудованість своїх вихователів, вони водночас не задоволені тим стилем, який покладено в основу взаємодії. Педагоги ж про це навіть не підозрюють, вважають комунікативну сферу своєї діяльності цілком благополучною.

Слід відзначити, що деякі вчителі, які працюють творчо, самі виробляють принципи й правила педагогіки взаєморозуміння, такі, наприклад, що їх сформулювала одна з опитаних нами класних керівників. Вони полягають у тому, щоб відмовитися від правила часто підкреслювати здібності одних та неуспіхи інших; відмовитися від прямого протиставлення дітей один одному; не дорікати за присутності всього класу, розмовляти частіше віч-на-віч; помічати найменші успіхи «слабких», але не підкреслювати це як щось несподіване, називати всіх по імені та добиватися цього від дітей при звертаннях одне до одного; постійно підкреслювати, що взаємини в класі повинні визначатися не тільки успішністю, а й тими добрими справами, які людина зробила для інших; виховувати розуміння того, що здібність доброго учня – лише одна з чисельних позитивних рис особистості; обережно ставитися до жіночої гордості та чоловічої гідності; все, що відбувається з учнями, сприймати серйозно.

Вже навіть виходячи із зазначеного проблемогенного спектру міркувань, можна обґрунтувати тлумачення поняття «педагогічна взаємодія», зорієнтоване на доцільність різноманітних глибоких і цікавих контактів. Аж ніяк не йдеться про скасування або ігнорування статусних відмінностей. За всіх обставин учень є учнем, а вчитель – учителем, і у взаємодії двох партнерів вирішальне слово належить учителеві. Отже, про яку рівність ідеться? По-перше, про права учня як людини. Про право на повагу гідності з боку педагога, про право вільно висловлювати свою думку з різних питань ділового співробітництва, нарешті про право в тактовній формі висловлювати свою незгоду з думкою вчителя. Однак все це допустимо лише за умови, що і висловлювання, і весь тон поведінки учня будуть просякнуті почуттям поваги й доброзичливості до свого наставника. В системі партнерської взаємодії, згідно з вимогами гуманного і толерантного співробітництва тут у педагога такі самі права, як і в школяра.

На думку М. Обозова, вчитель мусить постійно зміцнювати свій авторитет підвищенням культурного й фахового рівня, в тому числі удосконаленням своїх комунікативних здібностей, умінь і навичок, які б дали змогу йому діяти виключно методами переконання і навіювання, стати для своїх вихованців бажаним партнером у спілкуванні. Особливо це стосується вчителів, які для формування і розвитку дітей роблять з ними перші кроки у світ знань [471].

Глибина та щирість у відносинах між людьми, яких об'єднує дружба, спільна діяльність або колегіальність, значною мірою залежать від того, наскільки ці люди можуть виявляти ці почуття у присутності інших. К. Роджерс вивів п'ять способів реагування на повідомлення:

I. Реакція оцінювання. Людина, до якої звертаються, насамперед, оцінює труднощі, проблеми, переживання і думки партнера. В основному, оцінюється ступінь складності, глибини повідомлення. Співрозмовник вказує на те, що має чи повинен зробити інший, виражаючись такими словесними формулами: «це погано», «це ненормально».

2. Реакція інтерпретації. Партнер намагається навчити побачити те, що насправді відбулося в конкретній ситуації, усвідомити те, що він справді відчуває, апелює до розуму співрозмовника, вважаючи, що той має або повинен ще раз все продумати («це означає те-то і те-то», «не думай так, а думай інакше»).

3. Реакція підтримки. Виникає бажання заспокоїти партнера. Людина говорить іншій про необхідність позбутися неприємних переживань, опанувати себе, тобто не відчувати того, що вона відчуває («потрібно відволіктись», «все вирішиться само по собі»).

4. Реакція пізнання. Співрозмовника просять дати більше інформації з теми, що обговорюється. Продовжити бесіду в певному напрямку через те, що, на погляд людини, яка слухає, подальший аналіз та обговорення будуть доцільними та корисними («а що ти думаєш?», «як це проявляється?»).

5. Реакція розуміння. Партнер повторює своїми словами-те, що почув, переконується, чи правильно зрозумів проблему або ситуацію, думки, почуття людини. Словесно реакція розуміння так і виражається («чи правильно я зрозумів тебе?»). Ця остання реакція вважається найбільш сприятливою для конструктивної бесіди [562].

Через різноманітні об'єктивні й суб'єктивні параметри (вік, стать, тип темпераменту, система цінностей, настановлення, стереотипи тощо) в умовах спілкування виникають різноманітні специфічні комунікативні бар'єри. Вони можуть носити соціальний або психологічний характер, їх причини можуть бути прихованими і очевидними, нерідко призводять до суперечок. Одним з найважливіших елементів вміння розв'язувати міжособистісний конфлікт є здатність повністю усвідомлювати масштаби та деталі розбіжностей.

На наш погляд, вкрай важливим соціально-педагогічним умінням і професійно-особистісним надбанням учителя є так звана «конфліктологічна антиципація», тобто своєрідне передбачення конфліктів з метою успішної превенції, оскільки запобігання вже є стартом для подальшої успішної генези педагогічної комунікації. Для вчителя важливо знати причини конкретних

конфліктів, адже після їх виявлення необхідна корекція. Наприклад, якщо контакт не встановлюється через грубість, різкість, необхідно зустрічати їх дії. Якщо перешкодою є власне переживання, нерішучість, то слід виробити методи подолання цих перешкод. Виявлення природи конфлікту має на меті необхідність самовдосконалення і самокорекції вчителя. У педагогічній взаємодії важливим є попередження бар'єрів і навіть використання їх для поліпшення взаємин з учнями. Ідеальним у такому випадку є раціонально-інтуїтивний метод усунення бар'єру. Він полягає в тому, що вчитель свідомо і обмірковано оцінює обставини, свої цілі, характер, інтереси, потреби учнів, втягнутих у конфлікт. Цей метод гальмує негативні емоції, а роздуми та інтуїція протиставляються новим емоціям. Якщо ж прийняття рішень ускладнюється, найкращим способом є відхід від ситуації.

Шляхом приборкання негативних емоцій цього можна досягти навчаючись вибачати самому собі; очікуючи певний час, щоби негативні почуття зникли; уникаючи спілкування з невихованими людьми; не дозволяючи іншим спонукати вас до переживань почуття провини; виявляти готовність до контакту з тими, про яких, на вашу думку, після спілкування залишиться неприємний спогад; не втрачаючи довіри до себе і не знижуючи через конфлікт власну самооцінку. Весь тезаурус сугестивних та аутосугестивних знань, умінь і навичок, згрупованих особистістю в певну, найчастіше практиковану, навіювальну техніку, дають їй можливість нейтралізувати перепони та налагодити плідну міжособистісну взаємодію, особливо ж у мінливих та активних стратегіях і тактиках педагогічної комунікації в сучасній школі.

Таким чином, для успішного міжособистісного спілкування (особливо ж у ситуації навчального спілкування, педагогічної взаємодії) мають значення три чинники: надійність того, хто говорить (чи можна йому довіряти); зрозумілість його повідомлень; врахування зворотних зв'язків.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, узагальнення даних проведеного теоретичного дослідження, власні спостереження дають

підставу для ряду узагальнень. Теоретичне осмислення основних досліджень проблеми спілкування у вітчизняній та зарубіжній соціальній психології, а також філософії, соціології дозволив систематизувати категоріальний апарат проблеми, дати змістовне визначення поняттям «спілкування», «взаємодія», «взаємовплив» тощо [565; 584; 607; 670; 708 та ін.]. На цій основі сформульовано критерії класифікації основних видів міжособистісних взаємостосунків у системі «вчитель-учень», «викладач-студент».

Упродовж онтогенезу, починаючи з дитячого віку, наші відносини з іншими людьми в процесі спілкування мають вибіркового характер. Ще більшої вибіркового і диференціації вони набувають тоді, коли спілкування стає усвідомленою потребою і необхідністю. Ці вибіркові відносини, закріплюючись у практиці суспільної поведінки і посилюючись ставленням до нас інших людей, фіксуються у певних позиціях, які виявляють як внутрішнє ставлення людини до інших людей загалом, так і до соціального середовища.

Серед аспектів досліджуваної проблеми вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, які роблять педагогічну взаємодію продуктивною. Поза увагою дослідників залишаються питання, пов'язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, які відкривають розуміння особливої природи взаємодії педагога і учнів та впливають на її ефективність. У цьому зв'язку важливим є пошук сучасних парадигм та інноваційних психолого-педагогічних технологій, спроможних кардинально поживавити й оновити змістово-функціональне наповнення педагогічної взаємодії.

Фундаментальним принципом генетичної психології в ракурсі висвітлення розвитку особистості загалом та у процесі педагогічної взаємодії, зокрема, є поняття «нужди». Розуміння становлення особистості як саморозвитку єдиної, цілісної і унікальної системи, зумовлює підвищену

увагу до визначення вихідних рушійних сил, чинників цього процесу. Отож С.Максименком постулюється у вигляді вихідної життєвої інтенції *потреба, яка трактується як інформаційно-енергетичний носій органічно поєднаних прагнень єднання та продовження*. На думку вченого, саме перше (єднання) пояснює спроможність не просто існувати, а й розвиватися. *Такий засадничий концепт якраз і покладений нами в основу науково-психологічного вивчення педагогічної взаємодії як своєрідного руху через потребу до спільної життєдіяльності, культурно-духовної та комунікативної єдності*.

1.5. Експериментально-генетичний метод як ефективний засіб дослідження й оптимізації міжособистісного спілкування в освітньому просторі

На підставі тривалого сциєнтичного теоретико-емпіричного осмислення багатьма фахівцями різноманітних феноменів психіки та особливостей її розвитку в культурно-історичній теорії створено унікальну методичну процедуру, а саме – експериментально-генетичний метод, який долає «поелементність» підходу до складного явища і його зупинку в часі (фактично в плинні існування і становлення). Цей метод задіяний Л. Виготським як потужна система вивчення розвитку психіки. У сучасній психологічній науці він набув окремого й вагомого статусу. Загальнознана «лінія Виготського» (О. Леонт'єв, П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін, В. Давидов, С. Максименко та ін.), ставши розгалуженим концептуальним феноменом і маючи детермінантами базові принципи вивчення розвитку психіки людини, запрезентувала себе як універсальне психологічне вчення. Вивченню різних проблем психічного розвитку особистості з позиції цієї теорії присвячено праці Є. Бугрименко, Я. Гошовського, Ж. Вірної, О. Губенка, Т. Данилової, Н. Калини, З. Карпенко, Т. Комар, С. Коношенко, К. Коростелиної, В. Медведєва, Т. Щербан та ін.

Спільним для усіх векторів наукового пошуку є методологічний зміст, *суть якого зводиться до того, що специфічні форми психіки не дані людині*

від народження, а лише задані як суспільні зразки, тому психічний розвиток здійснюється у вигляді засвоєння цих зразків, зокрема й у процесі цілеспрямованого навчання і виховання [8]. Слід підкреслити, що Я. Гошовський, В. Давидов, Л. Зазуліна, Н. Кучеренко, С. Максименко, С. Подмазіна, А. Самодріна довели, що експериментально-генетичний метод є однією з найважливіших емпірично-дослідницьких складових розвивального навчання [167; 407; 408].

Аналіз наукової педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що змістовні та методичні аспекти педагогічного процесу і взаємодії зокрема значною мірою вже досліджені [161; 163; 173; 175; 179; 183; 193; 193; 211; 213; 231; 250; 288; 294; 312; 322; 350; 361 та ін.]. Проте не приділено науковцями належної уваги соціально-психологічній інтерпретації педагогічної взаємодії, в процесі якої розгортається спільна робота, що ґрунтується на взаєморозумінні педагога та вихованця, на спільності інтересів і прагнень, взаємодії мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, які відзеркалюють різні рівні потреб її суб'єктів. Крім цього, вона передбачає не лише особистий, а й особистісний (психологічний) контакт, де духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, прилучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням своєї унікальності, відмінності від партнера, з набуттям внутрішньої цілісної незалежності.

Зрозуміти особистість як цілісність, що саморозвивається, – одне з кардинальних завдань генетичної психології особистості, галузі психологічного знання, яка тепер переживає процес становлення і сподіваємось, заслуговує на гідне наукове визнання.

Дослідження особистості та її складних підсистем вимагає застосування відповідного методу, який був би адекватним об'єкту, що вивчається. Генетично-психологічний погляд на особистість пов'язаний із розумінням її як унікальної цілісності, що постійно саморозвивається, саморегулюється і є носієм довічного вселюдського духу [409, с. 8].

С. Максименко відзначає, що на відміну від статичного формально-логічного розуміння системи експериментально-генетичний метод утверджує систему, яка розвивається, а вона у свою чергу також потребує побудови адекватної системи предметно-перетворювальних дій, виконання яких формує в особистості відповідну систему психологічних новоутворень. Тобто експериментально-генетичний метод містить різноманітні способи побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом у процесі перетворення ним певного змісту. Водночас саме перетворення поєднує генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури самому психічному, які здебільшого реалізуються як способи аналізу. Завдяки механізмам інтеріоризації способи перетворення виступають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта [409, с. 69]. Отже, психічні процеси як регулятори діяльності та поведінки людини дають підстави інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок даної лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом.

Теоретико-емпіричне конструювання і використання експериментально-генетичного методу є вираженням примату соціального у становленні психіки. Тому С. Максименко пропонує історичний підхід, який передбачає опосередкованість вищих психічних функцій та розуміння психіки як історичного продукту, а також метод, який визначається також як історико-генетичний. Інструментальний метод не є співмірним з традиційними психологічними методами (спостереження, експеримент, анкетування, бесіда тощо). Він репрезентує особливий підхід до вивчення психічного і передусім є методологічним принципом і способом психологічного вивчення особистості. Як безпосередній технічний прийом науково-психологічного дослідження інструментальний метод може використати будь-яку методику з традиційного емпіричного тезаурусу (наприклад, експеримент, спостереження тощо).

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається, а також враховує єдність біосоціальних детермінант, що зумовлюють її існування. Тому принципи побудови методу обов'язково відображають природу існування об'єкта вивчення: самомоделювання (креативність), єдність біологічного і соціального, неможливість отримати остаточні емпіричні показники про внутрішній світ людини (рефлексивний релятивізм). *Принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку, становлячи сутнісну технологію методу, передбачає проведення дослідження в максимально «природних» умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку й існування.* Положення про соціальний генезис свідомості індивіда, психічний розвиток як присвоєння суб'єктом культурних набутків суспільства є діалектичною канвою експериментально-генетичного методу [408].

Експериментально-генетичний метод, як вважає С. Максименко, відзначає, що не використовувався і не може використовуватися для дослідження особистості як такої, однак ті реальні емпіричні результати, отримані при вибірковому його застосуванні, узагальнення, здійснені у межах теорії розвивального навчання, дозволяють розглядати його як концептуальне підґрунтя створення методу вивчення особистості. Завдяки цьому досліджено механізми виникнення і розвитку окремих вищих психічних функцій: суб'єкт, застосовуючи/створюючи спеціальні засоби, привласнює загальнолюдські здібності, що існують в соціальному оточенні як опредметнені прояви інших суб'єктів, і перетворює їх у власні здібності як вищі психічні функції [408].

Однак, на думку вченого, експериментально-генетичний метод може трактуватися і як «типовий» спосіб дослідження особистості, хоча він і спрямований на те, щоб встановити, як ця унікальна система, що саморозвивається, створює свою власну цілісність. Між іншим, сама цілісність залишається «за дужками», а дослідникові доводиться

добудувати її шляхом власних розмислів, виходячи з конкретних і часткових результатів. Через різницю об'єктів вивчення і реальних дослідницьких цілей виникає різна логічна обумовленість розгортання, і технології, що призначається на використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методів.

Застосування цього методу в емпіричних дослідженнях дозволяє глибоко і цілісно розкрити походження певного психічного процесу. Змістово-функціональна сутність експериментально-генетичного методу полягає в тому, що він дає можливість досліджувану вибірку провести на дітях, котрі позбавлені реакції на відповідний психічний процес, а потім, виходячи із заданої гіпотези, у лабораторних умовах сформувані цей процес. Тобто за допомогою методу здійснюється моделювання процесу, який має місце в житті, і постає сприятлива нагода розібратися в тому, що ж приховується за переходами від одного рівня розвитку до іншого, оскільки є можливість цей перехід експериментально вибудувати.

Експериментально-генетичне дослідження передбачає виокремлення змістовної одиниці аналізу в просторі наукової дисципліни як феномена, що є результатом опредметнення вищих психічних функцій великої кількості людей в історичному масштабі. Потім відбувається своєрідне «переведення» отриманого матеріалу у форму навчального предмета і привласнення його як навчального завдання, тобто засобу вирішення конкретної навчальної проблеми. Результатом такого привласнення є виникнення нової психічної структури вищого рівня складності – одиниці свідомості, якого завдяки подвійному опосередкуванню визначаються подальші процеси «вростання» індивіда в культуру, опосередковуючи їх зсередини.

Експериментально-генетичному методу притаманна та перевага, про яку веде мову С. Максименко, стверджуючи, що головна вимога до методів наукового дослідження в психології – давати ймовірне знання, досягати об'єктивності відтворення психічних феноменів оптимальним шляхом відповідно до закону оптимальності «...з метою гармонізувати психіку, дії,

діяльність і творчість – з мінімальним докладанням енергії, часу і праці» [408, с. 37].

З емпіричних ліній, виділених у потужному концептуальному доробку П. Гальперіна, експериментально-генетичний метод реалізується як можливість планомірного поетапного формування розумових дій і понять. Його теоретичне осмислення й емпіричне використання дозволили отримати низку нових науково достовірних фактів, що стосуються розумового розвитку особистості дитини, та водночас на рівні тривалого й розгалуженого психолого-педагогічного експерименту підтвердити гіпотезу Л. Виготського про системний характер і смислову будову свідомості людини [151].

Широкі можливості для вирішення проблеми оптимізації міжособистісної взаємодії в освітньому просторі пропонує якраз експериментально-генетичний метод дослідження як один із найперспективніших методів розвивальної психології. Сутнісні основи його викладено у працях Є. Бугрименка, Ж. Вірної, Я. Гошовського, Н. Калини, З. Карпенко, О. Мусіяки, Т. Щербан тощо [141; 167; 267; 274; 407]. Головні конструкти цього методу в найрізноманітніших модифікаціях активно застосовуються у практиці безпосередньої педагогічної взаємодії в різнотипних освітніх інституціях усіма прихильниками генетичної психології.

Психолого-педагогічна сутність експериментально-генетичного методу зводиться до таких основних концептуальних положень. Як зазначає С. Максименко, логіка цього методу передбачає активне моделювання та відтворення у спеціальних умовах закономірностей виникнення й становлення в онтогенезі психологічних функцій. Модель, створена цим ученим, відповідає внутрішній структурі самого психічного процесу. Отже, цей процес спочатку відтворюється у вигляді моделі певної діяльності, а потім здійснюється спеціальним способом організації активності суб'єкта.

Навчальне завдання в експериментально-генетичному дослідженні є засобом породження та розвитку психічних процесів [408].

Експериментально-генетичний метод, розроблений С. Максименком, заснований на таких принципах: 1) аналізу за одиницями (вичленування вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле); головне завдання – виділити цілісні риси і моменти кожного психологічного явища, які зберігають сутність цілого; 2) історизму (єдність генетичної та експериментальної лінії в дослідженні); завдання дослідника полягає у генетичному вивченні структурних компонентів психічного процесу, який розгортається у часі; охопити у дослідженні процес розвитку як психічного явища в усіх його фазах та змінах – від моменту виникнення до загибелі, що означає розкриття його природи і пізнання його сутності; 3) системності (цілісний розгляд психічних утворень); система уявлень, що розвивається, потребує відповідних предметно-перетворювальних дій, виконання яких формує психологічні новоутворення в суб'єкта; тож принцип системності є єднальною ланкою між абстрактним та конкретним, пов'язуючи знання, що розвивається, з предметно-перетворювальною діяльністю, яка породжує ці знання; 4) проектування та моделювання (активного моделювання, відтворення психіки в особливих умовах); таким чином в теорії експериментально-генетичного методу розкривається якісна відмінність від інших психологічних методів, імплементується створення моделей, що є прототипами реально існуючих психічних процесів.

На наш погляд, сутність дефініції цього методу має досить чіткі обриси і позиції, так у термінологічному вимірі С. Максименка змістово-семантична і структурно-функціональна сутність експериментально-генетичного методу включає: теорію, на основі якої його створено; проектування (моделювання); перетворювальний (формувальний) експеримент; діагностику (фіксацію) проміжних та кінцевих станів людини; оцінку психологічних новоутворень особистості тощо. Експериментально-генетичний метод допомагає систематизувати різнопланові знання щодо

дослідження певного психічного процесу, дослідити його внутрішню структуру шляхом виокремлення базових компонентів, які обумовлюють змістове наповнення аналізованого психічного феномена, а також дає можливість простежити його розвивальний потенціал.

Цілком обгрунтовано С. Максименко стверджує, що логіка експериментального дослідження предмета генетичної психології передбачає не лише констатацію упродовж спостереження чи формувального експерименту певних емпіричних форм прояву психіки особистості, а й активне їхнє відтворення і моделювання в особливих умовах. Учений переконує, що таке моделювання призводить до розкриття сутнісних параметрів певних психологічних явищ, функцій і здібностей, зокрема дозволяє з'ясувати онтогенез їхнього виникнення і становлення [407; 408].

У ракурсі нашого дослідження «особливими умовами» можна вважати оптимізацію педагогічної взаємодії, зокрема спілкування між суб'єктами спільної навчально-виховної діяльності, кожен з яких має свої унікальні особистісні параметри, долає різномодальні за походженням і проявом варіанти нужди та прагне почути і бути почутим, а загалом хоче бути самодостатнім та самореалізованим індивідом. Актуальність проблеми ефективної оптимізації педагогічної взаємодії зумовлюється насамперед пошуком нових психолого-педагогічних закономірностей навчання в нових умовах, адже педагог є для учнів джерелом корисної інформації, зразком, прикладом, який впродовж своєї діяльності демонструє моделі поведінки, базовані на оптимальних нормах та цінності суспільства, і таким чином тією чи іншою мірою впливає на розвиток особистості учня чи студента. На цю обставину як важливий чинник вказують учені, котрі вивчають взаємодію вчителя з учнями [402; 425; 439; 462; 467; 490; 519; 556].

Експериментально-генетичний метод у контексті культурно-історичного підходу до онтогенезу особистості тлумачиться як такий, що відбувається за посередництвом соціально заданих зразків нормативної поведінки. Обгрунтування емпіричних засад наших досліджень щодо вивчення

оптимізації педагогічної взаємодії, яка перебуває у площині активної детермінуючої дії особистісних чинників взаємодіючих сторін, якраз спиралося на базові постулати експериментально-генетичного методу. Згідно з функціональною семантикою цього методу доцільність конкретного методичного прийому визначається тим, наскільки він відповідає поставленій двоєдиній меті та сприяє реалізації виокремленої системи дій. Використання певних прийомів у процесі педагогічного спілкування має зумовлюватися поставленою розвивальною метою та необхідністю створення моделі, котра була б адекватною родовій діяльності. Експериментально-генетичний метод передбачає конструювання змісту навчального матеріалу та його реалізацію упродовж експериментального навчання з метою виявлення специфіки діяльності, що повинна забезпечувати цілеспрямоване формування певного психічного процесу та виокремлювала конкретні способи дій, які сприяють розвитку.

Аналізований метод інкультурується в реальні психодіагностичні практики багатьох учених. Так, вивчаючи феноменологію біографічного дослідження особистості як складової експериментально-генетичного підходу до її розвитку, Р. Семенова-Пономарьова віднаходить багато опосередкованих типологічних збігів у парадигмі «онтопсихологія (Б. Ананьєв) – генетична психологія (С. Максименко)». На думку ученої, біографічний метод застосовується як засіб вивчення індивідуальності конкретних людей в їхньому розвитку, а це відповідає загальній генетичній і психодіагностичній спрямованості комплексних емпіричних досліджень особистості. Оскільки біографічна психодіагностика активно доповнює лабораторно-експериментальну й ґрунтується на реконструкції цілісного індивідуального способу життя, на виявленні стійких засобів взаємодії людини з обставинами макро- і мікросередовища, на з'ясуванні комплексу життєвих показників особистісних властивостей, то її критерії повинні використовуватись як валідні й достовірні показники онто- й соціогенезу.

Отож у контексті науково-психологічного емпіризму стверджується, що «біографічний метод безперечно належить до генетичних» [408, с. 364].

Активне методологічне й методичне запровадження експериментально-генетичного методу в реальний навчальний процес, зокрема в шкільний курс фізики, дозволило О. Савицькій досягнути помітних успіхів у розвитку інтелектуальної рефлексії школярів, а також доказати на цьому прикладі плідний і розвивальний характер цього методу. Дотримуючись ідеї побудови навчального матеріалу за принципом сходження від абстрактного до конкретного, використовуючи розроблені В. Давидовим, С. Максименком, В. Рєпкіним та іншими представниками школи розвивального навчання принципи створення програм, авторка розглядає рефлексію як основне утворення, що виникає внаслідок опанування учнями навчальним матеріалом. Досягнення позитивного ефекту пов'язане з тим, що вирішене вихідне поняття формується шляхом присвоєння сукупності історично вироблених способів дій, тому для учнів зрозумілішим є якраз те поняття, яке вводилося шляхом виконання таких дій. Звичайно, це відбувається завдяки тому, що простежується спосіб дії, який є його підґрунтям.

Виділений навчальний зміст певного фахового розділу було включено О. Савицькою у значну кількість навчальних ситуацій, погрупованих у три блоки (етапи), а вирішення пропонованих пізнавальних задач-проблем передбачало виконання ряду предметних та рефлексивних дій, спрямованих на засвоєння вичлененого вихідного відношення та стимулювання розвитку рефлексії. Запроваджена авторкою програма експериментального навчання дозволила досягти значних якісних зрушень у розвитку інтелектуальної рефлексії учнів, посприяла успішному формуванню системи теоретичних понять геометричної оптики і підтвердила дієвість та емпірично-розвивальний потенціал експериментально-генетичного методу [409].

У дослідженнях Я. Гошовського експериментально-генетичний метод обраний осердям розвивального інструментарію, зокрема в контексті задіяння медіально-рефлексійних тренінгових підходів до педагогічного спілкування з

депріюваними підлітками. Провіши порівняльний аналіз виконання учнями педагогічних завдань у масовій загальноосвітній школі, школі-інтернаті, гімназії, ліцеї, школі пенітенціарного закладу, учений встановив відмінності у рецепції психолого-педагогічної інформації та констатував потужний розвивальний потенціал генетично-психологічного інструментарію, зокрема експериментально-генетичного методу [168]. *Апробація та запровадження вченим експериментально-генетичного методу у мережі навчально-виховних установ закритого типу (різномітні школи-інтернати, пенітенціарні заклади, спеціалізовані школи тощо) дають нам підстави для розробки концептуальних генетично-психологічних засад із застосуванням цього плідного розвивального методу, розробленого С. Максименком.*

Приклад реального запровадження принципів генетичної психології в канву педагогічної взаємодії подав І. Секрет, активно використавши експериментально-генетичний метод для вивчення іншомовного писемного мовлення старшокласниками та студентами. Цим не раз підтверджено загальні широкі евристичні можливості методичних підходів, базованих на критеріях генетичної психології, так і дослідницький потенціал конкретних методичних прийомів, застосовуваних у сучасній вітчизняній психологічній науці. Корекційно-розвивальна програма з розвитку іншомовного писемного мовлення, розроблена на критеріях експериментально-генетичного методу, була впроваджена як експериментальна у навчальних закладах різного рівня (школа, технікум, університет). Запропоноване І. Секрет творче використання основних постулатів генетичної психології на рівні реальної психолого-педагогічної емпірії в плані методично-розвивальних прийомів посприяло не тільки виведенню навичок освоєння іншомовного писемного мовлення на якісно вищий рівень, а й появи в учнів таких психологічних новоутворень, як високий рівень мотивації засвоєння як іншомовного писемного мовлення, так і іноземної мови загалом; навички керування власними уявленнями та роздумами; підвищення рівня механізмів контролю та самоконтролю; формування нового типу когнітивного розвитку учнів, для

якого характерне успішне оволодіння системою пізнавальних дій, адекватних структурі предметного змісту; сприяння подальшому розвитку самовизначення та встановлення свого місця у референтній групі; активний розвиток міжособистісних стосунків у навчальній групі тощо [585].

У контексті вивчення генези професіоналізму психологів добрий приклад подає Ж. Вірна, яка інтенсивно залучає доробки генетично-психологічної парадигми, зокрема постулюючи потребу експериментально-генетичного вивчення мотивації особистості, котра набуває фаху у різнотипних вищих навчальних закладах [141].

Робота з оптимізації педагогічної взаємодії здійснюється у концептуальному річищі генетичної психології, що дало простір як для глибокого й різнобічного аналізу окремих теоретичних парадигм чи емпіричних досліджень, так і для систематизації багатогранного досвіду. *Теоретичні постулати генетичної психології сприяють виявленню і формулюванню нових нетипових підходів до організації та проведення психолого-педагогічних досліджень, наповнення їх конкретною реалістичністю та практичною ефективністю, розробленню засобів їхнього оптимального втілення у практику педагогічних реалій. Згідно з концептуальними положеннями генетичної психології, особистість, моделюючи й реалізуючи власний генезис, є складною системою, що саморозвивається.* Обов'язок психолога-дослідника – створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а співіснували б з ним. Таке симбіотичне співіснування повинно відбуватися за принципом сполучальності, тобто потрібно дати особистості вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але, водночас, надавати їй керовано такі природні й соціальні можливості, які підлягають емпіричній фіксації та верифікуванню.

Запровадження в реалії освітнього повсякдення генетично-психологічних засобів дає можливість встановити широкий фон особистісно-психологічних чинників і механізмів формування успішної педагогічної

взаємодії та здійснити широкий і різновекторний збір емпіричних показників про динаміку психологічних характеристик і потенціалів особистісних ресурсів обох сторін педагогічної взаємодії. Підкреслимо, що *творче використання експериментально-генетичного методу в дослідженнях проблем розвитку інтелектуальної рефлексії та загалом педагогічної взаємодії є цілком природним і успішним, оскільки відповідає базовим принципам генетичної психології, адже передбачає формування у школярів теоретичного мислення, інших психологічних новоутворень за допомогою спеціального вимірювання та конструювання змісту навчання.*

Висновки до першого розділу

1. Генетична психологія покликана вивчати виникнення психічних явищ, їхнє походження, становлення у життєвих процесах, функціонування, їх відродження після втрати ними дійових функцій, адже особистість живе, розвивається і формується лише як цілісність. У цьому живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових, а також і самі складові. Але ці зміни – вторинні і третинні порівняно зі змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок окремого живого руху особистості і сприяють наступним цілісним рухам. Ця унікальна здатність особистості як цілісності відбиватися в її кожній окремій рисі, стосується не лише рис психічних.

2. Базовими принципами дослідження в генетичній психології обираються принцип аналізу за «одинацями» (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле); принцип історизму (принцип єдності генетичної та експериментальної лінії дослідження); принцип системності (принцип цілісного розгляду психічних утворень); принцип проектування (принцип активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах). Генетично-психологічні аспекти діяльності особистості розглядаються у ракурсі системного детермінізму, згідно з яким психіка є складною багаторівневою системою

взаємопов'язаних та взаємозалежних просторово-часових свідомих і несвідомих відносин, між якими існує інформаційно-енергетична взаємодія на рівні окремих компонентів і властивостей спільної діяльності – педагога та учня. Враховуючи концептуальні положення генетичної психології в дослідженні оптимізації педагогічної взаємодії, ми залучаємо насамперед генетичні принципи або принципи розвитку як ключову методологічну засаду діяльності людини, адже психіка як складний і багаторівневий феномен, як відкрита система вже іманентно містить принцип генезису, що властивий психічній реальності людини, а також соціальним спільнотам на мікро- і макрорівнях. Педагогічна взаємодія повинна бути максимально інтеграційним процесом, тому принцип цілісності, який передбачає системний, комплексний, узгоджений характер професійної діяльності щодо учня, має враховувати синтетичне поєднання різнотипних професійних функцій і компонентів фахової діяльності педагогів.

3. Серед функціональних аспектів генетично-психологічного підходу вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, які роблять педагогічну взаємодію продуктивною. Започаткування і концептуалізація С. Максименком наукової філософсько-психологічної думки щодо генези психічних властивостей особистості призвели як до підвищення уваги до ключового методу дослідження, так і до зміни дослідницької парадигми з відстеження закономірностей розвитку окремих елементів психіки щодо вивчення своєрідної інтегрованої єдності – особистості у процесі її неперервного становлення й розвитку, які відбуваються в режимі активного міжособистісного спілкування. Вагомим теоретико-емпіричним підходом «генетичного плану» у сучасній психологічній науці є концепція соціально-генетичної психології В. Рубцова як теорія, що пояснює психічний розвиток дитини через спільну діяльність і побудована на аналізі загальної структури діяльності у контексті культурно-історичної школи Л. Виготського,

О. Леонтьєва. Крізь призму генетичної психології педагогічна взаємодія, навчальне спілкування розглядаються як процес спільної роботи вчителя й учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу. Загалом, у багатьох дослідженнях відзначається плідність генетично-розвивальної парадигми в сучасній педагогічній психології.

4. Педагогічна взаємодія як комунікативна діяльність, детермінована системою мотивів, домінуючим серед яких є комунікативний мотив, стає рушійною силою психічного розвитку особистості. Вона постає в результаті соціально-комунікативного розвитку суспільства і водночас є утворенням кожної конкретної людини. Це забезпечує її зв'язок із соціумом та з окремими людьми – учасниками педагогічної взаємодії (вчителями, учнями, адміністрацією, батьками та ін.). Педагогічна взаємодія – один з найважливіших соціалізованих (і соціалізаційних) засобів спілкування. Її вияв означає, по суті, виконання суб'єктом спілкування певного соціального замовлення – підготовки когнітивно й морально досконалішої істоти, спроможної через набуті знання забезпечувати поступ суспільства.

5. Серед аспектів досліджуваної проблеми вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, які роблять педагогічну взаємодію продуктивною. Поза увагою дослідників залишаються питання, пов'язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, які відкривають розуміння особливої природи взаємодії педагога і учнів та впливають на її ефективність.

6. Широкі можливості для вирішення проблеми оптимізації міжособистісної взаємодії в освітньому просторі пропонує якраз експериментально-генетичний метод дослідження як один із найперспективніших методів розвивальної психології. В емпіричних дослідженнях велике значення має те, що експериментально-генетичний

метод дозволяє глибоко і цілісно розкрити походження певного психічного процесу. Змістово-функціональна сутність експериментально-генетичного методу полягає в тому, що досліджувана вибірка повзана з дітьми, в яких не спостерігається відповідний психічний процес, а відтак, виходячи з певної гіпотези, в лабораторних умовах якраз і формується той процес, якого не вистачає. Тобто за допомогою цього методу відбувається моделювання процесу, який має місце в житті, і постає сприятлива нагода розібратися в тому, що ж приховується за переходами від одного рівня розвитку до іншого, оскільки є можливість цей перехід експериментально побудувати.

Генетично-психологічний метод – потужний інструментарій розвитку інтелектуальної рефлексії та загальної оптимізації педагогічної взаємодії. Він передбачає формування в учнів теоретичного мислення, розкритого інтелекту й інших психологічних новоутворень за допомогою спеціального вимірювання та конструювання змісту навчання, а отже, дозволяє вдосконалювати власну психогенезу.

РОЗДІЛ 2.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ТЕОРЕТИЧНІ РАКУРСИ ПРОБЛЕМИ

У другому розділі розкрито структурно-функціональну семантику категорії «взаємодія» у психології, висвітлено сутнісні ознаки психології впливу в контексті соціально-педагогічної взаємодії, встановлено базові детермінанти та психологічну специфіку міжособистісних стосунків як основу взаємодії у педагогічному спілкуванні, проаналізовано особливості організації педагогічного спілкування при різних типах професійного ставлення вчителя, виокремлено генетично-психологічні механізми формування міжособистісних взаємин у педагогічній взаємодії, зокрема генезис спілкування у системі «вчитель-учень», «вчитель-учителі», «вчитель-адміністрація освітнього закладу», «вчитель-батьки», розглянуто у психолого-педагогічному ракурсі розвиток комунікативної компетентності педагогів та учнів, здійснено емпіричне вивчення окресленої проблематики.

2.1. Структурно-функціональна семантика категорії «взаємодія» у психологічній науці

Складні інтеграційні процеси української вищої освіти в європейську систему зумовлюють потребу наукових пошуків, спрямованих на глибше дослідження актуальних питань теорії і практики педагогічної психології, адже у ланці «вчитель-учень» концентрована генеза, тяглість і спадковість людських знань. Передумовою становлення розвинутого громадянського суспільства є освічені, моральні, мобільні, конструктивні та практичні люди, здатні до співпраці та міжкультурної взаємодії. Особливого значення набуває якісна підготовка фахівців в університетах, які розгортаючи багатофункціональну діяльність, повинні брати активну участь у розвитку освіти, науки, виробництва, духовного життя суспільства та у налагодженні широких міжнародних зв'язків на багатьох рівнях життєдіяльності. Подальшого вдосконалення вимагає не тільки формування професійних

якостей майбутніх учителів, а й виховання у душі поєднання національних та загальнолюдських цінностей, активної громадянської позиції, плюралізму та демократії. На наше переконання, *лише когнітивно-емпатійний та комунікативно-креативний вчитель, наділений особистісним потенціалом і фаховою ерудицією може забезпечити оптимальність та успішність педагогічної взаємодії, а отже й усього процесу навчання та виховання.*

У Національній доктрині розвитку освіти України (на XXI ст.), зазначено, що пріоритетним для освітньої галузі стає особистісно-орієнтований підхід, який забезпечує найсприятливіші умови розвитку й самореалізації особистості, що передбачає наявність суб'єкт-суб'єктних відносин, діалогічного спілкування та педагогічної взаємодії. Вся діяльність у реальному світі, починаючи від функціонування людини до її відчуття самої дійсності, ґрунтується на різноманітних типах взаємодії.

Аналізована нами проблема педагогічної взаємодії є однією із центральних у педагогічній психології, оскільки від її трактування залежить психологічна коректність і цільова ефективність процесу навчання тощо. Шляхом взаємодії педагогів і учнів розв'язуються головні завдання освіти – навчання, виховання і розвитку учнів, оволодіння кожним із них відповідними знаннями, уміннями і навичками, світоглядними і поведінковими якостями особистості. Це ще раз підкреслює необхідність дослідження значення семантики категорії «взаємодія» у педагогічній психології.

На значущості й актуальності проблеми розвитку ідеї педагогічної взаємодії з позиції загальнотеоретичного підходу наголошують Л. Велитченко, Б. Гершунський, О. Глузман, О. Гребенюк, С. Золотухіна, М. Євтух, Є. Коротаєва, С. Максименко, Н. Побірченко, В. Рибалка, О. Рудницька, О. Рацул, Т. Щербан та ін. Сутність поняття «педагогіка взаємодії», розкрито у працях О. Вербицького, І. Зімньої, В. Кан-Калика, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Нікандрова та ін. Педагогіка толерантності або «педагогіка добра» предмет наукових зацікавлень академіка І. Зязюна.

Раціонально-психологічний напрям взаємодії досліджували П. Блонський, Г. Гордон, А. Калашников, А. Пинкевич, Л. Рубінштейн; емоційно-комунікативний аспект навчальної взаємодії проаналізували Л. Жарова, В. Котов, Н. Побірченко, М. Рибаківа, М. Седова, Р. Шакуров та ін. Ряд зарубіжних вчених (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс та ін.) розглядає педагогічну взаємодію, або комунікацію та інтеракцію у навчанні, з позиції гуманістичної й когнітивної психології:

Семантика у психологічній науці (психосемантика – від дав.-гр. ψυχή – душа, дав.-гр. σηματικός – той, що позначає) – та її галузь, котра досліджує походження, будову, формування і функціонування індивідуальної системи значень, якими опосередковується в діяльності людини всі інтелектуальні процеси (сприймання, пам'ять, мислення, вибір мети, прийняття рішення). Як відомо, об'єктом вивчення психосемантики є форми існування значень в індивідуальній свідомості людини. До них належать образи, символи, знакові і вербальні форми. Основним методом досліджень експериментальної психосемантики є побудова суб'єктивних семантичних просторів – своєрідне моделювання категоріальних структур індивідуальної свідомості. Завдання психосемантики – вивчення загальнопсихологічних і специфічних аспектів процесу утворення категорій у свідомості людини [545].

Змістовому наповненню категорії «взаємодія» характерний полісемантизм, що зумовлено насамперед непересічною складністю тих функціональних векторів, які це поняття відображають.

Аналіз науково-методичної літератури (філософської, психологічної, педагогічної, соціологічної), зіставлення й узагальнення фактів показали, що категорія «взаємодія» застосовується різними науками, трактується як полісемічне поняття, що відрізняється певною мірою за змістом і завданнями, на виконання яких спрямовані спільні дії, і тепер воно належить до числа ключових понять багатьох людинознавчих дисциплін.

Українські науковці визначають *взаємодію як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, який породжує*

причинну обумовленість їхніх дій і взаємозв'язок. Цей процес потребує активності та взаємної спрямованості дій тих людей, які беруть у ньому участь [133].

Сучасна педагогічна психологія розрізняє й класифікує багато видів взаємодії. Одна з найвідоміших класифікацій – поділ на кооперацію (співробітництво) та конкуренцію (суперництво). Відома також класифікація, в основі якої – кількість суб'єктів, котрі спілкуються: якщо суб'єктів двоє, то взаємодія парна (у діаді); якщо суб'єктів багато, то вони можуть взаємодіяти у групі (групова взаємодія), між групами (міжгрупова взаємодія) або суб'єкт може діяти з групою (суб'єктно-групова взаємодія). Цим суб'єктом може бути лідер або будь-який член групи тощо [708].

Таким чином, людська потреба у спілкуванні розвивається від простих форм, таких, як потреба в емоційному контакті, до складніших, які проявляються у співробітництві, інтимно-особистісному спілкуванні, емоційно забарвлених інтеракціях тощо. З огляду на це спілкування традиційно постулюється міжособистісна і міжгрупова взаємодія, основу якої становлять пізнання одне одного й вербально-невербальний обмін певними результатами психічної діяльності – інформацією, думками, почуттями, оцінками, діями тощо.

Про універсальність цього поняття свідчить, зокрема філософське трактування категорії взаємодія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного шляхом перенесення матерії і руху, їхню взаємну обумовленість, а також породження одним об'єктом іншого. Взаємодія являє собою вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язку. Взаємодія визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи, властивості об'єкта, з точки зору філософії, можуть проявитися і бути пізнаними тільки у взаємодії з іншими об'єктами [132; 708].

Поняття взаємодії перебуває у взаємозв'язку з поняттям «структури». Взаємодія є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається

об'єднання частин у певний тип цілості. Принцип взаємодії конкретизується у дослідженні причинності. Взаємодія і визначає відношення причини та слідства. Кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія обумовлює розвиток об'єктів [105; 106].

На підставі ідеї про спілкування як єдність ставлення і його вияву (В. Мясищев, Я. Коломінський та ін.) та застосування ознаки асоційованості (узгодженості) Л. Велитченко розробив міжособистісну модель педагогічної взаємодії, визначивши такі види взаємодії: 1) асоційований; 2) конвенційно-асоційований; 3) конформно-асоційований; 4) афіліативно-асоційований; 5) вибачаюче-асоційований; 6) боязливо-асоційований; 7) парадоксально-асоційований, 8) дисоційований, 9) відсторонено-дисоційований; 10) протестно-дисоційований; 11) парадоксально-дисоційований; 12) нонконформно-дисоційований; 13) квазінонконформно-дисоційований; 14) сугестивно-дисоційований; 15) викривально-дисоційований; 16) конформно-дисоційований. Запропонована вченим модель дає можливість з'ясувати психологічне підґрунтя ідентифікації себе з іншим за його функціональними ознаками у системі «вчитель – учень» [128].

Отже, поняття «взаємодія» у філософії педагогіки розглядається як *категорія, що відображає вплив одного об'єкта на інший, їхню взаємну обумовленість і породження одним об'єктом іншого, тобто це відносини, що породжують єдність речей і процесів відчуття.*

Таким чином, виходячи з позиції філософсько-педагогічного аналізу і враховуючи мету нашого дослідження, можемо констатувати, що «взаємодія» – це суб'єкт-суб'єктні стосунки між педагогом (комунікатором) і учнем (реципієнтом) як рівноправних партнерів, за умов закономірної зміни активної («впливу») й пасивної («сприйняття») позицій та одночасного взаємовпливу один на одного (співпереживання, взаєморозуміння, симпатія/антипатія тощо), яке чітко можна спостерігати у процесі педагогічної діяльності [304].

Структурним компонентом педагогічної діяльності є педагогічна дія, під якою у психології розуміють навмисну опосередковану активність, спрямовану на досягнення усвідомленої мети. Дію як основний структурний компонент діяльності розглядав О. Леонтьєв. Дії – відносно самостійні процеси, незалежно від того, які вони, – зовнішні, практичні, або внутрішні, розумові. Дослідник зазначав, що дія відрізняється від діяльності тим, що не має своєї мети, а підпорядковується тій діяльності, зміст якої вона утворює. Свідома педагогічна дія – це спроектована очікувана дія, яка ґрунтується на усвідомленні мети, засобах виконання та принципі вибору цих засобів. Відповідно, глибинна теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого усвідомленого характеру. Кожне педагогічне вміння, таким чином, являє собою певну сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, виконуваних у певній послідовності [379, с. 108]. Педагогічна взаємодія передбачає розв'язання суперечностей між учасниками процесу такої взаємодії (педагог–учень), а також така діяльність має кілька провідних цілей.

При організації навчально-виховного процесу педагогічна взаємодія передбачає емоційний контакт педагога й учнів. Це перша складова афективної функції. Друга полягає у виявленні культури почуттів, спрямованості на педагогічну взаємодію, сприяє саморегуляції настрою й емоцій. Основу афективної функції становить інформація, що має емоційне навантаження. Це – відомості про емоційний та психічний стан учнів і педагога, про «налаштованість» їх на взаємодію, про стосунки між педагогом та учнями, почуття симпатії, антипатії, індіферентності, що виникають у навчально-виховному процесі. Від емоційного характеру педагогічної взаємодії педагогів та учнів залежить навчально-виховний процес, бо кожна педагогічна дія має певний емоційний фон, який збагачує чи об'єднує всю навчально-виховну роботу. Складовими педагогічної взаємодії є взаємини, що виникають між педагогом та учнями, основу яких становлять емпатія,

симпатія, антипатія, індиферентність, амбівалентність – психологічні механізми функціонування педагогічної взаємодії [402].

Отже, взаємодія, як вже зазначалося, породжує вплив людей один на одного, конструювання і реалізацію моделей спільної діяльності, стає простором формування, розвитку, моделювання особи, відповідно педагогічна взаємодія сприяє актуалізації, персоналізації, інтеріоризації та екстеріоризації особистісних структур, інтеріндивідуального і метаіндивідуального простору існування людини.

Взаємодія у мовному контексті як синтезі різної за інтенсивністю поведінки людини відіграє поліфункціональну роль. Педагогічна взаємодія у мовному аспекті виявляє залежність від функціонування мови в суспільстві та мови соціальних груп, що пов'язане з від видом діяльності, тематикою комунікації (Г. Степанов). Використання мови вказує на особливості семантики, статус комунікантів, процедури спілкування, культуральні схеми поведінки, оцінні характеристики, суб'єктивне відображення ситуації і себе в ній, контролю за поведінкою, яка залежить від соціального статусу, намагання досягти спільної мети, задоволення міжособистісними контактами, тобто взаємодією (Г. Кларк, Б. Блай, С. Дітц, С. Стівенсон, Р. Ціллер). Розходження соціального статусу (С. Трескова), особливості статусно-рольових стосунків учасників взаємодії (А. Швейцер) впливають на повноту висловлень (Л. Крисін), на прояви мовної особистості (Т. Винокур, Ю. Караулов).

Педагогічна взаємодія як соціальний феномен – це взаємодія двох субкультур – учительської (насамперед, в офіційному і загальнопедагогічному планах) та учнівської як носіїв підліткової, молодіжної субкультури. Учительський та учнівський соціолекти в їхньому номінативному, предикативному й оцінному аспектах демонструють ознаки діалектичних суперечностей психолого-педагогічної взаємодії як взаємодії соціальної. Функціональна суть зводиться до того, що педагогічна взаємодія у комунікативному аспекті стає експлікацією змісту навчального завдання і

його перетворенням на спосіб виконання. Послідовність смислових предикатів і предикунь у відповідь утворює дискурс, який є опосередкуванням завдання як спільного об'єкта взаємодії.

Отже, параметральними (узагальненими) характеристиками психолого-педагогічного дискурсу в педагогічній взаємодії є інформативність (міра зняття невизначеності щодо пізнавального об'єкта), міжпредметні зв'язки (розширення смислових зв'язків пізнавального об'єкта), логічність (відповідність суб'єктно-предикатної структури правилам виводу), доступність (кількісна характеристика суб'єктно-предикатної структури), наочність (чуттєва основа образу пізнавального об'єкта), практична придатність (сходження від абстрактного до конкретного) [132].

З позицій психології спілкування взаємодія характеризується як багатокomпонентний процес, що включає взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення, взаємні дії, взаємовплив. Усі ці підпроцеси взаємопов'язані, детерміновані. Тому чим краще знають один одного учасники взаємодії, тим більше у них можливостей для формування позитивних особистих або ділових стосунків, тим ширший їхній потенціал в організації і здійсненні спільної діяльності. В основі взаємодії – спілкування, що виконує перцептивну (взаємospрийняття партнерів), комунікативну (взаємообмін інформацією), інтерактивну (власне взаємодія партнерів) функції. Важлива особливість взаємодії полягає в її причинній обумовленості, коли кожна із взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони, що зумовлює розвиток об'єктів та їхніх структур [132].

Цілісно і повномасштабно окреслює педагогічну взаємодію Л. Велитченко, презентуючи її як системне явище в педагогічному процесі, що означає вплив з боку соціальної системи в контексті статусно-рольових відносин у суспільстві, котрі регламентується нормативними документами в системі освіти, визначаються практикою освітнього закладу, реалізуються вчителем, діяльність якого спрямована на розвиток діяльності учня. Загальна

закономірність педагогічної взаємодії полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем. Структуру педагогічної взаємодії утворюють взаємозалежності: освітньої, педагогічної, соціально-психологічної, міжособистісної систем; особистості та діяльності вчителя й учнів, усвідомлення ними інтерактивного досвіду; регулятивних і виконавчих елементів взаємодії.

У макровимірах проблеми педагогічна взаємодія – системне явище, що має ознаки соціальної взаємодії, на яку впливає суспільний контекст навчання, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів. Вона має також ознаки соціально-психологічної взаємодії, в якій загальні аспекти педагогічної діяльності конкретизуються у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках. Процесуально педагогічна взаємодія є міжособистісною взаємодією, в якій зміст навчання та виховання конкретизується відповідними методичними засобами у системі «учитель – учень» [128].

Узагальнення семантики дефініції «педагогічна взаємодія» зводиться до визнання того, що цим поняттям охоплюється міжособистісний контакт учителів і учнів, викладачів і студентів, який відбувається як приватний або публічний, короткочасний або тривалий, вербальний або невербальний, шкільний або позашкільний, прямий або опосередкований спосіб, а здійснюючись, відбуваючись як взаємовплив, призводить до взаємних змін їхнього спілкування, поведінки та діяльності. Здебільшого педагогічна взаємодія проявляється як співробітництво, коли обома сторонами досягається взаємна згода й солідарність у розумінні цілей спільної діяльності та шляхів, способів і засобів їх досягнення.

2.2. Педагогічна взаємодія як об'єкт психолого-педагогічного дослідження

Проникнення у когнітивно-функціональну сутність базової дефініції, поглиблене вивчення проблеми педагогічної взаємодії потребує характеристик основних понять, в яких відображаються базальні змістово-функціональні взаємозв'язки цього складного соціально-педагогічного явища

з іншими явищами. Необхідність такого аналізу випливає з того, що словосполучення «педагогічна взаємодія» дуже часто використовується в різних контекстах для позначення інтерактивних контактів педагога з учнями.

Вважається, що у психолого-педагогічних дослідженнях категорія «взаємодія» з'явилася відносно недавно, хоча ще В. Острогорський, С. Шацький, К. Станіславський своєю діяльністю продемонстрували позитивний досвід співробітництва вчителя та учнів у творчому оволодінні обраним видом діяльності, що сприяло їх особистісному зростанню, моральному розвитку.

Звернення до категорії взаємодії спричинено розвитком соціально-психологічних досліджень, зокрема вивченням проблем спілкування і поширення соціально-психологічного підходу до виховання й навчання як одного з основних процесів, що забезпечують спадковість і тяглість інтелектуально-культурологічного поступу людства на всіх цивілізаційних циклах філогенезу.

Серед розлогого термінологічного апарату у психологічній літературі є поняття, що містять вказівки на різноманітні ознаки, котрими визначається зміст терміна «взаємодія». О. Леонт'єв характеризує взаємодію як соціальну, колективну діяльність, вплив людини на людину [379]. Взаємодія розглядається як багаторівневе явище, в якому виділяють співробітництво як вищий рівень взаємодії. Одним із важливих аспектів взаємодії є її «психологізм», ставлення до іншої особи [383].

Основою для розробки такого підходу є ідея засновника культурно-історичної психології Л. Виготського про становлення психічних функцій за законом переходу з інтерпсихічної форми в інтрапсихічне новоутворення. Продуктивну розробку ідей цього вченого у віковій психології здійснює ряд науковців [141; 210; 336; 390; 391; 520; 628; 720 тощо], однак психологічний механізм взаємодії у їх працях досліджується недостатньо, хоча й

розглядається як джерело розвитку. Щоправда, у них наголошується на тому, що взаємодія здійснюється через співробітництво дорослого і дитини.

У контексті психогенези розглянемо окремі напрями дослідження організації співробітництва дорослого та дитини. Так, М. Лісіна вважає, що співробітництво дитини і дорослого, яке виникає у другій половині першого року життя дитини, є таким психологічним утворенням, котре поєднує в собі одночасно і предметну зосередженість, і спілкування, будучи «своєрідним варіантом спільної предметно-практичної діяльності» [390]. А М. Єлагіна, яка описує розвиток співробітництва впродовж перших двох років життя дитини., вважає, що таким чином створюються передумови, коли дорослий починає ставити нове завдання, а дитина його сприймає [210]. На думку Л. Мітяєвої, рівні розвитку спілкування з дорослими визначають рівні їх спілкування з однолітками [213]. Є. Суботський підкреслює, що становлення саморегуляції поведінки дитини у спілкуванні з дорослими передбачає момент трансформації внутрішнього «смислового» ставлення до дорослого, подолання «глобального наслідувального» ставлення до нього [628]. В. Поліщук вважає, що при педагогічній взаємодії вкрай важливим чинником розвитку/гальмування є вікові кризи особистості, які виступають базальною віковою (а отже, й соціально-особистісною) детермінантою [520]. Т. Щербан постулює генезу педагогічного спілкування молодих учителів-початківців насамперед як ампліфікацію (самопідсилення) свого фахового й особистісного розвитку через саморух [717]. А О. Корніяка розробляє генезис паритетного і конгруентного спілкування на всіх ланках життєвої взаємодії особистості, насамперед у мікрокліматі взаємин шкільного класу та освітньої інституції [336]. Натомість Ж. Вірна констатує, що досягнення професійної генези неможливе без урахування визначального впливу на перебіг педагогічної взаємодії різновидових мотивів, тобто мотивована у процесі здобуття освіти людина швидше, якісніше і наполегливіше вступає в педагогічне спілкування, прагнучи налагодити систему тісних міжособистісних контактів. Генеза педагогічної взаємодії, на думку вченої, є

насамперед генезою мотивації як системи близьких і віддалених, духовних і матеріальних мотивів [141].

У працях дитячих психологів про роль спільної діяльності та спілкування з дорослими в розвитку психіки дитини вказується на необхідність «випередження» в цьому процесі ініціативи дорослого, якою мала б стимулювати зростання зацікавленості дітей. Однак при цьому не чітко виокремлені поняття «спілкування» і «спільна діяльність», не диференційовані функції, склад, послідовність форм співробітництва дорослого і дітей у генезі їх спілкування [232; 261; 579; 640; 703; 724; 736; 739 та ін].

Слід відзначити, що дослідження взаємодії дорослого і дитини шкільного віку стосуються насамперед пізнавальних функцій та реалізуються, як правило, у навчальній діяльності. До речі, активно вивчають різні аспекти такої взаємодії (інтерації) науковці-психологи зарубіжжя. Традиційно праці вчених ґрунтуються переважно на двох позиціях. Першу «гуманістичну» психологію, яка орієнтується на розвиток потенціалу особистості, представляють науковці, які зосереджують увагу на вивченні взаємовпливів учителя і учнів [175; 629], на розвиткові міжособистісної взаємодії учасників і соціальних аспектів освітнього процесу [132; 133]. Представники цього напрямку вважають за необхідне звести нанівець зусилля учасників навчального процесу, які їх роз'єднують, досягти паритету між цілями вчителів – «змінити інших, не змінюючи себе», і учнів – «змінити себе, не змінюючи інших» [168]. Водночас пропонуються способи навчання і методи організації взаємодії учнів між собою і з учителем. При цьому проблема виокремлення системи форм взаємодії з учнями, а також визначення критеріїв її перебудови на різних етапах засвоєння діяльності здебільшого не ставиться.

Друга позиція стосується «когнітивної» психології, де увага зосереджується на вивченні й удосконаленні пізнавального «ядра» психіки, зокрема: взаємозв'язок когнітивного і морального розвитку дитини та їх

вплив на соціальні форми поведінки [598]; здатність дітей аналізувати і регулювати поведінку дорослих та зумовленість активності дитини реакцією дорослих на її ініціативу [728]. Можливість дітей брати участь у спільній навчальній діяльності значною мірою залежить від рівня розвитку «виховної свідомості» батьків.

Великого значення в зарубіжних дослідженнях надається вивченню групової динаміки і в зв'язку з цим розв'язанню проблеми оптимізації навчального процесу шляхом використання комунікативних психотехнологій функціонування малих груп і застосування учителем групових методів навчання [742; 743; 744; 745; 747; 748].

Характеризуючи загалом зарубіжні дослідження інтеракції у навчальному процесі, відзначимо, що вони орієнтовані, насамперед, на активізацію потенціалу окремої особистості, а вже потім прямо чи опосередковано на систему «вчитель-учень» у контексті взаємовпливу, взаємодії, взаємоадаптації.

У соціально-психологічних дослідженнях спільної діяльності учителя і учнів, які також ґрунтуються на принципі єдності спілкування і діяльності, акцент робиться на різних виявах взаємодії дорослого і дитини: з одного боку, на вивченні групових форм організації учнів, з іншого – на вивченні розвитку взаємостосунків. Реалізація цієї взаємодії, пошук продуктивних її умов, які забезпечуються співробітництвом викладача і учня, здійснюється у двох планах: як управління навчанням з позицій суміщення двох різних діяльностей – учителя й учнів та як управління навчанням як єдиною спільною діяльністю учителя і учнів. У першому випадку аналізується навчальна діяльність, досліджуються рівні її розвитку, особливості організації, вивчається така форма діяльності, як навчання школярів [56; 164; 261], що розглядається як індивідуальна чи спільна. У другому випадку, виходячи з оцінки навчальної діяльності як єдиної спільної діяльності учителя і учнів, учені [227; 287; 310] звертають увагу на розподіл функцій між учнями у процесі засвоєння знань як умови оптимізації навчального

процесу. При цьому провідна роль особистості вчителя у взаємодії з учнями залишилася маловивченою.

Історіогенез вивчення окресленої проблематики має оптимістичний вектор, який фіксує впевненість, поглибленість та сцієнтичну ускладненість досліджень. Недостатньо вивченою залишалася взаємодія учителя і учня в умовах їх навчального спілкування. На необхідність такого аналізу ще в 1976 р. вказував Б. Ломов. «Подальша розробка загальнопсихологічної теорії вимагає переходу до аналізу спільної діяльності індивідів, яка відбувається в умовах спілкування один з одним» [395, с. 70]. А в 1979 р. цей науковець відзначав: «Спілкування охоплює особливу категорію реально існуючих відносин, а саме відносин «суб'єкт-суб'єкт». У ході аналізу цих відносин розкриваються не просто дії того чи іншого суб'єкта або впливу одного суб'єкта на іншого, але й процес їх взаємодії» [395].

Таким чином, *співробітництво вчителя і учнів у спільній діяльності навчально-виховного процесу повинно розглядатися і може бути продуктивним лише за умови появи особистісної взаємодії його суб'єктів.*

Досліджуючи педагогічну взаємодію, О. Бодальов ще у 1980 р. відзначав: «Сучасна наука, маючи досить розвинений інструментарій опису і аналізу двох розрізнених предметів дослідження: з одного боку, предмета діяльності учня, з іншого – позицій і особливостей діяльності вчителя, не побудувала ще теоретичного і методичного апарату, який адекватно розкриває складнішу реальність – становлення і перебудову системи взаємодій між учасниками навчально-виховного процесу в міру його розвитку» [453, с. 5].

У 80-х р. ХХ ст. з'явився ряд праць, в яких розглядалася соціально-діяльнісна детермінація психічного розвитку в педагогічній взаємодії. Йдеться про теорію діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків у колективі, розроблену А. і В. Петровськими [504; 505]. Автори виходять з того, що ставлення індивіда до «речей» опосередковане ставленням його до людей; ставлення до іншої людини опосередковане

ставленням до «речей». «Іншими словами, – зазначає В. Петровський, – можна говорити про єдність і взаємоперехід стосунків «суб'єкт-суб'єкт-об'єкт» і «суб'єкт-об'єкт-суб'єкт». Головною умовою психічного розвитку в цьому випадку стає узгоджена з логікою зовнішнього об'єкта, організована іншою людиною (дорослим) і спільно з ним виконувана діяльність. Спрямованість розвитку диктується закономірностями руху суспільства загалом» [504, с. 8]. І далі: «Взаємодіючи з людьми, індивід формується як особистість, відчуваючи вплив оточуючих, які, більшою чи меншою мірою персоналізуючись в ній, перетворюють його особистісні смисли, змінюють його поведінку. Це особливо стосується педагогів, осіб, високо референтних для дітей і підлітків. Навчання – це насамперед інформаційний процес. Учитель повідомляє учневі знання і за його відповідями робить висновок, наскільки той їх засвоїв на рівні значень. Однак педагог не тільки повідомляє значення засвоєних понять, а й також вкладає в ці поняття свої особистісні смисли, тобто повідомляє знаннями свою індивідуальність. Передача, «трансляція» індивідуальності від педагога до учнів є важливою стороною виховання. Зрозуміло, виховання настільки не відділене від навчання, скільки невіддільний смисл від значення. Вплив, який здійснює особистість педагога на учнів, забезпечує його персоналізацію, його представленість в життєдіяльності школярів» [504, с. 145-146].

Аналіз з позицій виховання та навчання, його характеристика як процесу становлення і розвитку взаємодій і взаємостосунків учасників дозволяє розкрити засвоєння знань, досвіду не як репродукування заданих зразків способів дій, яке лише готує до майбутньої творчості, а як продуктивний, творчий процес спільного одержання учителем і учнями нових, особистісно і соціально значущих продуктів діяльності, що засвоюються. Організований таким чином навчальний процес являє собою єдність діяльності та спілкування, в яких здійснюються взаємні особистісні «внески» учителя і учня та відбувається психоенергетичний взаємообмін цінною вербальною та невербальною інформацією.

Починаючи з 1981 р., з'явилася низка праць, в яких розглядається розвиток особистості в умовах міжіндивідуальної взаємодії [132; 219; 402; 584]. Головні позиції цього підходу полягають у наступному:

- 1) постuluється єдність, а не тотожність психіки і особистості;
- 2) фактом існування особистості є необхідність її ідеальної презентації в інших людях, продовження себе за рахунок здійснених в них особистісних «внесків», вихід за межі ситуативної взаємодії;
- 3) активність індивіда спрямована на задоволення соціальної потреби «бути особистістю», тобто потреби персоналізуватися, продовжити себе в інших;
- 4) діяльність – головний і єдиний ефективний спосіб бути особистістю;
- 5) для індивіда вироблений предмет, результат діяльності – засіб утвердження себе як особистості в суспільному житті;
- 6) здатність бути особистістю – індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є передумовою і результатом її персоналізації;
- 7) структура особистості – системна організація інтра-, інтер-, метаіндивідуальної її репрезентації.

Отже, навчання і виховання традиційно розглядаються як міжособистісний процес, який тільки за цієї умови може бути взаємодією: особистість викладача лише тоді може мати педагогічний вплив на учня, коли сам учень розкриється перед ним як особистість, тобто стане активним суб'єктом щодо вчителя. *Зауважуємо чіткий акцент на перехід з комунікативно-інтерактивних технологій педагогічного спілкування на комунікативно-перцептивні, основною семантикою якого є сприймання і розуміння людини людиною впродовж педагогічного спілкування.*

Узагальнюючи результати численних психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблемі педагогічної взаємодії, відзначаємо їхній широкий спектр як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Це свідчить про достатню увагу до цієї проблематики та її повсякчасну актуальність.

Останнім часом вчені розглядають педагогічний процес крізь призму партнерської взаємодії вчителя і учнів та вивчають її у різних сферах: навчальній, виховній, комунікативній. Вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, створюються нові технології, впровадження яких робить педагогічну взаємодію продуктивною. Щоправда, інколи дещо осторонь за рамками досліджень залишаються питання, пов'язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, які відкривають розуміння особливої природи взаємодії педагога і учнів та впливають на її ефективність. Однак перед тим, як приступати до дослідження цих неспецифічних характеристик, що детермінують ефективну педагогічну взаємодію, необхідно визначити структуру і складові цього явища.

Х. Лійметс, розробляючи категорію взаємодії у педагогічному процесі на теоретичному рівні, відносить її до категорії детермінації, оскільки «виховання є цілеспрямованим впливом на об'єкт виховання, має на меті досягнення певних соціально бажаних змін у показниках його розвитку, які також залежать і від інших, крім виховання, чинників» [389, с. 17]. При цьому він зазначає, що «взаємодія» іноді використовується в педагогіці і як структурна категорія, а не тільки як категорія детермінації. Щоб глибше інтерпретувати цю думку, слід мати на увазі слушне застереження О. Бодальова про необхідність враховувати роль взаємодій учителя з учнями в системі інших навчальних взаємодій [389, с. 6].

Отже, вчені сходяться на тому, що взаємодія вчителя і учнів є структурною, багатокомпонентною категорією, пронизаною численними явними і латентними зв'язками. Так, серед інших навчальних взаємодій А. Мудрик називає такий необхідний комунікативний компонент, в якому реалізуються соціальні стосунки між вихователем та вихованцем і в процесі якого відбувається передача цінностей суспільства [451]. По суті, *комунікативна взаємодія, будучи складовою педагогічної взаємодії, набуває*

характеру взаємодії міжособистісної. З цією думкою погоджується і В. Панюшкін, досліджуючи функції і форми співробітництва учителя і учнів у навчальній діяльності. Він, зокрема, зазначає, що переведення навчального процесу на рівень особистісної взаємодії перетворює навчання у двоспрямований процес, який веде до стирання протилежності між позиціями вчителя і учня. Навчальний процес перетворюється в діалог, де світогляд учня взаємодіє зі світоглядом учителя, що збагачує їх обох [490].

Отже, комунікативна і міжособистісна взаємодія щодо педагогічної перебувають у позиції послідовного підпорядкування, а тому структурні складові міжособистісної взаємодії можуть бути розглянуті як структурні складові педагогічної взаємодії.

На наш погляд, основною запорукою успішної психогенези і спілкування, і особистості є залучення до педагогічної взаємодії перцептивних сегментів, які поступово витісняють певну кількість механічних інтеракцій та інформаційних комунікацій, наповнюючи зміст взаємин щирістю людських міжособистісних почуттів, спільністю думок, ідей, вчинків, мети, тобто перцепція постулюється як рушій розвитку через саморозвиток.

Як необхідну умову життєіснування особистості в соціумі розглядає міжособистісну взаємодію М. Обозов, який виокремлює її структуру, вводячи такі три складові компоненти: 1) когнітивний – включає всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням оточення і самого себе; перш ніж відчувати симпатії-антипатії, брати участь у спілкування, людина усвідомлено або неусвідомлено пізнає іншу людину; 2) афективний – включає все те, що пов'язано зі станами: позитивними емоційними або конфліктними, почуттями симпатії-антипатії, задоволеності собою, партнером, роботою тощо; виявляється в міжособистісних взаємостосунках, визначаючи особливості сприймання, розуміння людини людиною, регулюючи характер поведінки між партнерами; 3) поведінковий – включає результати діяльності, вчинки тощо; поведінка розуміється як зовнішня активність суб'єкта, спрямована на успішність спільної діяльності [470].

Педагогічну взаємодію ми розглядаємо як активні міжособистісні комунікативно-перцептивні взаємини вчителя і учнів, що сприяють розвитку навчально-пізнавальної мотивації в навчальній діяльності, зростанню активності суб'єктів взаємодії, котра виявляється в інтенсивності спрямованості особистості на діяльність і забезпечує взаємодіючим сторонам емоційне благополуччя у ставленнях, що склалися у спільній діяльності, та є запорукою подальшого розвитку/саморозвитку кожного з них. Виходячи з цього, ми підтримуємо традиційну трикомпонентну структуру взаємодії, маючи на увазі когнітивну, афективну і поведінкову складові як взаємospриймання (когнітивний компонент), міжособистісне взаємоставлення (афективний компонент), взаємовплив (поведінковий компонент).

Сприймання і розуміння людини людиною є провідним психічним процесом у когнітивному компоненті взаємодії. У ньому відображається перцептивний досвід людини, позначений її установками, віковими особливостями. На ньому будується взаєморозуміння як здатність осягнути іншу людину, осмислити її місце, значення, ціннісні орієнтації, соціальні домагання. Подібність оцінок, думок, «Я-концепцій», що сприймаються, позначаються на взаємних симпатіях на перших етапах взаємодії, згодом визначають симпатії не тільки за подібністю-відмінністю у ціннісних орієнтаціях, установках, соціокультурних особливостях тощо, а й за низкою інших чинників.

За допомогою адекватного сприймання і розуміння встановлюються зв'язки між людьми, досягається взаємна задоволеність партнерів взаємодією один з одним, формуються стійкі стосунки.

Отже, міжособистісні взаємостосунки, що відображають почуття симпатії та антипатії, вказують на готовність до певного типу взаємодії, регулюючи характер поведінки між партнерами. Сприймання і міжособистісні стосунки відображаються в суб'єктивних оцінках, виявляють залежність від ефективності спільної діяльності, а тому можуть бути її

показником. *Ключовим вектором модернізації освітніх інституцій є культивування в них педагогічної взаємодії, яка базується на суб'єкт-суб'єктній парадигмі взаємин, а визначальними тенденціями повинен стати перехід від пасивних, ригідних і консервативних технологій педагогічного спілкування до інтенсивних комунікативно-перцептивних систем взаємовпливу. Якраз у таких змінах вбачаємо можливість успішного особистісного поступу й саморозвитку учасників педагогічної взаємодії.*

2.3. Психологія впливу в контексті педагогічної взаємодії

Педагогічна взаємодія є відкритою системою міжособистісних відносин, в якій відбуваються численні і перманентні свідомі та несвідомі впливи, результатами яких стають як успішні розвивальні зміни в поведінці суб'єктів педагогічного спілкування, так і можуть виникати різнотипні перепони, психотравми та інші деструктивні й дискомфортні психостани. Вирішення завдань, пов'язаних з питаннями впливу вчителя на особистість учня, неможливо розглядати поза контекстом взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Характер взаємодії і породжені ним взаємини впливають на міжіндивідні зв'язки вчителя й учня та обумовлюють ефективність навчально-виховного процесу. Взаємодія вчителя з учнями часто будується на основі одних лише нормативно-рольових взаємин, інколи без врахування позиції учня. Очевидно, функція впливу виходить на перший план у формально-рольовому спілкуванні, коли воно організовується з приводу певної діяльності (у нашому випадку, педагогічної). Тоді справді важливими характеристиками взаємодії є способи впливу на партнера, контроль його дій, координація зусиль тощо.

Проблема педагогічної взаємодії як конгломерату різномодальних впливів (здебільшого навчально-виховного характеру) вивчається у різних теоретико-практичних напрямках. Так, функціональні особливості навчальної взаємодії розглядають Е. Чудінова, Н. Єлізарова, Г. Цукерман; емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують В. Котов, Л. Жарова,

М. Сєдова, М. Рибаківа, Р. Шакуров; співробітництво з дітьми як соціально-психологічний процес розглядають О. Суботський, М. Вейт, Б. Огаянц; позиція дорослого у співробітництві з підлітками як прояв педагогічної творчості досліджується А. Белкіним, І. Демаковою, В. Кан-Каліком, М. Никандровим; організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи вивчають А. Донцов, Х. Лійметс, А. Петровський, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон. Проте питання психолого-педагогічних впливів у структурі педагогічної взаємодії розкрито все ж недостатньо, оскільки це дуже динамічний і поліфункціональний феномен, якому притаманні зміни, перепади, модифікації тощо.

У цьому контексті слід зважити на загальноновизнану сентенцію І. Павлова, яку коротко можна сформулювати таким чином: завдяки винятковій пластичності вищої нервової діяльності людини «ніщо не залишається нерухомим, непіддатливим, а все завжди може бути досягнуте, змінюватися на краще, аби були здійснені відповідні умови» [485, с. 454].

В. Рибалка під «впливом» у найзагальнішому значенні розуміє процес, що відбувається на різних рівнях існування матеріальних явищ та їх окремих властивостей (фізичних, хімічних біологічних, енергетичних, психологічних та інших) та реалізується в процесі взаємодії двох або більше рівновпорядкованих систем і результатом якого є зміна у структурі (просторово-часових характеристиках), стані хоча б однієї з них [559].

Саме тому психологічний вплив можна розглядати як багаторівневий та багатоякісний процес, який забезпечує детермінацію та регуляцію різних функціональних утворень і станів в єдиній психологічній організації людини. Багатогранність цього явища виявляє себе також у тому, що психологічний вплив зовсім не однозначний процес. Він здійснюється в різних функціональних і просторово-часових режимах та характеризується різними психологічними рівнями організації та наслідками для людини. Комплексний характер феномену психологічного впливу виразно проявляє себе і в

практичному плані, тобто на рівні використання конкретних засобів та методів впливу, зокрема, у педагогічному процесі.

Педагогічний вплив – це конкретний вид дії вчителя, спрямованої на учня, в якому педагог використовує цілу систему засобів та методів, у тому числі і психологічних, а основним її результатом є зміни у психіці учня. Узагальненим ефектом є зміни його суб'єктивних характеристик (потреб, установок, ставлень, моделей поведінки, перцептів, конструктів тощо) [559]. Іншими словами, педагогічний вплив – це психологічний результат організації спільної діяльності (конкретніше, педагогічного спілкування) педагога та учня, підсумок їх взаємовпливу.

У впливові виділяють зміст і форму. Його зміст – це ті погляди, переконання, ставлення, смисли, стилі поведінки, які вчитель хотів би бачити надбанням учня. Форма впливу – його конкретна організація, структура, перебіг у просторі та часі [559, 76].

Педагогічні впливи класифікують за рядом критеріїв. По-перше, як вже зазначалося, за змістом. Це впливи, спрямовані на: а) актуалізацію психічних станів (вольового зусилля учня) і процесів («мисленнєвого зосередження на розв'язуванні задачі»); б) сприяння становленню і розвитку особистісних якостей. По-друге, за широтою, глибиною, «дієвістю» (ефективністю) та довготривалістю ефектів впливу. По-третє, за психологічним вираженням (вербальні та невербальні, комбіновані) і, нарешті, по-четверте, за інтенсивністю та складністю.

У контексті аналітичного розгляду проблеми В. Рибалка виділяє три стратегії впливу, в основі яких лежать відповідні парадигми психології [559]. Їх аналіз дуже важливий, бо результати реалізації – принципово різні, а це необхідно враховувати при аналізі практичної діяльності педагога.

Перша стратегія – *імперативна* (владна, настійна, показова). В її основі лежить об'єктивна парадигма психології, яка традиційно ґрунтується на механічній моделі людини, орієнтує перш за все на формування найбільш узагальнених та гранично спрощених законів (виявлення жорстких

причинно-наслідкових зв'язків між впливами та їх наслідками). Це модель класичної біхевіористської схеми – «стимул – реакція». Психіка й учень загалом розглядаються як пасивний об'єкт впливів зовнішніх умов і продукт цих умов. Цей вплив має ряд функцій: 1) контроль поведінки та установок особистості; 2) їх підкріплення і спрямування в потрібне русло; 3) спонукання тощо.

Психологічно імперативна стратегія приводить лише до короткочасного підкорення з боку учня і не торкається його глибинних особистісних смислів, переживань. Використання її є найбільш ефективним в екстремальних ситуаціях, де необхідне оперативне прийняття важливих для збереження системи рішень через дефіцит часу, а також регламентації стосунків (гострий конфлікт між учнями тощо).

Друга стратегія – *маніпулятивна*. В її основі лежить суб'єктивна парадигма, яка, на перший погляд, протилежна першій. Предметом аналізу при такій стратегії є «суб'єктивні» характеристики учня, які проявляються в різних ситуаціях. Це може бути і ставлення школяра до навчання, особливості його уваги, сприймання, пам'яті, мислення, специфіка системи знань, рівень сформованості вмінь та навичок.

Педагог, констатує в учня чи студента наявність індивідуальних відмінностей, водночас не визнає за ним «права» володіти ними. В нього є тенденція до уніфікації цих відмінностей. Якщо конкретніше, то викладач, реалізуючи таку стратегію, визнає індивідуальні відмінності учня тільки на рівні його можливостей (задатки, здібності, знання, вміння та навички), а не на рівні екзистенціальних характеристик особистості (смислів, переживань, намірів тощо).

Слід відзначити, що вся специфіка цього типу впливу полягає в тому, що центр уваги переноситься з характеристики способів впливу на індивідуальні особливості суб'єкта, які «переломлюють» ці впливи через свою психологічну систему, а також дають їх власну інтерпретацію. Співвідношення між впливами і характером реакції (результату, зміни) на

них носить уже не лінійний вигляд, що описується формулою «стимул – реакція», а ймовірний характер і описується не каузальними законами зв'язку причин та наслідків, а заснованими на теоретичних припущеннях власних спостережень педагога за правилами поведінки учня в специфічних умовах (якщо одна ситуація, то учень вчинить таким способом, якщо ж інша – то іншим способом) [559, с. 157]. Якщо педагог дотримується такої стратегії, то це на практиці проявляється в тому, що він шукає, розробляє ще витонченіші засоби маніпулювання психікою дитини (психопрограмування, конверсії).

Як «імперативна», так «маніпулятивна» стратегії – одномірні. Психологічна ініціатива, як правило, належить тільки вчителю – суб'єкту впливу, а його внутрішній світ (просторово-часова організація психіки) пригнічує, нависає над психікою учня або ж відривається від неї.

І, нарешті, третя стратегія педагогічного впливу – *розвивальна*, суб'єкт-суб'єктна. Якраз вона у першооснові генетично-психологічного підходу до педагогічної взаємодії, адже передбачає такий лексичний ряд, як «становлення», «формування», «розвиток», «генеза». Вона забезпечує актуалізацію потенціалів власного саморозвитку кожної із взаємодіючих між собою особистостей. Психологічною умовою реалізації цієї стратегії є діалог, що характеризується взаємною відкритістю педагога й учня, утворенням між ними єдиної просторово-часової протяжності, єдиного співіснування. Психіку людини можна розглядати як деяку систему, однією з особливостей якої є відкритість щодо зовнішнього світу, а головними принципами існування є самоорганізація і саморегуляція, які здійснюються на основі постійної відкритої і активної взаємодії із зовнішнім середовищем [559, с. 158]. Психологічні аспекти педагогічної взаємодії дуже різноманітні. К. Ушинський зазначав: «Щоб свідомо вибрати засоби для досягнення мети виховання і бути впевненим, що вибрані нами засоби кращі, для цього слід передусім ознайомитися із самими цими засобами» [658, с. 149].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можемо виокремити щонайменше двадцять п'ять найтипівіших і найпоширеніших психологічних

прийомів педагогічного впливу, а саме: переконання, заохочення, вияв доброти, уваги і турботи, вияв умінь і переваги вчителя, активізація потаємних почуттів дитини, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в учінні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправа, рівнобіжна педагогічна дія, розпорядження, приязний докір, натяк, удавана байдужість, іронія, розвінчування, удавана недовіра, вияв обурення, осуд, покарання, вибух [177; 207; 450; 639; 640; 661; 693].

Звичайно, серед такої великої кількості психологічних прийомів досить важко виокремити один із них, оптимальний, адже вони чітко між собою не розмежуються. Тому запропонована класифікація деякою мірою умовна, хоча полегшує їхнє практичне використання.

Зазначені прийоми можна розглядати з трьох позицій: чи враховується, чи вплив педагога на учня прямий чи непрямий. Серед розглянутих прийомів лише «рівнобіжна педагогічна дія» – це непрямий вплив. Береться до уваги, чи спричинює вплив повільні чи стрімкі докорінні зміни у свідомості вихованця (наприклад, при застосуванні прийому «вибух»); враховується зміст й емоційне забарвлення почуттів, які зароджуються, а також спосіб виникнення позитивних змін у поведінці учня.

Такі прийоми, як переконання, заохочення, вияв доброти, уваги і турботи, вияв умінь і переваги вчителя, активізація потаємних почуттів дитини, опосередкування, фланговий підхід, пробудження гуманних почуттів, моральна підтримка і зміцнення віри у власні сили, організація успіху в навчанні, довіра, залучення до цікавої діяльності, вправи сприяють корекції поведінки на основі почуттів, які надихають учня, викликають радість, повагу до вчителя, замилювання його уміннями, стимулюють віру у свої сили. Їх можна умовно назвати «конструктивними». Названі вони так тому, що сприяють розвитку нових рис характеру, позитивних почуттів і нових думок, які мобілізують приховану енергію учня на добрі справи [639].

Інші прийоми, що сприяють подоланню негативних якостей, які сформувалися в минулому досвіді вихованця, можна назвати «гальмівними». До цієї групи належать такі прийоми: розпорядження, рівнобіжна психолого-педагогічна дія, натяк, приязний докір, іронія, удавана байдужість, вияв обурення, розвінчування, удавана недовіра, покарання, осуд, вибух. Ці психологічні прийоми викликають переважно неприємні почуття: сором і зніяковілість, розчарування, прикрість, жаль, каяття. На основі їхньої сутності виникає усвідомлення наміру утриматися надалі від негожих учинків. Таким чином, конструктивні прийоми сприяють появі та зміцненню позитивних форм поведінки, а гальмівні – придушенню негативних. У підході до учня необхідне розумне поєднання цих прийомів.

Досліджуючи складну проблематику соціально-перцептивних взаємин у школі, зокрема вивчаючи словесні впливи вчителів на учнів, С. Кондратьєва, виділила такі три види: 1) організуючі (порада, попередження помилок в роботі, настанова, інструктування й інші); 2) оцінні (похвала, критичне повчання, дружня посмішка, делікатний осуд і т.п.); 3) дисциплінуючі (зауваження-ствердження, зауваження-питання, підвищення інтонації тощо) [328]. З'ясовуючи зумовленість впливів і взаєморозуміння між вчителем і учнями, встановлено, що репертуар словесних впливів у вчителя з високим рівнем розумінням особистості дитини ширший, ніж у вчителів, що за таким показником поступаються колегам. У них нема прямих впливів, до яких вдаються вчителі, котрі погано розуміють дітей, широко використовують негативні оцінки (моральні повчання, нотації) і прямі дисциплінарні засоби (наказ, команда).

Крім того, вибір впливу визначається настановленням учителя на поєднання функціонально-рольової або особистісної взаємодії, коли: особистісне проявляється через рольове в індивіді. Подібне співвідношення забезпечує передачу загально соціального і особистого, індивідуального досвіду вчителя. Але практика показує, що з таким настановленням

працюють тільки ті вчителі, які відзначаються високим рівнем професійної майстерності.

При функціонально-рольовій орієнтації діяльності вчителя педагогічний вплив скерований, головним чином, на перетворення когнітивної сфери учнів. Критеріями успішної діяльності вчителів у цьому випадку служить відповідність досягнень учнів з конкретним еталоном. Вчителі з орієнтацією такого типу ніби здійснюють форматування зовнішньої шкільної поведінки під визначені стандарти. Натомість при особистій орієнтації вчителя більшого впливу зазнає мотиваційно-сміслова сфера учнів, а наукове знання, обсяг і зміст якого передбачено програмою школи, стає засобом перетворення цієї сфери.

Особистісні та рольові настанови вчителя актуалізуються в єдиних поведінкових актах, але перевага якої-небудь із них зумовлює відповідний ефект впливу особистості вчителя на учня. Так, креативний учитель збагачується тим, що черпає деякі знання і від учня, тому його педагогічний досвід і фаховий рівень постійно зростає і збагачується. Немає такої ситуації, яка б не сприяла поповненню знань. Для вчителя спілкування з учнями – джерело нових думок, проблем, завдань [693].

У процесі спільної діяльності та спілкування, зокрема у ситуації педагогічної взаємодії, сформований образ іншої людини (наприклад, «сердитого вчителя», «слабкого учня») поступово змінюється, уточнюється, доповнюється, що свідчить про фазовість міжособистісної перцепції та генезу сприймання людини людиною. Спочатку найчастіше відбувається безпосереднє чуттєве відображення зовнішності, чітко виразної поведінки та певних вчинків людини, а потім – інтерпретація того внутрішнього психологічного змісту, який приховується за зовнішньою формою (С. Максименко, В. Панфьоров, Я. Український, Т. Щербан та ін.). Тому цілком можливими є похибки і впливи, спричинені ефектами спілкування (першого враження, ореолу, стереотипізації тощо). Вони ускладнюють

педагогічну взаємодію та потребують обов'язкового врахування упродовж педагогічної комунікації.

Звичайно, впливи майже завжди є взаємовпливами, оскільки людина у процесі спілкування є учасницею комунікативно-рецептивної активності. Із взаємовпливом, що передбачає дію одного суб'єкта з наступною зміною характеру поведінки, переживань, пізнавальних характеристик, властивостей іншої особистості, пов'язана регулятивна функція поведінкового компонента. Він може бути усвідомленим і неусвідомленим. Завдяки взаємовпливу здійснюється контроль і корекція поведінки практичної діяльності, гностичних процесів, пов'язаних зі сприйманням і розумінням.

Отже, становлення соціально-активної, гуманістично спрямованої особистості, яка у своїй життєдіяльності керується національними та загальнолюдськими цінностями, визначається великою кількістю педагогічних та психологічних чинників. Особливе місце серед них належить системі взаємодії суб'єктів виховного впливу з окремою особистістю, її соціальними настановленнями і духовними потребами. Традиційно потрібно враховувати такі основні детермінанти, як емоційне відгукування, емоційно-ціннісне ставлення, нормативні переваги, контрастна поведінка тощо, що визначають зміну динамічного образу об'єкта сприймання у процесі педагогічної взаємодії та забезпечують ефективність/неефективність педагогічного впливу.

Виходячи з власної емпірично-педагогічної практики, вважаємо, що, вочевидь, найпліднішим видом впливу буде не ситуативний, фрагментарний, примітивний, а інтегративний та навіювально-розвивальний впливи, які забезпечують досягнення завдань ефективної педагогічної взаємодії.

Індивідуальний стиль роботи, яким керуються педагоги, найкраще виявляється у позитивному ставленні педагога до діяльності, коли виникає інтерес до творчості. Тоді вчитель шукає найефективніші прийоми і способи, які допомагають досягти найвищих результатів, оцінює свої можливості, результати роботи, з'ясовує умови її успішного виконання. Також необхідна

орієнтація сучасної освіти на пошук нових засобів та шляхів професійної підготовки педагога, здатного працювати в умовах переходу освіти на гуманістичну основу, що буде вимагати від нього відповідних професійних настановлень, які реалізуються у процесі педагогічної взаємодії.

У такому ракурсі педагогічна взаємодія є впорядкованим соціальними нормами середовищем з певною системою міжособистісних впливів/взаємовпливів, гармонізованих статусно-рольовими позиціями і преференціями правил міжособистісної взаємодії, які забезпечують психогенезу всіх учасників педагогічного спілкування.

2.4. Базові детермінанти та психологічна специфіка міжособистісних стосунків як основа педагогічної взаємодії

Виходячи з головних положень концепції культурно-історичного діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків, *розглядаємо спільну навчальну діяльність учителя і учнів як комунікативну взаємодію, що реалізується в педагогічному міжособистісному спілкуванні, у процесі якого під впливом учителя формуються як мотиваційно-цільові детермінанти навчальної діяльності учнів, так відбувається їх особистісне зростання, тобто відбувається певний «саморух».*

Міжособистісні стосунки посідають особливе місце у спектрі відносин, що формуються протягом життя людини. Поняття «міжособистісні стосунки» в соціальній психології визначається як категорія, що змістовно включає дуже складні утворення, котрі є головними детермінантами розвитку людини. Міжособистісні стосунки формуються на основі дуже гнучких і тонких механізмів через певні психологічні зв'язки. Саме поняття «стосунки» розкривається вченими через поняття «зв'язки».

Вперше виокремлена А. Лазурським категорія «міжособистісні стосунки» була розроблена В. Мясіщевим. Вибудовуючи теорію особистості, він пов'язав її з категорією «ставлення». Для нього особистість – утворення «діалогічне, як продукт індивідуального досвіду спілкування і

взаємостосунків з іншими людьми» [453]. У психології цією ідеєю переймалися М. Бубер, а згодом М. Бахтін. Пізніше А. Ухтомський висловився про діалогічні стосунки у законі «заслуженого співбесідника», потім – у законі «двійника» і нарешті – у законі «домінанти на співбесіднику» [656].

У широкому контексті аналітичного вивчення окресленої проблематики ще й донині залишається актуальним питання про те, як виникають і розвиваються ці стосунки, яка їх структура і механізми їх дії. Досліджуючи це явище, Р. Шакуров пропонує таке визначення: «Міжособистісні стосунки являють собою психологічні зв'язки між людьми, що носять емоційно-оцінний характер» [700, с. 111]. Це дає підстави визначати їх як внутрішньо психологічне утворення, що відображає емоційні переживання, котрі виникають у людини при контакті з іншою людиною, коли йдеться про ситуації чи явища в умовах їх взаємодії.

З перших днів появи на світ людина відразу занурюється в реальність певних стосунків, зумовлених суспільно-історичними умовами життя. І виникає така реальність зі ставлення близьких людей за конкретних життєвих обставин. Будь-яка потреба, починаючи з фізіологічного рівня і до вищого – духовного, викликає певні емоції. Система зовнішніх відносин, до якої включається індивід, має порівневу ієрархію. Хоча діапазон стосунків, що виникають у людини в умовах соціальної взаємодії, досить великий, він має індивідуально-варіативну характеристику, зміст якої визначається соціальним і культурним контекстом. Це було доведено психологами, які змістовно розкривали поняття «стосунки» та «суспільні відносини». Так, зокрема Б. Ананьєв зазначає, що «особистість настільки ж соціальна, наскільки й індивідуальна» [24, с. 169]. Інакше кажучи, особистісні стосунки індивіда, його особисті переживання і особистісні риси соціально детерміновані системою конкретних суспільних відносин. Це було клінічно і теоретично обґрунтовано у працях В. Мясіщева. Відносини виникають завдяки тому, що людина як суб'єкт соціальних ситуацій пропускає через

себе, психологічно переломлює «системну детермінацію». При цьому психічна репрезентація відповідає рівням, властивим людській психіці (через емоції, образи, оцінні судження).

Окремого аналізу потребують зв'язки міжособистісних стосунків з категорією спілкування. У деяких публікаціях, а найчастіше у повсякденному вжитку поняття «спілкування» та «стосунки» іноді ототожнюють [107], що є не правомірним. Тож спробуємо, конкретизувавши сутність цих понять, провести між ними межу, наголосивши на найістотніших змістових та функціонально семантично-типологічних відмінностях і спільних ознаках.

С. Рубінштейн визначає спілкування як ставлення до світу, до інших людей, до себе. Міжособистісне спілкування здійснюється завдяки потребі налагоджувати контакти, що постійно виникає у людей. Залежно від характеру потреби визначається спрямованість особистості на спілкування (це особисте, спільне, безособове) [570, с. 168].

Спілкування визначають і через процес взаємодії як «складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребами в спільній діяльності і включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання та розуміння іншого» [453]. У цьому визначенні наголошено на комунікативній, інтерактивній і перцептивній ознаках, хоча пріоритетною віддається все-таки вважається спільна діяльність. Взаємодія є одним з головних компонентів людських стосунків, у тому числі спілкування. Таким чином, спілкування включає стосунки, але не збігається з ними. Воно – багатокомпонентний феномен, а не тільки відносини. На це вказував В. Мясіщев, підкреслюючи, що взаємовідносини – це внутрішній стан спілкування, тобто стосунки не можна включати в один ряд з іншими складовими компонентами спілкування з тієї причини, що вони передбачаються в кожному з них [453].

Кожне поняття при його вивченні розкривається через зміст, спрямованість і мету, якій слугує, тобто через аналіз певних його функцій. Науковці, вказуючи на істотну численність функцій і виділяючи окремі з них

[9; 10; 42; 381; 504], визнають функцію встановлення спільності між людьми як найважливішу, адже без неї «людина б випала із спільної діяльності і виявилася б поза людством – втраченою і безпомічною...». Погоджуючись з такою категоричною інтерпритацією усе ж зазначимо, що характер цієї спільності буде залежати від якісних характеристик процесу формування і розвитку міжособистісних стосунків. Цей процес пов'язаний із соціальною взаємодією, в результаті якої на основі складних психологічних явищ формуються конкретні погляди людей на ті чи інші проблеми і ситуації.

Одним з феноменів соціально-психологічного походження, на думку І. Юсупова, є емпатія, яка може виявлятися у всіх гранях традиційного членування психічних функцій – процесу, властивості та стану. «У комунікативній взаємодії нерідко складаються міжособистісні ситуації, коли виникає необхідність не тільки в понятійному, але й в чуттєвому взаєморозумінні, що вимагає від сторін актуалізації явища емпатії» [723, с. 101]. Здатність людини емоційно сприймати, а, отже, і переживати, оцінювати, входити в контакт і налагоджувати взаємодію з іншими людьми належить до таких, що відіграють важливу роль у розвитку людських стосунків, а отже, і спільності людей.

Міжособистісні стосунки і взаємодія – два явища, взаємозалежні і взаємозумовлені. Багато науковців сходиться на тому, що міжособистісна взаємодія є окремим випадком взаємодії, свого роду «клітинкою» спільної діяльності, де відбувається обмін цінностями. Однак є й такі, котрі відзначають, що це ще не взаємодія, а лише система контактів для обміну цінностями, а відтак у процесі обміну і відбувається взаємодія. «Це систематично постійне здійснення дій, що мають на меті викликати відповідну реакцію з боку партнера, причому така реакція викликає у свою чергу реакцію того, хто впливає» [471]. Для процесу взаємодії необхідні певні психологічні умови, за словами М. Обозова, «взаємна готовність партнерів до певного типу почуттів, домагань, очікувань і поведінки» [471, с. 117], тобто міжособистісні стосунки. Цьому сприяють і певні емоційні

установки, або як їх ще називають, «санкції», «домінанти», або атитюди. Розмірковуючи про особливості формування взаємостосунків індивідів, психологи стверджують, що суб'єктивні очікування є важливим компонентом взаємостосунків.

Р. Шакуров визначаючи поняття «взаємодія», зазначає, що «..це такий зв'язок між членами групи, при якому дії однієї зі сторін викликають у відповідь певні дії з боку інших» [700, с. 23]. Він наводить докази «генетичного» зв'язку формування взаємостосунків залежно від форм взаємодії. При цьому виокремлює три головні типи взаємодії: співробітництво, суперництво і домінування, що можуть виявлятися в різних формах залежно від суб'єктивного вибору з боку особистостей, котрі взаємодіють. Так, якщо члени групи стоять на позиції співробітництва, то їх взаємодія залежно від мети діяльності може відбуватися у формі кооперації, координації, взаємодопомоги і взаємного сприяння. Ці форми взаємодії стимулюють виникнення стосунків, що згуртовують, групи людей, колективи.

Якщо взаємодія між членами групи будується за типом суперництва, то вона може відбуватися в різних формах: змагання, конкуренції, конфронтації, конфлікту тощо. Специфіка будь-якої з цих форм сприяє виникненню різнополюсних переживань в учасників суперництва і, як правило, – недоброчливого ставлення до переможця з боку невдахи [6]. Взаємодія за типом домінування сприяє формуванню між учасниками дистантних стосунків, нерідко – авторитарних.

До речі, Р. Шакуров вважає, що взаємодія може бути духовною і практичною. Так, духовна взаємодія виступає як спілкування, «що є обміном духовними цінностями, інформацією», а практична взаємодія – «результат обміну фізичними діями, матеріальними цінностями, предметами...» [700, с. 32].

Необхідною умовою об'єктивного аналізу сутності поняття «міжособистісні стосунки» є з'ясування співвідношення його з поняттям

«особистість». У психологічній науці склалися різні підходи щодо визначення детермінант формування особистості. Безперечно, серед найцікавіших слід визнати ідеї, запропоновані О. Леонтьєвим. Він, зокрема, зазначав, що «особистістю не народжуються, особистістю стають». Розвиваючи ідею діяльнісного опосередкування, учений доводив, що особистість може бути зрозумілою тільки в системі стійких міжособистісних зв'язків, що опосередковуються змістом, цінностями, смыслом спільної діяльності для кожного з її учасників. Ці міжособистісні зв'язки реальні, але вони за природою своєю «надчутливі», бо виявляються у конкретних індивідуальних властивостях, але до них не зводяться. Вони утворюють особливу якість самої групової діяльності, що опосередковує ці особистісні вияви, котрі визначають особистісну позицію кожного в системі міжіндивідуальних зв'язків і в системі суспільних відносин [379].

Ці положення певним чином «перегукуються» з головними ідеями А. Макаренка, який практично відкрив *«соціогенез» характеру особистості, суть якого – перехід від зовнішніх взаємозв'язків з іншими людьми до внутрішнього ставлення людини до навколишнього світу*. Психологи підтвердили це положення, яке стало надбанням педагогічної практики [24; 149; 385]. «Дитина – це справжній суб'єкт, який опосередковує своєю активністю будь-які педагогічні впливи, – зазначає Р. Шакуров, – а тому вибірково до них сприйнятливий, відкритий для них, але не «всеїдний» і не «беззахисний» [700, с. 57]. Тут актуалізується дуже важлива проблема, яка виникає з потреби, за словами цитованого автора, «пристосуватися до самого себе, висловити свою індивідуальність і задовольнити себе самого». Звідси велике значення мають всі три сторони формування ставлень: пізнавальна, емоційна, поведінкова, а також їх взаємозв'язок. На це вказував В. Мясіщев, спираючись на дослідження в практичній клініці. О. Бодальов, розмірковуючи над проблемою особистості та її ставлень, підкреслює: «Характер розшифровки людиною особистісної суті інших людей зазвичай відбивається на особливостях емоційного відголосу, який вони у неї до себе

викликають, і на тих способах поведінки, які вона щодо цих людей обирає. У свою чергу, ставлення, яке людина зуміла викликати до себе з боку оточуючих, накладають відбиток на те, як трактують її внутрішній світ інші люди і який стиль поведінки вони обирають, спілкуючись з нею. І поведінка людини щодо інших людей зазвичай більш чи менш явно сигналізує, як вона «прочитує психологію» цих людей і які почуття вони у неї викликають» [453, 93].

Згідно з концепцією діяльнісного опосередкування міжособистісних стосунків А. Петровського, поведінка особистості істотно перетворюється в умовах предметної спільної діяльності і спілкування, характерного для конкретного рівня розвитку групи. Індивідуально-типове в особистості виступає як соціально-психологічне. Цю гіпотезу перевірено і підтверджено низкою досліджень. «Міжособистісні зв'язки, які формують, конституують особистість в колективі зовні, тобто на поведінковому рівні виступають або як суб'єкт-суб'єктне відношення (спілкування), або як суб'єкт-об'єктне відношення, характерне для предметної діяльності, і особистість є суб'єктом цих відносин» [504, с. 227]. Концептуальні положення А. Петровського сприяють розумінню особистості як цілісного суб'єкта відносно стійкої системи міжіндивідуальних ставлень, що складаються в діяльності та спілкуванні.

Конкретизуючи концепцію психології розвитку особистості, К. Абульханова-Славська розглядає особистість як системне утворення, «ядром» якої є стійка система характерних для неї відносин [10]. Натомість С. Максименко вважає, що особистість – це форма існування психіки людини, яка є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, однак має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [407].

Навіть на підставі загального ознайомлення з теоретичними дослідженнями проблеми можна стверджувати, що категорії «особистість» і «відношення» дуже тісно пов'язані. Міжособистісні відносини, в систему

яких вступає людина з раннього дитинства, багато в чому визначають психічну організацію людини і структуру її особистісних якостей. Суть особистості визначають якісні характеристики її відносин.

Отже, міжособистісні ставлення – це «психологічний корелят» об'єктивних відносин, які виникають у реальному спілкуванні. Забарвлені емоційними переживаннями, вони, водночас, визначають в індивідуума інші сприйняття довкілля. За своїм характером міжособистісні стосунки є вибірковими, оскільки ґрунтуються на особистісних переживаннях і особливостях індивідуального сприймання. Вони включають характеристики, які можуть збігатися зі ставленнями, зокрема можуть бути об'єктивними або функціональними тощо, але насамперед вони будуть особистими, індивідуальними, емоційними.

Міжособистісні стосунки можна класифікувати за різними критеріями. Так, В. Мерлін розрізняв такі їх різновиди: емоційні, ділові, ціннісно-орієнтаційні, причому йдеться про емоційну форму взаємовідносин, тобто про те, як людина емоційно переживає те, що її оточує [431]. Р. Шакуров поділяє міжособистісні стосунки на інтимні, пізнавальні, естетичні, суперницькі, оцінні, ставлення до милосердя тощо; за мірою їх стійкості і за мірою еластичності – на жорсткі й гнучкі [700].

Таким чином, виокремлення категорії міжособистісних стосунків як визначальної в генезі розвитку індивіда як особистості є безперечним і необхідним, адже дозволяє встановити сутнісну семантику і природу їхнього функціонування. У психології намітилася тенденція вивчення міжособистісних стосунків, починаючи з раннього дитинства в різні періоди до ранньої юності. Звичайно, значну увагу приділяється розвитку потреби людини в емоційному контакті з близькими [700].

Виходячи з цього контексту, для нас цікавими міжособистісні відносини у сенсі діалогізму, реалізованого зокрема в діаді. Чи має діада ті самі характеристики, що й група, це питання залишається дискусійним. Так, Я. Коломінський, який стверджує, що «діада» може бути стихійною, але вона

може бути й офіційною. Вона може мати особливу особистісну значущість спілкування, інтимність тощо. Формалізовані стосунки в діаді можуть мати певні спільні цінності і відділятися від інших певним принципом уособлення, хоча і регулюватися системою керівництва і підпорядкування, приписаними зверху [321, с. 25]. На основі узагальнення емпіричних матеріалів, одержаних у ході досліджень взаємовідносин викладачів з учнями професійно-технічних училищ, В. Казанська переконує, що діалогове навчання є найбільш продуктивним серед форм навчальної діяльності [264]. Цей своєрідний тип діяльності являє собою з боку педагога – діяльність для іншого, а з боку суб'єкта навчання – діяльність за допомогою іншої людини. Значущість такої форми взаємодії полягає в «двоголоссі» або «поліголоссі» слова.

Специфічна форма міжособистісної взаємодії, що здійснюється в діаді, передбачає міжсуб'єктне, діалогічне спілкування. При цьому виникає гама емоційних переживань, пов'язаних із задоволенням або незадоволенням різних потреб. Оскільки кожний індивід, включений у систему міжособистісних стосунків, має потребу, в персоніфікації, тобто підтвердити себе через іншого, то необхідність в діадних відносинах, що сприяє розкриттю внутрішнього потенціалу кожного партнера, є актуальною. А вивчення цієї проблеми в умовах шкільного навчання видається нам найбільш продуктивним.

Суб'єктами спілкування стає діада «вчитель-учень», однак особливого загострення набуває той щабель онтогенезу, де учень є старшим підлітком або старшокласником, у якого потреба в самоактуалізації, самопідтвердженні «самості» досить значна. У цьому віці суб'єктивна значущість так званого справжнього спілкування [458] за своєю суттю саме і передбачає глибинне спілкування, заторкуючи особистісно-сміслові утворення, що ґрунтуються на міжсуб'єктовому, діалогічному спілкуванні. *Провідний вид діяльності підлітка – спілкування, тому його особистісне поглиблення і розвиток можливі насамперед завдяки налагодженню і відрефлексуванню гуманістичних підходів до спілкування з особистістю, що перебуває на*

перехідному етапі онтогенезу й нагально потребує уваги і поваги, зокрема партнерських рівноправних перцептивних взаємин.

Потреба діадного спілкування, на наш погляд, задовольняється в умовах навчальної взаємодії особливим чином і пов'язана не стільки з результатом навчальної діяльності, скільки із задоволенням потреби підтвердження своєї «самості» і осягнення власного «Я» через взаємодію з іншими. Задоволення чи незадоволення цих потреб викликає гаму емоційних переживань і, породжуючи ставлення до іншого, стимулюють адекватну реакцію. Неврахування психологічних механізмів взаємодії, в основі яких – емоційні переживання, призводить до того, що відбувається відчуження людини від праці, діяльності, від життя суспільства. Як зазначає Л. Божович, це відбувається тому, що на тлі нормально функціонуючої психіки виникають осередки афекту, або психотравми, які дезорганізують людину [82]. Щоб зняти таку напругу, людина прагне знайти собі партнера, щоб позбутися афекту, зокрема, шляхом прямого висловлення того, що її тривожить [79]. На цьому тлі у людини розвиваються захисні механізми, на що не раз вказували психологи. Автори психоаналітичного напрямку, які вивчають педагогічне середовище, вважають, що незадоволені потреби в емоційному спілкуванні породжують почуття страху, недовіри, приниження власної гідності, що призводить до несвідомого перенесення цих драматичних переживань на групу, довкілля [123; 536; 700].

Науковці, що вивчають взаємодію вчителя і учня в ході педагогічної діяльності, намагаються розв'язати проблему співвідношення понять «педагогічна взаємодія» і «педагогічне спілкування», оскільки останнє невід'ємне від педагогічної діяльності. Ми поділяємо позицію, висловлену А. Марковою: «Можливе самостійне існування спілкування як самоцільного поєднання духовних світів, налаштованих один до одного людей, коли люди спілкуються не для обміну інформацією і не для з'ясування способів розв'язання життєвих проблем, а здійснюють спілкування заради нього самого, взаємозбагачення духовними цінностями» [420, с. 57]. Як окремий

чинник спілкування – невід’ємна частина взаємодії, що створює для неї психологічну атмосферу.

Педагогічна взаємодія – це не тільки двобічний процес, в якому здійснюється обмін діями, операціями та їх вербальними та невербальними сигналами між учасниками діяльності, а й обмін установками, емоційними станами, цінностями, тобто всім тим, що чинить вплив на внутрішній світ людини.

Аналіз взаємодії пов’язаний також з виявом умов досягнення спільності предмета діяльності викладача і учнів, що забезпечує об’єднання індивідуальних зусиль. Такий підхід вимагає розгляду спільного цілепокладання, побудови адекватних мотивів діяльності, зумовленої або спільністю предмета діяльності, або спільністю ціннісних орієнтацій, які реалізуються в спілкуванні. Поза аналізом продуктивних аспектів взаємодії, які забезпечуються актами співробітництва дорослого і дитини, справжня природа навчально-виховного процесу не може бути зрозумілою до кінця, а тому потрібен пошук умов ефективної взаємодії учителя і учнів.

Хто з науковців є для налагоджування ефективної взаємодії між учителем та учнями оптимізувати їх стосунки у процесі спілкування на основі або організації навчально-виховного процесу з урахуванням закономірностей розвитку і формування контактів навчальних груп [257], створення позитивного емоційного клімату, який перешкоджає виникненню «психологічних бар’єрів» [379], або врахування викладачем особистісних властивостей учнів, стану їх мотиваційно-потребової сфери [79].

За багатовимірною підходу пропонується і аналізується система взаємозв’язку параметрів, причому переважають дво- і трипараметричні концепції [17; 367; 373; 726]. Сприймаючи їх з певним інтересом, у власних теоретико-емпіричних студіях ми виходили з генетично-психологічного підходу, який будується за тими чи іншими критеріями представленості особистого у практиці взаємодії відносин людей. Прикладами таких критеріїв є суспільно-трудова характер взаємодії [145; 211; 363; 487; 488], взаємодія

учнів [197], взаємодія, що відбувається в умовах довіри [1] або в умовах конфлікту, фрустрації [17], клінічні прояви [453].

За принципом соціально-психологічної спрямованості спілкування людей в суспільно-трудовій взаємодії В. Панфьоров пропонує виокремлювати дев'ять типів взаємовідносин: спільну діяльність, емоційну привабливість, вольові, комунікативні, рольові, когнітивні, морально-правові, моральні, морально-етичні стосунки [488]. Прямо чи опосередковано всі вони зумовлюють і супроводжують як міжособистісну взаємодію людей, так і «симфонію», діалог-полілог комунікативно-перцептивних інтеракцій учасників педагогічної взаємодії.

Отже, педагогічний процес, педагогічна взаємодія у вітчизняній психології розуміються як спільна діяльність вчителя та учнів, що розглядається з двох позицій: а) діяльнісної детермінації психічного розвитку; б) соціально-діяльнісної детермінації психічного розвитку.

2.5. Особливості організації педагогічного спілкування при різних типах професійного ставлення вчителя

Процес спілкування в людини як біосоціальної істоти перебігає завдяки системам знаків, насамперед у вербально-невербальному патерні активності й поведінки. Проблема взаємозв'язку мови й індивідуально-психологічних (зокрема, особистісних) властивостей людини має давню історію. Проте, формальним пунктом відліку формулювання ідей про тісний взаємозв'язок між психічними і мовними структурами можна вважати появу словосполучення «talking cure» – досить влучною, на наш погляд, характеристикою, терапевтичною технікою З. Фрейда. Надалі ця думка плідно розвивалася у працях лінгвістів і антропологів І. Бодуена де Куртене, Е. Сепіра, Б. Уорта, Е. Бенвеніста, Р. Якобсона, К. Леві-Строса, М. Бахтіна, Р. Барта, С. Кацнельсона, Ж. Лакана, Л. Виготського, П. Рікьора, Дж. Сьорля тощо.

У сучасній психології існує ціла низка досліджень, присвячених цій проблематиці. Дослідження взаємозв'язку мови і центральних особистісних утворень ведуться в основному у межах психолого-педагогічної діяльності, зокрема, психологічного консультування, що пояснюється вимогою самої практики.

Нині існує цілий ряд так званих лінгвістично орієнтованих напрямів у психологічному консультуванні і психотерапії, які були створені на основі вивчення і кодифікування практичних знахідок багатьох психологів-консультантів і психотерапевтів. Їх автори розглядають мовні засоби як основу діагностики особистісної проблематики клієнта, так і коректувальної дії на нього [207; 661; 693]. Також сюди можна віднести «консультування за життєвими уміннями» Н. Жонеса і «мультимодальне консультування» А. Лацаруса.

Дослідження взаємозв'язку мови і центральних характеристик особистості представлені досить широким спектром праць різної проблематики. Розглядаючи таку центральну особистісну структуру як розвиток через сприйняття людиною дійсності, спрямованого в професійно-педагогічний контекст і представленого як розуміння вчителем значення педагогічного спілкування, ми звертаємо увагу на взаємозв'язок такого ставлення учителя і особливостей його мовних вчинків як соціально-комунікативних актів.

У професійному педагогічному контексті існує багатозначний взаємозв'язок між ставленням учителя до педагогічного спілкування як актуальної для нього реалії і характером організації ним цього спілкування за допомогою мовних вчинків, звернених до учня. Очевидно, розгляд загальної картини такого взаємозв'язку доцільно почати з класифікації мовних вчинків, що дає можливість, звернувшись до сприйняття учителем потреби педагогічного спілкування, виділити найважливіші типи взаємозв'язку особливостей мовних вчинків учителя з певним типом його ставлення до педагогічного спілкування.

Для різнобічного аналізу міжособистісної взаємодії Ч. Осгуд пропонує використовувати такі критерії, як простір, динаміка, емоційний тон, баланс інтересів і зміст. Дж. Сандерс і К. Том ведуть мову про два виміри, що дозволяють моделювати ефект вчинку в спілкуванні: концептуальний (онтологічно-епістемологічне) і пов'язаний із задумом (орієнтовно-впливове) [31].

Параметри вчинку, що виокремлюються, повністю узгоджуються з прийнятим у вітчизняній психології трибічним процесом спілкування, що дозволяє говорити про них як про такі, що закономірно описують не лише спілкування загалом, але і його одиницю – вчинок. Специфіка мовного вчинку полягає в тому, що він є ніби «пунктом перетину», з одного боку, мовного висловлювання як усвідомленого використання мови у спілкуванні, а з іншого – як моменту спілкування суб'єктів вчинку, який, будучи безпосередньою реальністю і фактом спілкування, викликає вчинки інших людей, змінюючи їх взаємини [58]. Таке розуміння мовного вчинку дає можливість говорити про нього як про центральний засіб управління спілкуванням взагалі і педагогічним, зокрема, через цілеспрямовану зміну інформаційної, емоційної і регулятивної складових цього спілкування у процесі його реалізації.

Умовний простір взаємодії суб'єктів може бути представлений трьома «вимірами» – інформаційним, емоційним і регулятивним. Кожен з них у внутрішньому плані представляється, відповідно, когнітивною, афективною і конативною складовою. А в плані зовнішньому, в конкретному мовному вчинку – реалізацією відповідної функції, якою він виражається і через яку впливає. Будь-яка з функцій, втілюючись у всякому мовному вчинку через відповідний мовний апарат, конкретизується в цьому вчинку по-різному. Так, функція, відповідальна за «перекачування образу з однієї голови в іншу» [58], можливо спрямована як на образ актуальний, так і в даний момент неprisутній у «розповідній» ситуації. Виразальна функція може бути представлена як більшим включенням у вчинок пережитих емоцій і оцінок,

так і його формалізацією та раціоналізацією. Впливаюча функція є орієнтацією на різні форми діалогічних стосунків «говорить-слухає», або, ширше, «ініціює-реагує».

Залежно від реального співвідношення позначених трьох сторін у конкретному мовному вчинку значно міняється і сам хід спілкування, в чому, на наш погляд, і полягають можливості управління спілкуванням засобами мови – дуже вдалимими й оперативними «інструментами» педагогічної взаємодії.

Важливо з'ясувати, які особливості (з позицій позначеної типології) мають мовні вчинки учителів, залежно від їх ставлення до педагогічного спілкування. Проте, для того, щоб сконструювати модель такого взаємозв'язку, необхідно згадати, які виділяються типи ставлення до педагогічного спілкування. Оскільки воно (в загальному сенсі розуміється як спілкування вихователя з вихованцями з метою певної дії), є об'єктивно існуючою дійсністю, то може бути об'єктом свідомого вибору людини. Цілком природно, що і ставлення до нього у різних педагогів може бути різним: містити різну сукупність когнітивних моделей, емоційних реакцій і оцінок, а також моделей дій, спрямованих на перетворення цього об'єкту дійсності.

Так, наприклад, при *об'єктному* типі ставлення учителя до педагогічного спілкування, особливо характерному для екстремальних ситуацій і «закритих» організацій, когнітивний аспект буде сфокусований передусім на самому учителеві, його «Я», практично виключаючи таким чином «іншого» як суб'єкта, який змінюється.

Використовуючи зручну для характеристики афективного аспекту ставлення термінологію семантичного диференціала Ч. Осгуда, можемо припустити, що цей аспект при об'єктному типі ставлення до спілкування буде пов'язаний з субординацією учня об'єкту учителя, в якому нижчий за рангом швидше оцінюється як пасивний, слабкий і поганий, а вищий – як активний, сильний і хороший. Конативний аспект є досить простою моделлю

поведінки, в якій ініціатором активності нижчого за рангом (учня) завжди виступає вищий за статусом (учитель) як домінуюча фігура [31].

При *псевдосуб'єктному* ставленні учителя до педагогічного спілкування його когнітивний аспект сфокусований, насамперед, на учневі, на «іншому» в спілкуванні. Афективний аспект тут може бути представлений по-різному: учень і учитель можуть оцінюватися як хороші, сильні й активні, і навпаки. Головне, на наш погляд, в умовному оцінному полі, адже учитель завжди значно віддалений від учня в ту або іншу сторону. Конативний аспект представлений в цьому типі ставлення, так би мовити, провокативними моделями взаємодії, тобто наміром поволі спровокувати учня на необхідну вчителю реакцію, знайти «лазівки» у внутрішній світ учня, щоб мати можливість змінювати його за власним бажанням, залишаючись при цьому в тіні.

При третьому, *інтерсуб'єктному* типі ставлення до спілкування з учнем увага учителя передусім перебуває на реальній взаємодії «Я – інший», тобто у сферу усвідомлення включаються не «Я» або «Інший» окремо, а безпосередньо те, що між ними відбувається. Афективно це ставлення можна охарактеризувати як позитивне, активне і недистантне. Конативна сторона проявляється у стійкому прагненні будувати і розвивати спілкування, отже, як модель поведінки співпраці, спрямованої на узгодження активності. То ж маючи уявлення про класифікацію мовних вчинків і про їх конкретні типи, що виділяються на її основі, з одного боку, і про варіанти ставлення учителя до педагогічного спілкування, з іншого, можна цілком упевнено говорити і про взаємозв'язок між цими варіантами ставлення і способами організації педагогічного спілкування.

У ракурсі досліджуваної проблематики нас цікавлять безпосередньо співвідношення вчинків учня та вчителя в їх взаємодії, яке і розуміється стороннім спостерігачем як певна організація спілкування. Іншими словами, конкретні репліки і висловлювання вчителя ще не є гарантією того, що спілкування перебігатиме певним чином: в даному випадку важлива не

конкретна фраза, а коли, де, кому і з якою метою вона адресована. Саме тому, на наш погляд, «рецептурні» довідники вчителя, що радять говорити те-то і так-то і що в результаті приховують від учителя реальність, здаються не цілком адекватними меті – зробити спілкування більш особистісним.

З цих позицій у відповідності із розглянутими вище типами ставлення учителя до педагогічного спілкування спробуємо розглянути конкретні види організації цього спілкування. Так, об'єктному ставленню учителя буде, на наш погляд, відповідати імперативний спосіб організації спілкування, псевдосуб'єктному ставленню – маніпулятивний спосіб організації, а інтерсуб'єктному – діалогічний. Усвідомлюючи, що самі по собі назви способів організації педагогічного спілкування ще мало що значить для безпосередньої його організації, тобто для характеристики принципів співвідношення мовних вчинків учня і учителя, приведемо усі три компоненти у належну відповідність.

Отже, об'єктному типу ставлення відповідає імперативна організація спілкування, в основі якої лежить принцип зіткнення мовних вчинків осіб, що спілкуються; псевдосуб'єктному ставленню відповідає маніпулятивне спілкування і принцип часткової взаємності мовних вчинків; інтерсуб'єктному ставленню – діалогічний спосіб організації спілкування і принцип відтінення і доповнення мовних вчинків один одного. Таким чином ми підійшли до технічного опису того, як можна визначити та відрізнити один тип спілкування і ставлення, що ховається за ним, від іншого. Декларативне розрізнення цих типів спілкування описано у чисельних публікаціях. Також у декотрих міститься і твердження про те, що потенціал діалогічного спілкування є розвиваючим, а маніпулятивного – згубним. Досить складно, якщо взагалі це можливо, знайти конкретний точний опис того, як цей проголошуваний діалогізм практикується.

Очевидно винятком може бути хіба що *концепція розвивального діалогу*, автори якої Р. Бібріх та А. Орлов не лише проголошують теоретичну і практичну цінність діалогічної парадигми, стверджуючи, що «діалог

перетворюється на засіб взаємозміни і взаєморозвитку обох учасників діалогу» [72, с. 26], а і пропонують конкретну систему принципів, практичне втілення котрих перетворює діалог на реальний спосіб організації розвиваючого спілкування людей.

За логікою попередніх міркувань, нам необхідно не лише позначити певні способи організації спілкування (імперативний, маніпулятивний, діалогічний) і принципи в їх основі (зіткнення, часткової взаємності, відтінення і доповнення), а й з'ясувати, як технічно ці принципи реалізуються засобами мовних вчинків осіб, які спілкуються, і як можна діагностувати чи організовувати спілкування в потрібному ключі.

Отже, сенс і діалектика істинного спілкування полягає у взаємній потребі партнерів, що може бути описаним як несхожість позицій партнерів, проте це дозволяє їм доповнювати один одного, а, значить, підтримувати і збагачувати один одного (сама внутрішня форма слова «діа-лог», що означає «два слова», ніби містить у собі ідею такої опозиції, що діалектично розуміється). Одночасно з доповненням і в результаті його відбувається і те, що ми називаємо відтіненням позицій один одного в спілкуванні: якщо людина доповнює те, чого немає в мовному вчинку іншого (відповідь-питання, раціональність-емоційність, конкретика узагальнення і т. ін.), тим самим вона підтверджує і затверджує те, що там вже тією або іншою мірою усвідомленості міститься (питання, ірраціональність, узагальнення і т. д.).

Внаслідок такої єдності доповнення та відтінення позиції учня учителем і, навпаки, в педагогічному спілкуванні створюється середовище, напрочуд сприятливе для особистісного розвитку обох. Припущення про розвиваючу суть спілкування, організованого за принципом доповнення й відтінення, може, на нашу думку, ґрунтуватися на таких засадничих позиціях: по-перше, саме тут у кожного з партнерів з'являється можливість у своїй репліці «надати форми» своєму «надлишку бачення» іншого [60] і таким чином відтінити, збагатити і розширити усвідомлення інших своїх власних взаємозв'язків з дійсністю; по-друге, у тих, що спілкуються, з'являється

можливість, насичуючи простір між собою такими, що їх неvistачає «будівельними блоками», доповнювати один одного а, значить, бути опорою один для одного у взаємному русі в процесі спілкування і приводом для взаєморозвитку. Логіка цього, вочевидь, перебуває у відповідності з логікою інтеріоризації [150]: спочатку все нове для людини у психічному плані з'являється між людьми, насамперед у поводженні з нею інших людей, потім – в її поведінці з іншими людьми, і тільки після цього – в її поведінці із самою собою.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що існує взаємозв'язок між професійним ставленням учителя і способом організації ним педагогічного спілкування, яке розглядається як співвідношення інформаційної, афективної і регулятивної сторін мовних вчинків тих, що спілкуються. Іншими словами, при інтерсуб'єктивному типі ставлення учителя до педагогічного спілкування, яке має розвивальний характер за рахунок ефективного використання учителем мовних вчинків учня як відправної точки для побудови своїх власних вчинків, що наповнюють спілкування тим інформаційним, афективним і регулятивним матеріалом, якого не було у вчинках учня, «вибудовується» саме така організація педагогічного спілкування, за якої мовні вчинки учня і вчителя адекватно доповнюють і відтіняють один одного. Тому, на нашу думку, вона може розглядатися як справжній обмін інформацією, емоційними станами, регулювальними діями, в результаті того відбувається взаємне збагачення і розвиток його учасників.

2.6. Спрямованість у процесі педагогічного спілкування

Аналізуючи окреслене проблемогенне коло, О. Леонт'єв вказував, що проблема особистості як цілісного утворення та ролі її спрямованості у спілкуванні ще не отримала адекватного розкриття в психологічному експерименті [379, с. 190]. Це твердження справедливе і сьогодні. У працях багатьох авторів підкреслюється значення її для спілкування конкретної

особистості (К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, С. Братченко, І. Руденко, І. Шкуратова та ін.). При цьому не всі вони використовують поняття «спрямованість особистості у спілкуванні», маючи на увазі іноді одну і ту ж чи подібні за змістом психологічні реальності.

Останні дослідження у галузі психології (Н.Дж. Сміт, Р. Вердербер, В. Семиченко, Г. Ложкін, С. Максименко, Н. Пов'якель, Є. Волков), соціальної психології (В. Бехтерев, Г. Андрєєва, Н. Сарджвеладзе, І. Вачков) та педагогіки (В. Кан-Калик, О. Дубасенюк, А. Бойко, Н. Волкова, Н. Якса, Ю. Костюшко, М. Рібакова) свідчать, що на сучасному етапі суспільного розвитку спілкування та спрямованість у спілкуванні постають як одна з найбільш актуальних проблем життєдіяльності соціуму.

Спрямованість особистості у спілкуванні – це, по суті, конкретизація її загальної спрямованості щодо сфери спілкування з людьми. Ще С. Рубінштейн зазначав, що «...люди істотно відрізняються один від одного залежно від того, яке значення для них має особистісний контакт з людьми чи об'єктивний контакт з предметним світом» [572, с. 558]. Тобто, мовиться насамперед про цінності для конкретної особистості суб'єкт-суб'єктних відносин, про потреби у спілкуванні, що є одним з найпотужніших рушійних сил людської поведінки і нерозривно пов'язаною з іншими соціогенними потребами, що задовільняються через спілкування з іншими людьми. І у вітчизняній, і в зарубіжній психології, як справедливо відзначає І. Шкуратова, стало традиційним виділення таких видів як спрямованість особистості, на об'єкт (на справу), на інших людей і на себе [712]. На цій загальній підставі життєвих орієнтацій існують цінності, смисли, мотиви, цілі спілкування і стосунків між людьми.

У цьому зв'язку цікавою слід визнати гіпотезу І. Шкуратової, за якою на основі потреби у спілкуванні та пов'язаних з нею інших соціогенних потреб «у кожної людини в процесі соціалізації формується певна мотиваційна модель, яка визначає її взаємодію з оточуючими людьми» [712, с. 189]. Провідна спрямованість у спілкуванні, на думку автора, є однією із

змістовних характеристик, що описують індивідуальні відмінності в цих моделях. У кожному конкретному варіанті ця характеристика може бути розглянута зі змістовно-ціннісної сторони.

Індивідуальна мотиваційна модель спілкування, мабуть, має цілком певну ціннісно-сміслову основу, яка визначає мотиваційну спрямованість. Не випадково підкреслюється обумовленість спрямованості у спілкуванні всією системою цінностей особистості, адже в ній виражається ціннісне ставлення до людей взагалі і до іншої людини як партнера у спілкуванні зокрема. Такий акцент в аналізі цієї проблеми роблять К. Абульханова-Славська, О. Бодальов та інші, які обговорюють її у зв'язку з етикою спілкування. К. Абульханова-Славська, наприклад, пише: «Етична характеристика спілкування проявляється в тому, яким чином інший включається в спілкування як суб'єкт, тобто людина представляє інтерес сама по собі, виступаючи як мета її спілкування, або як об'єкт, контакт з яким служить лише своїм особистим цілям, як функціональний засіб» [10, с. 221].

У цьому контексті К. Вербова використовує поняття «гуманістична спрямованість орієнтації в спілкуванні», розглядаючи її як одну з форм прояву мотиваційного компонента ставлення до іншого у спілкуванні [131]. М. Магомед-Емінов у поняття потенційні відносини вкладає близький до наведеного вище сенс: «Потенційні відносини вказують на те, в якій якості суб'єкт прагне включити свою особистість і особистість іншого в спілкування» [402, с. 64].

Таким чином, йдеться не тільки про ставлення до іншого у спілкуванні, а і про ставлення до себе і про спосіб залучення власної особистості до взаємодії з іншими людьми. М. Магомед-Емінов виокремлює дві мотиваційні тенденції спілкування з іншими людьми: «відділення від» (виділення я) і «з'єднання з» (включення у). Мотивація міжособистісної взаємодії полягає у єдності цих двох протилежних мотиваційних тенденцій». Вищою сходинкою розвитку такої єдності вважається третя мотиваційна тенденція – «бути собою серед інших» як прагнення відокремити (виділити) себе через

з'єднання з іншими і в той же час з'єднатися з ними через відділення себе» [402, с. 66] .

У рамках інтерсуб'єктивного підходу один з його іціаторівів А. Хараш пропонує поняття «комунікативний стан». З його точки зору, кожен момент життя людини характеризується відповідним комунікативним станом, зверненістю до інших людей. Це «з одного боку, узагальнений стан готовності» до прийому впливів з боку інших людей, тобто «цілісна рецептивна установка (попередня налаштованість) суб'єкта, змістом якої є передбачення (очікування) спрямованих на нього дій і оцінок». З іншого боку, – «це готовність до комунікативного впливу – схильність до дій і оцінок щодо інших людей, обумовлена рецептивною установкою суб'єкта і зрештою її визначальною» [672, с. 34]. Таким чином, сферою поширення комунікативного стану лише частково є сам індивід (його установка або попередня налаштованість); головні ж його властивості виявляються у фізичному і соціальному «навколоіндивідуальному просторі». Як бачимо, два останні автори, описуючи фактично особистісну спрямованість у спілкуванні (прагнення, установка, передналаштування суб'єкта), включають у цей опис простір взаємодії з іншими людьми.

Як установочне утворення розглядає комунікативну спрямованість і В. Кан-Калик. Поняття «комунікативна спрямованість» використовується як синонімічне поняттю «спрямованість особистості у спілкуванні». Під нею він розуміє не тільки особистісні, а й «професійні установки людини, що забезпечують виникнення потреби у взаємодії з іншими людьми, успішність цієї взаємодії, емоційне задоволення ним у ході повсякденного або професійного спілкування» [271, с. 45].

Отже, *спрямованість у спілкуванні розглядається науковцями генетично і функціонально пов'язану зі змістом загальної спрямованості особистості.* Вона, на думку В. Горяніної, є стійкою особистісною характеристикою, що визначає вибір (мотивів, цілей, прийомів і способів спілкування), котрий здійснює особистість постійно в ситуаціях взаємодії з людьми.

Комунікативна спрямованість – вияв ставлення особистості до себе та до інших. Вона проявляється у формі готовності до сприйняття впливів партнера, з одного боку, а також до певним чином спрямованої комунікативної поведінки щодо неї – з іншого. У деяких авторів поняття «спрямованість у спілкуванні» ніби «розчиняється» у понятті «спрямованість особистості». Індивідуально-стильові особливості комунікативної поведінки безпосередньо пов'язані з усім внутрішньоособистісним контекстом: спрямованістю (особистісними настановленнями, потребами тощо), самоствавленням [166].

Заслуговує уваги в зв'язку з цим точка зору С. Братченка, який один з небагатьох зробив спробу сформулювати загальне визначення поняття «спрямованість». Під спрямованістю у спілкуванні він розуміє «сукупність більш-менш усвідомлених особистісних смислових установок і ціннісних орієнтації у сфері міжособистісного спілкування», індивідуальну «комунікативну парадигму», що включає уявлення про сенс спілкування, його цілі, засоби, бажані і допустимі способи поведінки у спілкуванні [97]. Загалом вона виявляє себе у мотивах, цілях, засобах і способах спілкування, стаючи вираженням ціннісного ставлення особистості до людини взагалі, до людини як партнера по спілкуванню, а також до самого себе. Теоретичною основою аналізу спрямованості особистості у спілкуванні та виокремлення її видів служить концепція діалогу С. Братченка (М. Бахтін, М. Бубер, А. Хараш та ін.). Його точка зору на сутність спрямованості особистості акумулює основні ідеї представлених відомих учених, водночас певною мірою конкретно відтворює сутність досліджуваного феномена.

Отже, *спрямованість у спілкуванні виявляється у формі індивідуально-своєрідного поєднання різною мірою виражених її видів (діалогічного, авторитарного, маніпулятивного, конформного, альтероцентристського, індиферентного). З переважанням діалогічного виду пов'язана найбільша відповідність змісту спрямованості, а з переважанням конформного – навпаки, найменша відповідність та суперечність її змісту.* Важливим

завданням є виділення пріоритетного та перспективного напрямку професійної підготовки педагогів роботи, спрямованої на усвідомлення та гармонізацію ними власних ціннісно-змістових орієнтирів. Саме це стане основою осмислення ними професійної ролі у формуванні мотиваційно-ціннісної готовності до професійної діяльності й забезпеченні загальної оптимізації педагогічної взаємодії.

2.7. Генетично-психологічні механізми формування міжособистісних взаємин у педагогічній взаємодії

Складні процеси формування міжособистісних стосунків у педагогічній взаємодії потребують задіяння цілісної системи засобів і механізмів. С. Рубінштейн розумів поняття «механізм» як процес усвідомлення переживання людиною її ставлення до чогось, що є для неї дуже значущим [572, с. 20]. З числених наукових публікацій відомо, що існує чимало феноменів і механізмів, покликаних пояснити специфіку процесу виникнення і формування стосунків [6; 13; 126; 200; 505; 700 та ін.]. Деякі з них вже стали загальноновизнаними, з їх допомогою можна розкрити динамічні характеристики спілкування як на макро-, так і на мікрорівні. Та незважаючи на це, побутує думка, що наука поки що не наблизилася до справжнього розуміння процесів, що відбуваються на мікрорівні. Міжособистісні механізми більш тонкі, гнучкі та індивідуалізовані, ніж це може здатися. Визнаємо слушними висловлені ще наприкінці 80-х р.р. минулого століття застереження В. Агеєва, що міжособистісні механізми є результатом еволюційного розвитку людини, що вони – «набуття людського розуму, що відповідає етичним і естетичним ідеалам. Свобода користування такими механізмами досягається шляхом внутрішньої і кропіткої роботи над собою і «пошуків себе» [13].

Аналізуючи цю та інші думки фахівців з приводу педагогічної взаємодії, вважаємо, що наведені науковцями механізми спілкування не суперечать один одному і не стоять між собою в опозиції, а є своєрідним континуумом,

полюси якого заповнюються соціальними, соціально-психологічними і власне психологічними механізмами, які взаємно доповнюють один одного і актуалізуються залежно від тієї системи завдань, які розв'язують особистість і група.

У генетично-психологічних підходах до феномена педагогічної взаємодії використовуємо загальноприйнятю класифікацію механізмів, розроблену Р. Шакуровим. Він запропонував систему механізмів, дія яких позначена тим, що вони функціонально починають обслуговувати ті психологічні нюанси, котрі виникають за допомогою вербального чи невербального зворотного зв'язку або поглибленої рефлексії, чи будь-яких інших механізмів, пов'язаних з комунікативним, перцептивним та інтерактивним аспектами спілкування. Результатом дії цих механізмів є емоційно-оцінне ставлення, яке формується між партнерами взаємодії.

Важливо з'ясувати, які механізми є головними у формуванні міжособистісних стосунків у діаді «вчитель-учень» і які компоненти їх створюють. Цей аспект формування міжособистісних стосунків у психологічній науці ще нерозроблено, поки що намічено лише загальні підходи. Зважаючи на це, доцільно аналітично розглянути концепції різних теоретичних шкіл і напрямків, що стосуються цієї проблематики.

У зарубіжній психології її репрезентує теорія взаємозалежності Г. Келлі. Концептуальний метод ґрунтується на розробленій ним і Дж. Тібо моделі взаємозалежності поведінки партнерів у процесі взаємодії. На думку авторів, дії свої і партнера можна регулювати способом побудови і подальшого аналізу матриць результату (взаємозалежності), де кожен елемент окремо взятої матриці характеризує можливу міжособистісну подію. За допомогою всієї сукупності матриць результатів можна дізнатися про розвиток стосунків партнерів у конкретній комунікації. Матриця позначає характер і міру влади, яку мають партнери один над одним. Через цю матрицю партнери можуть легко відрегулювати свої дії, знаючи алгоритм засобів, необхідних для впливу на іншого. Якщо «сутність взаємозалежних стосунків не завжди

повно або точно розуміються партнерами», то регуляційну систему взаємодії можна вивести на рівень усвідомлення шляхом оволодіння зразками соціальної поведінки. Представлена модель взаємозалежності Г. Келлі є описом механізму взаємодії партнерів діади, де відображається спосіб впливу на поведінку один одного (сюди включаються потреби, оцінні критерії, вміння, основи взаємодії), а також вказуються зовнішні засоби, якими можуть розпоряджатися партнери. У цій моделі представлено механізм соціального навчання, за допомогою якого люди, набуваючи соціальних звичок, навчаються варіювати власну поведінку відповідно до різних соціальних ситуацій. Крім того, створення матриці результатів сприяє когнітивному розумінню проблем, що виникають у стосунках. Ця теорія була орієнтована на ділові стосунки, при цьому в ній не розкрито виникнення інших різноманітних стосунків, в основі яких лежать як соціально-психологічні, так і індивідуально-психологічні механізми взаємодії. Модель міжособистісної взаємодії Г. Келлі, на думку Г. Андрєєвої, є абстрактною формою без урахування таких «важливих детермінант» розвитку стосунків між людьми, як «спільна діяльність і життєдіяльність групи», в яких сенс конкретної діади. У цій теорії йдеться про когнітивний базис процесу формування стосунків, однак у психологічному плані значне місце має мотиваційна основа. У теорії взаємозалежності мотиваційна тема – особистий інтерес, потреби - використовується тільки для одержання короткочасних прогнозів поведінки учасників [31].

Досить популярною та часто використовуваною в психологічних теоретико-емпіричних дослідженнях є обгрунтована Г. Келлі теорія каузальної атрибуції, що розглядає механізми поведінки людей, включаючи і аналіз мотиваційних аспектів і взаємодію з довкіллям [31].

У контексті нашого дослідження слід згадати і про інші напрацювання зарубіжних учених, серед яких для нас певний інтерес становить теорія структурного балансу Ф. Хайдера, теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера, теорія конгруентності Ч. Осгуда і П. Танненбаума. Однак

особливу увагу привертає теорія особистісних конструктів Г. Келлі, оскільки дослідження цього психологічного феномена ведеться і у нашій вітчизняній психології у зв'язку з вивченням механізмів міжособистісного сприймання. Головна ідея цього підходу полягає в тому, що можливість людини встановлювати причинні зв'язки в його пізнанні світу запускає механізм приписування властивостей і якостей, які можуть бути причиною феномена, що спостерігається. Дія цього механізму ґрунтується на необхідності інтерпретації поведінки іншої людини для того, щоб визначити індивідуальну лінію поведінки. Використовуючи логічне мислення, людина, аналізуючи конкретні ситуації відшукує можливі причини, і з'ясовує наслідки, робить висновки. До класу можливих причин, на думку Г.Келлі, належать особистості, об'єкти, час, а до класу наслідків – залежні змінні, якими можуть бути як особистісні характеристики, так і особливості зовнішніх умов. Інтерпретація варіантів атрибутивного процесу ґрунтується на якостях, що приписуються предмету, з використанням критеріїв розрізнення, консонансу і згоди, які є засобами для визначення індивідуального рівня інформованості відносно будь-якого елемента зовнішнього світу [31, с. 131-132].

«Каузальна атрибуція» – це феномен соціальної взаємодії людини, через дії якої в принципі ці причини виникають. Щоб визначити правильність суджень, встановлений точний індекс атрибутивності. Крім того, існує алгоритм типових помилок атрибуції, до яких належать, по-перше, мотиваційні (механізми захисту) і, по-друге, фундаментальні (випадки переоцінення особистісних чинників і недооцінення ситуативних). Для з'ясування причин виникнення помилок пропонуються різні каузальні схеми. До них належать коваріації (причину приписують події), підсилення (пріоритет надається причині, яка зустрічає перепону), знецінювання (роль причини знецінюється, якщо є інші альтернативні причини) і застосування атрибуції спільних змін причин, коли недооцінюються чинники ситуації і переоцінюються особистісні характеристики.

Вивчення механізмів міжособистісного сприймання Г. Келлі орієнтовано переважно на зовнішні координати моделей поведінки людини. Водночас вивчення каузальної атрибуції дозволило виявити, що люди користуються каузальними схемами, представленими як «причинно-наслідкові стереотипи» для задоволення потреби швидко і економно аналізувати причини поведінки.

Інші представники сучасної західної психології, розглядаючи зв'язки соціальної взаємодії, намагаються виокремити дієві механізми, за допомогою яких можливий цей процес. Вони розглядають комунікативний аспект взаємодії у таких його формах, як співробітництво і конкуренція, де необхідною і важливою умовою є соціальні якості людини, її соціальна компетентність, гнучкість у використанні соціального стилю в процесі взаємодії, використовуються взаємозв'язки між співвідносинам знаків уваги, адресованих партнеру і позитивними почуттями, що формуються (симпатія).

Дехто з науковців допускає залежність навчання і успішності взаємодії від рівня соціальної компетентності (соціальної здібності). У зв'язку з цим розробляються різні програми розвитку соціальної компетентності, які з успіхом застосовуються як у західній, так і у вітчизняній психологічній практиці [488; 554].

З позиції соціально-психологічного підходу проблема формування механізмів міжособистісних стосунків виявляється в умовах безпосереднього контакту між людьми і розглядається в контексті трьох базових сторін спілкування [31]. У такій структурі спілкування головною характеристикою множини існуючих функцій є вплив, мета якого – зміна тих чи інших стосунків. Так, при аналізі комунікації як однієї зі сторін спілкування виникає проблема, яким чином люди включаються у цей процес і як формуються ті чи ті зв'язки між ними. Характеристики комунікативного процесу дають змогу уявити його механізм як засіб впливу, що задіюється шляхом включення вербальної і невербальної системи з метою встановлення зв'язку для передачі інформації, необхідної для спільної діяльності. Процес

формування взаєностосунків розглядається з когнітивно-операціональних позицій.

Інтерація як інший бік спілкування передбачає організацію спільної діяльності, в якій через взаємодію реалізуються форми і норми спільних дій учасників спілкування. Форми «психологічного рисунка» взаємодії можуть бути різні, але розглядаються в контексті змісту тієї діяльності, в рамках якої вони задаються. Умовою успішності чи неуспішності виконуваної діяльності є згуртованість людей у групи [505]. Пославшись на загальну типологію організації процесу спілкування, розроблену В. Кан-Каликом, Г. Ковальовим, припускають, що у педагогічному спілкуванні можливі діалогічна, довірлива, рефлексивна, умовно-діалогічна, альтруїстична, маніпулятивна, псевдодіалогічна, конфліктна і монологічна форми спілкування [270]. Дехто з науковців пропонує інші форми спілкування, а основним параметром процесу взаємодії висувають стиль спілкування [340; 685]. За визначенням Р. Шакурова, «стиль – це специфічна, внутрішньогармонізована система методів і прийомів роботи, певна спрямованість особистості, констеляція її якостей» [700].

Таким чином, механізм взаємодії розкривається на основі «внеску» кожного в єдиний процес діяльності, який не може бути єдиним, але має містити психологічний еквівалент «обміну діями», що виявляється в певних почуттях учасників взаємодії [677]. Головними рушіями процесу інтерації є механізми наслідування, навіювання, конформності, а загальним механізмом вважається ідентифікація, що виявляється в трьох іпостасях спілкування: когнітивному, афективному і поведінковому. Оскільки сутність процесу взаємодії полягає у взаємовпливові, то головною функцією чинних механізмів залишається регулятивна [79]. Іншими словами, учасники взаємодії, взаємовпливаючи один на одного, приходять до спільного рішення, прагнучи до розуміння один одного, вибудовують свою поведінку за принципом або кооперації і згуртованості, або конфронтації.

Наступним аспектом (функцією) у структурі спілкування є перцепція, якою позначають процеси, пов'язані зі сприйманням та розумінням людьми один одного. Серед головних механізмів процесу міжособистісного сприймання виокремлюють емпатію, ідентифікацію, рефлексію, стереотипізацію, каузальну атрибуцію. У цьому контексті нема потреби зупинятися на аналізі цих феноменів, оскільки їх сутність докладно розкрито не лише у науковій літературі, а й у підручниках з соціальної психології.

Охарактеризувавши поструктурно основні феномени і механізми, підкреслимо, що розглянута проблематика належить до основних проблемогенних пріоритетів науково-психологічних досліджень, результати яких мають важливе прикладне значення для оптимізації спілкування в освітніх закладах різного типу. Однак незважаючи на численні публікації й донині не розкрито внутрішньої технології формування механізмів спілкування, про які здебільшого мовиться з когнітивних і операціонально-інструментальних позицій. Поглибленого аналітичного вивчення потребує психосемантична складова педагогічної взаємодії як зчитування і герменевтична інтерпретація прихованих текстів у контексті та підтексті педагогічного міжособистісного спілкування.

Охарактеризуймо особливості генезису спілкування у системі «педагог-учень».

Як відомо, у свій час Г. Костюк назвав особистість «системою систем», а, вивчаючи її психічний розвиток особистості, він дійшов висновку, що спілкування має велике значення для її гармонійного й систематизованого (ієрархізованого) поступального руху. Адже особистість формується діючи і взаємодіючи, а також діючи і керуючись, вона активно розвивається в ході певної (наприклад, педагогічної) діяльності. Завдяки цьому особистість постає продуктом власної діяльності й спілкування, а учень стає повноправним суб'єктом педагогічної взаємодії якраз у контексті розвитку власної комунікативної активності, насамперед на рівні «Я-вчитель» та «Я-однолітки» [346].

У класичній діаді «вчитель-учень» педагогічне спілкування традиційно розглядається як багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між педагогами і учнями, які породжуються цілями і змістом їх спільної навчально-виховної діяльності. Науковці підкреслюють, що це насамперед особистісно й соціально зорієнтована взаємодія, яка створює соціально-психологічний клімат, атмосферу праці педагога й учнів, у якій розв'язуються завдання навчання й виховання, а також ціла низка інших не менш важливих гуманно-культурологічних функцій і завдань, реалізація яких сприяє психогенезі особистості в певній цивілізованій спільноті [28; 262; 314; 336; 589; 700; 706].

У процесі педагогічної взаємодії учень як активно діючий суб'єкт засвоює і привласнює вироблений людством досвід, соціально-етичні норми і культурологічно-комунікативні правила, опановує систему уявлень про життєві цінності та пріоритети. Як «продукт» індивідуального комунікативного досвіду і діалогічних взаємин з іншими людьми учень у процесі педагогічного міжособистісного спілкування формує і реалізує свої індивідуальні психологічні риси і властивості, творить внутрішній суб'єктивний світ власних потреб та інтересів, ідей і уявлень, настанов і емоцій, ідеалів і ставлення до інших людей та до самого себе [269; 278; 327; 333; 339; 401; 404 та ін.].

У педагогічній взаємодії відбувається своєрідний обмін аксіологічними настановленнями й одночасно реалізується перцептивна, комунікативна й інтерактивна функції спілкування, причому активно застосовуються різноманітні вербальні, художні, символічні і кінетичні засоби.

Педагогічна взаємодія не лише засіб спілкування учителя з дітьми, а й спонукає до залучення прийомів самоаналізу як первинної ланки особистісного саморуху. Вступаючи у партнерські міжособистісні відносини у найрізноманітніших за формою, змістом, цінностями, структурою формальних і неформальних ситуаціях, учень проявляє себе як особистість і має можливість оцінити себе в системі відносин з іншими, насамперед з

учителями. Звичайно, у складній архітектоніці педагогічної взаємодії ефективне спілкування, як і ефективна спільна діяльність учасників та їхні міжособистісні відносини неможливі без правильного сприйняття, оцінки, взаєморозуміння партнерів. Пізнання іншої людини (партнера по спілкуванню, діяльності) є базовою основою педагогічного спілкування, а отже, й запорукою успіху передачі та засвоєння знань.

Основним функціональним компонентом, базовою структурною одиницею аналізу педагогічного спілкування вважається комунікативний акт у формі діалогу, в межах якого забезпечується обмін інформацією і взаєморозуміння педагога й учнів. За діяльнісною ознакою таке спілкування є контактною, інформаційною, координованою взаємодією, що встановлює взаємостосунки всіх суб'єктів освітнього процесу. Педагогічна взаємодія характеризується спрямованістю як на саму навчальну комунікацію, так і на учнів, на специфіку засвоєння ними знань, тому важливо є дослідити і встановити сутнісних параметри рецепції дітьми когнітивної інформації, що транслюється педагогами.

Істотною умовою продуктивного педагогічного спілкування є настановлення учителя на позитивне ставлення до особистості вихованця, яке реалізується через систему прийомів заохочування, адже саморух може відбутися лише через накопичення досвіду позитивних навчально-виховних (а не повчально-моралізаторських) комунікативних ситуацій, ініційованих учителем. Емпатійне розуміння у процесі педагогічної взаємодії призводить до довіри і позитивних відносин не лише між вчителем і учнем, а й між учителями, педагогічним колективом, між батьками та вчителями, оскільки створює позитивний емоційний настрій, почуття взаємодовіри, а також стимулює віру дитини в свої сили, можливості й потенціали розвитку власної самості. Все це сприяє створенню особистісно-розвивальних відносин та підвищенню ефективності освітньо-виховного процесу.

Аналіз мотиваційного плану педагогічної діяльності передбачає вивчення особистісно-значеннєвих відносин, коли учасники спільної

діяльності починають переживати інтереси й цінності один одного, накладаючи їх та порівнюючи з власними мотивами, заради яких власне і приймаються ті чи інші соціальні ролі та статуси. Генетично-психологічний підхід у змістову семантику педагогічної взаємодії включає необхідні складові комунікативної культури, зокрема такі внутрішні характеристики особистості, як потреби, інтереси, настановлення, позиції і ставлення до людей, які утворюють стратегічні засади при засвоєнні соціально-психологічних еталонів поведінки, опануванні вміння спілкуватися. Оскільки зовнішню поведінку визначає «поведінка» внутрішня, то успішна генеза педагогічного спілкування значною мірою залежить від глибокого знання та врахування особистісної специфіки учасників комунікативного процесу. До того ж суб'єкти педагогічного спілкування застосовують різний інструментарій у процесі комунікативної діяльності якраз через відмінності й розбіжності в їхніх комунікативних настановленнях, моральних цінностях, індивідуально-психологічних особливостях (темперамент, характер, здібності тощо). Особистісні і комунікативні характеристики суб'єкта спілкування взаємопов'язані і зумовлюють розвиток одне одного, активізуючи чи сповільнюючи перебіг процесу педагогічної взаємодії.

Загалом, здебільшого у фахових дослідженнях йдеться про те, що в умовах навчально-пізнавальної діяльності та міжособистісного спілкування в системі «вчитель-учні» відбувається природний процес формування складових мотиваційного і вольового компонентів загальної комунікативної культури особистості, що має свої вікові прояви, особливості і детермінанти. Так, наприклад, народжені у процесі учбової діяльності і спілкування пізнавальний інтерес і комунікативна потреба є чи не найціннішими психологічними здобутками дитини, котра бере участь у педагогічній взаємодії, адже саме вони сприяють усвідомленню школярем своєї пізнавально-комунікативної діяльності як цінності, мотивуванню потреби у засвоєнні комунікативних знань і вмінь для пізнання довкілля і себе в ньому, розумінню значущості для реального життя опанування культури

спілкування, а також знань, умінь і навичок, здобутих упродовж педагогічної взаємодії [106; 412; 429; 466; 536; 682].

Унормований, формальний характер навчального спілкування зумовлює параметри комунікативної діяльності його ключових суб'єктів (вчителів та учнів), зокрема певну запрограмованість функцій, розподіл ролей, набуття статусів; підпорядкованість дій предметному змісту діяльності; визначеність організаційних вимог і поведінки через переважну орієнтацію на дотримання вузькогрупових норм шкільної спільноти, а вже потім урахування загальнолюдських норм. Учень постає передусім носієм соціальної ролі (суб'єкт навчання), а також має змогу реалізувати свої сутнісні потенції.

Оптимізація педагогічної взаємодії можлива як розвиток і вдосконалення комунікативної культури особистості, що інтегрує певну суму комунікативних знань; творчі сили і комунікативні здібності; систему морально-комунікативних якостей та емоційно-вольових властивостей; певний рівень інтелектуального і морального розвитку; необхідну для діяльності сукупність комунікативних навичок і вмінь; вербальні та невербальні засоби спілкування. Основними індикаторами свободи в культурі спілкування педагога є здійснення ним вмотивованого, суб'єктивно і соціально значущого вибору, тобто свідомого обрання об'єктивно необхідної (за певних умов) комунікативної стратегії, а також відповідних цій стратегії тактик, способів і засобів комунікативної активності для досягнення навчальних цілей. Безперечно, такий підхід передбачає необхідність лояльності стосовно учнів і колег, адже це сприяє забезпеченню комфортного самопочуття всіх учасників процесу педагогічного спілкування, встановленню толерантних діалогічних відносин, нарешті, успішності вирішення навчальних, дидактичних, виховних та інших завдань, а також оптимізує розвиток культури комунікативної діяльності та успішність і результативність педагогічної взаємодії.

З урахуванням принципів генетичної психології слід наголосити, що окремої підвищеної уваги потребують закономірності педагогічної

перцепції, адже від успішності пізнання вчителем особистості учня залежить ефективність педагогічного управління процесом його розвитку.

Попри визнання двоєдиної суб'єкт-суб'єктної єдності педагогічного процесу (вчитель-учень) все ж педагог є центральною постаттю в навчальному закладі будь-якого типу, адже він відіграє стратегічну роль і у розвитку особистості вихованця, і у формуванні колективу однодумців, і у суспільному поступі загалом. Цілі педагогічної діяльності поліфункціональні, тому педагогічні завдання мають комплексний характер за своєю суттю, а вчитель якраз і постає виконавцем, ініціатором, модератором цих складних завдань.

Як вже зазначалося, проблема суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин в освітній діяльності не є новою у психолого-педагогічній літературі. Представники гуманістичної психології ХХ ст. (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм) розглядали її основоположні принципи, такі як: цілісність духовного середовища індивідуума, позитивна психологічна установка, активність особистості в розвитку. Це, як вважалося, мало сприяти теоретичному обґрунтуванню міжособистісних відносин наставників з вихованцями.

Педагогічна взаємодія в освітньому середовищі, її різноманітні аспекти були і є об'єктом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Вони, зокрема, вивчали: явища соціальної перцепції, що виникають у спілкуванні і міжособистісній комунікації (Г. Андрєєва, А. Бодальов, С. Дашкова, С. Кондратьєва та ін.); вплив міжособистісного спілкування і взаємодії на психіку людини, її характер, світоглядні засади, творчу діяльність (О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, С. Микитюк, В. Майбородова, О. Рацул); особливості навчальної взаємодії (Н. Єлізарова, М. Фрумін, Г. Цукерман, Є. Беленкіна), емоційно-комунікативні аспекти навчальної взаємодії (Л. Жарова, В. Котов, М. Рибакіна, Т. Щербан та ін.).

Якщо педагогічний процес – це насамперед взаємодія особистостей, то і основним засобом впливу педагога є насамперед він сам як особистість, а не

тільки як фахівець, який володіє необхідними знаннями та вміннями. Особистісні якості, вимогливість до себе й оточуючих відіграють важливу роль в його діяльності та його професійних діях [609, с. 320].

Як вже відзначалося, взаємодія – стан зв'язку окремих людей, груп у процесі виконання ними спільних завдань. При цьому кожний реалізує свої можливості, роблячи внесок у спільну справу, відчуючи вплив інших та впливаючи на них. Такі взаємозв'язок, спільність та співробітництво принципово важливі для досягнення ділового успіху та психологічної комфортності в будь-якому професійному об'єднанні.

Ефективність педагогічної взаємодії зумовлена професіоналізмом педагога, сформованістю, його професійно-педагогічною компетентністю, що виявляється у професійній індивідуальності педагога. Професійна індивідуальність учителя – складова індивідуальності педагога, сформована на основі комплексу особистісних рис і набутих фахово значущих якостей, що виявляється у системі професійної взаємодії [692, с. 47].

Практична педагогічна діяльність тісно пов'язана з наявністю педагогічних здібностей – якостей особистості, що інтегровано відображаються в схильності як до роботи з вихованцями, так і до роботи з колегами. Серед різновидів педагогічних здібностей особливої уваги заслуговують комунікативні, котрі передбачають уміння вчителя налагоджувати педагогічно доцільні відносини з учнями, їхніми батьками, колегами, а відтак стають основою педагогічної взаємодії педагога з оточенням [692, с. 42].

Від рівня розвитку комунікативних здібностей та компетентності у спілкуванні залежить легкість контактування педагога і з вихованцями, і з колегами по роботі, а також ефективність спілкування з огляду на виконання педагогічних завдань. Спілкування зводиться не тільки до передачі знань, а й сприяє підвищенню емоційності настрою, збудженню інтересу, спонукання до спільної діяльності тощо [609, с. 325].

Педагогічна взаємодія на рівні «вчитель-учителі» ґрунтується на комунікативній культурі професіонала, яка визначається якісними показниками розвинутих педагогічних здібностей, серед яких необхідно звернути увагу на комунікативні, як основи педагогічної взаємодії. Її ефективність залежить від рівня відносин особистостей, які стають активними учасниками цієї взаємодії.

Міжособистісні відносини мають складну структуру. У ній – не лише об'єктивні чинники (характер мети, умови для її досягнення, особливості керівництва, відносини, що склалися між членами групи), а й суб'єктивні (рівень свідомості та самосвідомості членів колективу, рівень їх домагань, індивідуально-психологічні особливості, здібності тощо) [548, с. 221].

Значний вплив на ефективність взаємодії мають психологічні чинники: ставлення людей одних до одних і до інших людей, психологічна і практична готовність до співробітництва, іноді – індивідуально-психологічні особливості людей тощо [548, с. 226].

Суб'єктивний характер відносин виявляється в сумісності людей. Сумісність – це оптимальне поєднання якостей окремих людей у процесі взаємодії, що сприяє успішному виконанню спільної діяльності. Виокремлюють такі види сумісності: функціональну, фізичну, психофізіологічну, соціально-психологічну, психологічну [548, с. 227].

Фізична сумісність виявляється в гармонійному поєднанні фізичних якостей двох або кількох людей, що спільно діють. Психофізіологічна сумісність передбачає єдність і взаємозв'язок особливостей аналізаторних систем, а також властивостей нервової системи людей під час діяльності. Цей різновид сумісності передбачає успіх у взаємодії людей у тих видах діяльності, де чутливість у межах тієї або іншої аналізаторної системи є вирішальним чинником. Соціально-психологічна сумісність наділяє відносини людей такими властивостями особистості, що сприяють успішному виконанню соціальних ролей. Цей вид сумісності ґрунтується на єдності найближчої, віддаленої і перспективної мети, на спільності інтересів

та установок членів колективу. Психологічна сумісність передбачає спільність поглядів, переконань, соціальних установок, цінностей, відносин. Подібність поглядів, переконань, цінностей, моральних установок духовно об'єднує людей. Психологічна сумісність, яка виникає за наявності таких якостей, – це вищий інтегральний рівень сумісності людей, що характеризується глибинними, змістовними аспектами взаємодії і зумовлює ефективність їх діяльності [548, с. 227-229].

Педагогічне спілкування вчителів – діалог, вагома дія у педагогічному процесі, яка дає можливість кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні. Відповідно діалогічне педагогічне спілкування постає як тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії не тільки педагога та учнів, а й педагога з колегами.

З метою детальнішого аналізу особливостей педагогічної взаємодії учителів між собою проаналізуємо структуру педагогічного спілкування. Професійне педагогічне спілкування – складна система, що структурно проходить через чотири етапи [685, с. 384-386].

Перший – прогностичний, передбачає моделювання педагогом майбутнього спілкування, окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування й прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Змістом спілкування є формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану співрозмовника (чому він такий?) та ситуації (що сталося?). Тоді ж передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. Цільова установка вчителя має вирішальне значення. Передусім він повинен подбати про залучення співрозмовника до взаємодії, створення відповідної атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Це вимагає від нього вміння сприймати й відповідно оцінювати людину.

Другий – має умовну назву «Комунікативна атака», йдеться про завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту.

Педагогові важливо володіти технікою швидкого входження у взаємодію, прийомами динамічного впливу.

До найефективніших механізмів впливу належать: зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними; має невербальний характер); навіювання (цільове свідоме «зараження» однією людиною інших мотиваціями певних дій, змістом чи емоціями в основному 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 себе з нею).

Третій – пов'язаний з керуванням спілкування, тобто йдеться про свідому і цілеспрямовану організацію взаємодії з коригуванням процесу спілкування відповідно до його мети. На цьому етапі відбуваються обмін інформацією, її оцінювання, взаємне оцінювання співрозмовників; важливо підтримувати атмосферу доброзичливості, в якій співрозмовник зміг би вільно виявляти своє «Я», відчувати позитивні емоції від спілкування. Поступаючись ініціативою, педагог делегує колезі право на самостійний аналіз подій, фактів, при тому виявляючи інтерес до співрозмовника, сприймаючи інформацію від нього (активно слухати), висловлюючи конкретні судження, передаючи свій оптимізм і впевненість в успіх, ставлячи перед ним яскраві цілі, окреслюючи шляхи їх досягнення.

Одне з основних завдань на початку взаємодії вчителя з колегами – встановлення цілісного контакту з ними, привернення їх уваги. Досягається це насамперед мовленнєвими засобами, хоча не слід ігнорувати невербальні, зокрема, паузу. Найчастіше поєднують кілька елементів, зокрема, голосову розрядку, дотепну репліку, казус, запитання до колеги, коментування його фрази тощо.

Методи привернення уваги поділяють на пасивні й агресивні. Пасивні полягають у тому, що педагог фокусує увагу аудиторії на своїй особистості,

послідовно, але не нав'язливо репрезентуючи її. Агресивні методи використовують сильні, впевнені в собі експресивні педагоги, миттєво привертаючи до себе увагу аудиторії, неначе гіпнотизуючи її. У такому стані аудиторію вони утримують стільки, скільки потрібно для вирішення педагогічного завдання. Нерідко для цього використовуються темпоритми, педагогічну монотонність, за допомогою яких ніби добиваються до свідомості слухачів, «присипляючи», а потім напружуючи її, доводячи до кульмінації почуттєвих переживань.

Четвертий – аналіз спілкування – порівняння мети, засобів з результатами взаємодії, моделювання подальшого спілкування (етап самокоригування).

Відзначимо, що однією з особливостей взаємодії у колективі педагогів є вміння слухати. Спілкування – це діалог, в якому чергуються промова та слухання. Слухання – активний процес, що вимагає уваги. Воно виконує функцію зворотного зв'язку, інформує про сприйняття співрозмовника. З метою оволодіння мистецтвом слухання вчителю важливо вміти підтримувати увагу (спрямованість і стійкість уваги, візуальний контакт), залучати елементи невербального спілкування (погляд, жести, пози, зміна висоти голосу, інтонації), репліки та заохочення; виявляти розуміння й симпатії, схвалювати співрозмовника.

Слухання відбувається в нереклексивній та рефлексивній формах. Нереклексивне (умовно-пасивне) слухання – невтручання в мову співрозмовника. Проте воно активне, бо потребує великого зосередження вчителя, який виявляє підтримку, схвалення, розуміння з допомогою стислих відповідей, що дає змогу продовжити бесіду, зняти напруження (репліки на зразок «Так», «Розумію», «Це цікаво», «Продовжуйте», «Чи можна докладніше?»); невербальні прийоми: доторкання руки, зміна дистанції тощо). Неправильна побудова репліки призводить до порушення контакту. Не слід вживати фрази: «Ну, давай», «Не думаю, що так уже й погано...».

Нерефлексивне слухання застосовують, коли колега висловлює своє ставлення до певної події, прагне обговорити наболілі питання, відчуває себе скривдженим, має труднощі у висловлюванні думок, вирішує важливу справу. За потреби варто стримати емоції в розмові з людиною, яка обіймає вищу посаду. Вони безперспективні та недоцільні, якщо співрозмовник не хоче розмовляти, або вони суперечать інтересам співрозмовника й заважають йому самовиразитися.

Рефлексивне слухання передбачає активне налагодження зворотного зв'язку для того, щоб проконтролювати точність сприймання інформації. Його ще називають «активним слуханням», оскільки допомагає з'ясувати розуміння почутого. Застосовують його за потреби з'ясувати зміст повідомлення. Іноді люди починають розмову зі вступу, не наважуючись почати з головного. Це означає, що людина не впевнена в собі. Тому необхідно вміти слухати рефлексивно, тобто з'ясовувати реальний зміст бесіди. Рефлексивне слухання використовують на етапі перевірки рівня поінформованості колеги з метою з'ясування глибини його знань, з'ясування похибок у процесі трактування інформації.

Правильно обрана тактика слухання сприяє ефективності взаємодії колег-учителів. У стосунках з колегами педагог керується тим, що вони мають бути для учнів взірцем здорового соціуму, здатного будувати громадянське суспільство на основі злагоди та відповідальності. Сучасний ефективний навчальний заклад здатен створити лише педагогічний колектив, згуртований на засадах професійної відповідальності, толерантності, відкритості, доброзичливості, командного духу. Це можливо при дотриманні таких умов: аналізуючи професійну діяльність учителя, колеги обговорюють проблеми, які потребують розв'язання, а не особистість учителя; конфліктні ситуації полагоджують у колі причетних до конфлікту, вони мають конфіденційний характер, їх не обговорюють поза цим колом; учителі беруть на себе відповідальність за все, що відбувається в навчальному закладі; події

особистого життя вчителів, стану їхнього здоров'я не можуть бути предметом обговорення без їхньої згоди.

Якщо певні заходи щодо покращення професіоналізму вчителя не дадуть належного результату, то адміністрація за згодою колективу має запросити незалежних експертів для оцінки професійного рівня вчителя і на її основі вирішити питання про можливість співпраці з ним [220].

Таким чином, на основі теоретичного аналізу особливостей педагогічної взаємодії колег у вчительському середовищі ми визначаємо правила педагогічного спілкування, дотримання яких, на нашу думку, повинно сприяти уникненню труднощів та помилок, які підстерігають педагога в практичній діяльності.

Отже, *успіх педагогічної діяльності у системі «вчитель–учителі» насамперед залежить від культури спілкування.* Педагогічне мовлення необхідно орієнтувати на конкретного співрозмовника, а не на абстрактну особу. Під час взаємодії з колегами слід використовувати різні види спілкування. Варто також час від часу подивитися на себе збоку, а також постійно аналізувати свої вчинки й дії. Спілкування не повинно породжувати конфлікти, а лише попереджувати їх. Ніколи не слід принижувати людську гідність: аналізувати та оцінювати слід слова та вчинки, а не особу. Загалом спілкування має бути систематичним і логічним. Під час розмови з колегами не варто залишати поза увагою «незручних» для себе тем і ситуацій, тому треба бути ініціативним. Також слід уникати штампів, абстрактної критики, оскільки це породжує опір, варто постійно шукати нові форми, засоби, методи і прийоми. Якомога частіше слід усміхатися: це викликає позитивні емоції, спонукає до продуктивного спілкування в колективі. У процесі спілкування з колегами варто частіше висловлювати схвалення, заохочення, враховувати в процесі спілкування індивідуальні особливості, темперамент, характер колег. А для підвищення рівня комунікації треба постійно розвивати свою комунікативну пам'ять, фіксуючи педагогічні ситуації, їх

перебіг; систематично аналізувати свій процес спілкування, удосконалювати власне мовлення.

Аналіз особливостей взаємодії на рівні «вчитель-учителі» показує, що *педагогічна взаємодія педагога з колегами визначається чіткою структурованістю, залежить від багатьох психологічних чинників, а її ефективність зумовлена рівнем розвитку комунікативних здібностей вчителя.* Все це визначає рівень розвитку його професіоналізму, що характеризується сформованістю професійно-педагогічної компетентності та є запорукою його подальшого плідного й успішного «педагогічного довголіття».

Сучасне суспільство вимагає високої загальної успішності, формування творчих потенцій, підготовки до самоосвіти, гуманістичного виховання всіх учасників освітнього простору. Тому освітній процес повинен бути поставлений таким чином, щоб він досягав зазначених цілей, а його організатори і керівники повинні добре опанувати теоретичні та практичні аспекти управління педагогічною діяльністю. Усе це актуалізує розробку та дослідження її як складної психолого-педагогічної системи, що в умовах ринкової економіки, конкуренції у наданні освітніх послуг, має відповідати сучасним вимогам та адекватно відповідати на суспільні виклики.

Зміни, що відбуваються у системі освіти, передбачають глибоку перебудову всіх сторін життєдіяльності навчально-виховних закладів. Головними системоутворюючими принципами реформування є гуманізація та демократизація освіти, починаючи від її організаційних форм і змісту та закінчуючи специфікою взаємодії учасників педагогічного процесу. Система реформування усіх ланок освіти стосується, перш за все, педагогічної діяльності, оскільки педагог є ключовою фігурою системи освіти, його особистість і поведінка повинні здійснювати величезний виховний і психологічний вплив на особистість учня. Від психічного здоров'я педагога значною мірою залежить здоров'я підрастаючого покоління, майбутнього України.

Особливість педагогічної діяльності – висока емоційна напруга, адже педагогу необхідно організувати ефективну взаємодію з різними учасниками навчально-виховного процесу: школярами, батьками, колегами, адміністрацією навчального закладу. Численні емоціогенні фактори мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Ситуації емоційного перенавантаження, пов'язані з високим рівнем афективної напруги, дезорганізують педагогічну діяльність, яка належить до складних, творчих видів діяльності. Повторюваність ситуацій, пов'язаних з професійними стресами призводить до виснаження нервової системи, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань педагогів. У зв'язку з цим у своїй повсякденній праці педагог запрограмований на керування своїми емоційними станами, що стимулює пошук найефективніших способів емоційної регуляції й саморегуляції.

Усвідомлюючи наявні недоліки в діяльності сучасних освітніх закладів (авторитарний стиль взаємин «педагог-учень», невміння і неготовність педагогів сприймати школярів як неповторну цілісну особистість з притаманними тільки їй індивідуальними особливостями, невиправдані способи управління освітніми закладами), педагогічні працівники розглядають навчально-виховний процес як соціально-особистісний феномен і намагаються організувати взаємодію як з учнями, так і з колективом та адміністрацією освітнього закладу, враховуючи самодостатність кожного із суб'єктів спілкування, неповторність його індивідуальності з певною своєрідністю рис і якостей особистості, яка у процесі улюбленої пізнавальної або творчої діяльності формує і вільно виявляє своє «Я». Таке трактування процесу навчання і виховання передбачає, що провідним завданням кожного педагога, адміністрації та методичної служби різних типів навчальних закладів, системи післядипломної освіти є повноцінна психолого-педагогічна підготовка до запровадження та реалізації особистісно орієнтованої освітньої діяльності та суб'єкт-суб'єктної взаємодії як провідної умови творчого

розвитку та особистісного зростання всіх учасників позашкільного освітнього процесу [434].

Сенсом спільної діяльності або взаємодії у навчальному процесі є співробітництво його учасників. У процесі співробітництва відбувається перебудова рольових відносин педагога й учнів, педагога і колег, педагога й адміністрації навчального закладу тощо. Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у взаємовідносинах суб'єктів навчальної діяльності – одна з основних у психолого-педагогічних дослідженнях останніх років. Проте її реалізація в практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Педагоги, як правило, не вміють перебудувати свою діяльність. Це пов'язано, насамперед, з тим, що педагог не знає механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу на основі діалогу, не завжди розуміє, що поглиблення змісту спільної діяльності, якості і ефективності освіти досягається не інтенсифікацією заходів, які проводяться, а розвитком творчого характеру спілкування, підвищенням його культури.

Саме тому ми вважаємо, що необхідно звернути увагу на управлінський компонент складової педагогічної діяльності, який є вагомим ознакою організації ефективної взаємодії педагога на різних рівнях, зокрема і з адміністрацією освітнього закладу.

Як зазначає С. Олійник, управлінсько-педагогічна діяльність ґрунтується на дотриманні і врахуванні основних закономірностей професійної діяльності, якими є об'єктивно існуючі, суттєві, обов'язкові для того чи іншого явища, процесу, предмету зв'язки, що за однакових умов обов'язково повторюються. Ними в управлінській педагогічній діяльності виступають: закономірності самокритичності, врахування якої полягає в умінні здійснювати систематичний аналіз діяльності педагогічного колективу, освітньої організації, педагогів та власної професійної діяльності, з чіткою фіксацією виявлених достоїнств і недоліків та усунення останніх; закономірності руху до найвищих результатів, що вимагає від класного керівника, викладача спрямування педагогічної діяльності на максимально

якісний результат освітнього процесу; закономірності технологічності, яка виходить з того, що технологія отриманого високого результату професійної діяльності стає звичною для класного керівника і викладача та поширеною серед педагогічного персоналу, чим і досягається потрібний результат; закономірності фундаментальності, яка ґрунтується на розумінні того, що без знання фундаментальних положень науки управління персоналом, психології управління, педагогіки і психології, професійних знань неможливо здійснювати успішну та ефективну професійну діяльність; закономірності цілісності, яка базується на системному підході фахівця до діяльності у сфері управління, навчання і виховання [479].

Оскільки педагог – ключова постать в організації педагогічної взаємодії, тому повинен виконувати координуючу функцію, доцільно охарактеризувати принципи його управлінської діяльності, дотримання яких необхідне не тільки у діяльності керівника, а й учителя, який одночасно може бути і керівником педагогічної взаємодії та її активним учасником.

Принципи управлінської педагогічної діяльності, на думку В. Маслоу та В. Шаркунова, – це сукупність вимог і правил, що є початковими в діяльності педагога-керівника та відображають закони управління й психології міжособистісних відносин, ґрунтуються на них та співвідносяться з цілями і особливостями навчально-педагогічного процесу. Виділяють такі: принцип педагогічної спрямованості, який полягає в тому, що будь-які дії класного керівника, педагога мають підпорядковуватися інтересам навчально-педагогічного процесу як основі і сенсу їхньої діяльності; принцип конкретності, який вимагає будувати і здійснювати діяльність педагогічних колективів, кожного викладача максимально наближено до навчальної діяльності учнів, готувати творчих, самостійних, самодостатніх особистостей; принцип комплексності управлінських педагогічних дій, який базується на гармонійному поєднанні функціонального і лінійного керівництва, і класний керівник, і керівник освітнього підрозділу мають забезпечувати ефективну, грамотну реалізацію функцій освітнього процесу,

забезпечувати їх реалізацією адміністративними засобами; принцип кооперації і розподілу управлінської педагогічної праці, який вимагає від класного керівника, викладача спиратися на колективну творчість і колективний розум. Адже керівникові не слід робити все самому, бо заважає розвитку ініціативи учнів, гальмує реалізацію здібностей і можливостей учнів і співробітників, яких необхідно залучати до реалізації поставлених завдань, а також призводить до серйозної перевтоми, виснаження самого керівника; принцип систематичного самовдосконалення, який передбачає постійну роботу класного керівника, викладача над підвищенням теоретичної, методичної й організаційної підготовки, відкритість у сприйнятті нових педагогічних технологій та інновацій, передової теорії й практики менеджменту тощо [424].

Врахування основних закономірностей та принципів управлінсько-педагогічної діяльності, на нашу думку, буде сприяти ефективній організації міжособистісної взаємодії вчителя та адміністрації освітнього закладу.

Водночас ми розглядаємо взаємодію як систематичні, досить регулярні дії суб'єктів один на одного, що є на меті – викликати певну відповідну реакцію, котра породжує нову реакцію того, хто робить вплив. Тобто відбувається обмін діями, зароджується спорідненість дій обох суб'єктів, їхня координація, стійкість інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. Дії сприяють взаємному регулюванню, взаємовпливу, взаємному контролю, взаємодопомозі. Таким чином кожен з учасників взаємодії зробить свій внесок у виконання спільного завдання, корегуючи свої дії з врахуванням попереднього досвіду, активніше використовувати власні здібності й залучати можливості партнера. У соціально-психологічному контексті під взаємодією розуміють не лише взаємозалежний обмін діями, а й передусім організацію взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Тобто спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми й норми спільних дій, організовує й координує ці дії [429].

Педагогічна взаємодія – це співпраця усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, методичної та соціально-гуманітарної діяльності з метою організації життєдіяльності на різних рівнях: учень-педагог, педагог-педагог, педагог-адміністрація, під час якої відбувається формування ціннісних орієнтацій, набуття необхідних професійних компетенцій, соціального досвіду, моральних рис і якостей, необхідних для гуманістичної діяльності та досягнення життєвого успіху.

Отже, педагогічна взаємодія – це основа міжособистісної взаємодії, що, за Л. Ковальчук, «являє собою сукупність зв'язків і взаємовпливів, які виникають і закріплюються між людьми у процесі їхньої спільної діяльності» [318, с. 123].

Мета міжособистісної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу – створення умов для різнобічного розвитку особистостей, їхньої ініціативи, соціальної мобільності, формування загальнолюдських цінностей, моральних і професійно значущих якостей; розкриття талантів, інтелектуального і творчого потенціалу, свідомого суспільного вибору; професійного й особистісного саморозвитку [106]. Міжособистісна взаємодія – необхідна умова ефективно організації педагогічного процесу.

Усі види взаємодії традиційно поділяють на дві групи – співробітництво і суперництво. До першої належать дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність (відомі й інші терміни для позначення цього виду взаємодії, як от: кооперація, згода, пристосування, асоціація). До другої – дії, що тою чи іншою мірою перешкоджають спільній діяльності, створюючи перепони на шляху до порозуміння. Цей вид взаємодії позначається такими поняттями, як конкуренція, конфлікт, опозиція, дисоціація. Ця класифікація використовує так званий дихотомічний поділ усіх видів взаємодій. В основі іншої класифікації покладено кількісний аспект, тобто йдеться про кількість суб'єктів, які беруть участь у взаємодії. Згідно з цією класифікацією

розрізняють взаємодію між групами, між особистістю і групою, між двома особистостями (діада) [700].

Міжособистісна взаємодія передбачає різні рівні спілкування її учасників. А. Добрович називає сім таких рівнів: конвенціональний, примітивний, маніпулятивний, стандартизований, ігровий, діловий і духовний. Кожен із них автор розглядає в контексті чотирьох фаз поведінки індивіда: перша фаза – спрямованість на партнера; друга – психічне відображення партнера; третя – інформування партнера; четверта – відключення від партнера, якщо спонукальні мотиви з ним зникли, або повернення до другої фази, якщо вони збереглися. Враховуючи ту обставину, що партнери діють у контакті, першу фазу комунікативного акту дослідник називає взаємоспрямованістю, другу – взаємовідображенням, третю – взаємоінформуванням, четверту – взаємовідключенням [194].

Конвенціональний рівень характеризується тим, що людина або відчуває потребу в контакті й у неї виникає установка на зовнішню комунікацію, яка посилюється тим, що є реальний партнер, або такої потреби людина не відчуває, але оскільки до неї звернулися, вона спонукує себе переключитися на того, хто до неї звернувся. За умови контакту індивід погоджується на те, що він буде то слухачем, то промовцем, адже, спонукуючи когось до розмови, слід забезпечувати йому рівні можливості у спілкуванні. При цьому важливо вловити актуальну роль усіх представників спілкування, а також власну актуальну роль очима співрозмовника. Іншими словами, потрібно встановити, які існують рольові очікування вчителя та представника адміністрації. Однак кожен з учасників міжособистісної взаємодії має право підтвердити або не підтвердити ці очікування. Контакт на конвенціональному рівні вимагає від суб'єктів високої культури спілкування і його можна вважати оптимальним для розв'язання особистих і міжособистісних проблем. Реальна практика спілкування визначає рівні, які розташовуються вище або нижче конвенціонального рівня. Найнижчий

рівень спілкування А. Добрович називає примітивним, а між примітивним і конвенціональним є ще два – маніпулятивний і стандартизований рівні [194].

Суб'єкт, який обирає маніпулятивний рівень спілкування, за своїми підходами до іншого партнера близький до примітивного учасника діалогу, а за своїми виконавськими можливостями наближається до конвенціонального. Загальна характеристика маніпулятора така: для нього партнер – суперник у грі, яку обов'язково необхідно виграти. При цьому виграш означає вигоду: якщо не матеріальну чи життєву, то хоча б психологічну.

Стандартизований рівень дуже відрізняється від примітивного й маніпулятивного рівнів спілкування, але не «дотягує» до конвенціонального з тієї причини, що справжньої рольової взаємодії на цьому рівні не відбувається. Сама назва рівня свідчить, що спілкування тут відбувається за певними стандартами, а не за взаємним вловлюванням партнерами актуальних ролей один одного.

Духовний рівень вважається найвищим у людському спілкуванні, адже партнер сприймається як носій духовного начала, що пробуджує високі почуття – від дружби до можливості наблизитися до найвищих цінностей. При цьому духовність забезпечується не добором тем для розмови, а глибиною діалогічного проникнення людей в помисли один одного, тобто бесіда на найбуденнішу тему може бути більш духовною, ніж розмова про літературу. Слід підкреслити, що *в реальній педагогічній взаємодії спілкування відбувається не на одному рівні, перестрибує з одного на інший.*

Ефективність та результативність міжособистісної взаємодії вчителя та адміністрації освітнього-закладу значною мірою залежить від конкретних методів, які використовуються в управлінсько-педагогічній діяльності. Ці методи покликані забезпечити високу ефективність навчальної діяльності учнівського колективу, злагоджену роботу учнів, сприяти максимальній мобілізації творчої активності юнаків, забезпечити своєчасну і дієву ліквідацію відхилень від накресленої програми дій.

Таким чином, міжособистісна взаємодія – налагоджена система внутрішньоорганізаційної взаємодії з приводу загальної для колективу справи. Вона ґрунтується на рівноправній участі всіх співробітників у взаємному інформуванні. Особливістю такої взаємодії є точність розуміння змісту інформації всіма його учасниками. Ділове спілкування, яке лежить в основі міжособистісної взаємодії, відображає загальні для педагогічного колективу цілі, ділову продуктивність учителів і керівників освітніх закладів, спільність у пошуку істини чи виходу зі скрутного становища. Для досягнення цієї мети керівник освітнього закладу може застосовувати соціально-психологічні механізми впливу на особистість, як от: переконування, навіювання, приклад і наслідування, санкціонування тощо. Управлінську майстерність адміністрації освітнього закладу слід розглядати як уміння застосовувати і комбінувати перелічені механізми впливу на учителів як найактивніших учасників навчально-виховного процесу.

Школа чи інший освітній заклад – найважливіші соціальні інститути, де прямо і безпосередньо здійснюються виховання дітей та педагогічне управління сімейним вихованням. Єдність діяльності освітнього закладу, сім'ї та громадськості створюється цілеспрямованою систематичною роботою, що відповідає сучасним вимогам, які висувуються до освітньої установи, а саме: науковою обґрунтованістю, творчим пошуком, відповідальністю і зацікавленістю у результатах сімейного виховання, цілеспрямованістю і системністю формування педагогічної культури батьків.

Кожна освітня установа виконує основну частину виховної роботи, адже на неї покладаються основні завдання формування гармонійної особистості. Це не применшує ролі сім'ї, а доводить необхідність узгодження дій сім'ї та освітнього закладу. Провідна роль у цій єдності відіграє саме останній. Адже він розширює і розвиває виховні можливості сім'ї, здійснюючи педагогічну освіту, контролює і скеровує сімейне виховання, організовує і спрямовує діяльність громадських та позаосвітніх організацій на активну участь, допомогу сім'ї та освітньому закладу, координує їх дії.

Уся педагогічна діяльність – сукупність взаємодій на мікрорівні, що, реалізуються методом впливу на практичну сторону навчання і виховання, що проявляється у психологічному моделюванні вдосконалення взаємодії між усіма учасниками педагогічного процесу.

У цьому контексті актуальність дослідження феномена педагогічної взаємодії очевидна хоча б з огляду на те, що від нього значною мірою залежить якість педагогічного процесу, його результативність й ефективність. Поняття «взаємодія» належить до тих категорій, без яких дуже важко говорити про психолого-педагогічну теорію в її класичному значенні.

Проблема взаємодії вчителів та батьків за останні роки висунулася в число найактуальніших, що пояснюється реформуванням сучасної шкільної освіти. Новий зміст програм зорієнтовано на діалогічну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, зокрема активну співпрацю вчителів та батьків, хоча фактично нема наукового обґрунтування напрямів організації такої оптимальної взаємодії. Цим зумовлюється потреба наукової апробації ефективних способів організації взаємодії, вивчення психолого-педагогічних особливостей взаємодії вчителів та батьків у навчально-виховному процесі.

Взаємодія – основа й умова встановлення найрізноманітніших зв'язків між об'єктами, включаючи причинно-наслідкові, каузальні, основа будь-якої системи. Відповідно, системність також є характеристикою взаємодії. У взаємодії людей виявляються і такі важливі її характеристики, як усвідомленість і цілеспрямованість, що визначають і форми цієї взаємодії, як наприклад, співпраця (у грі, навчанні, праці і творчості як вищій формі праці) і спілкування.

Педагогічна взаємодія – складний процес, що складається з різних компонентів. Найголовніші з них – дидактичний, виховний і соціально-педагогічний. В основі педагогічної взаємодії – співпраця, котра є початком соціального життя людей. Взаємозалежна діяльність людей соціальна за своєю суттю, що потребує спеціальної організації і відіграє дуже важливу

роль у людському спілкуванні, в тому числі у ділових та партнерських відносинах, прояві етикету чи милосердя.

Зазначимо, що у цьому контексті зберігає свою актуальність фундаментальне методологічне положення Г. Костюка про те, що виховувати – означає значною мірою проектувати поступове становлення якостей особистості та керувати здійсненням накреслених проектів [58]. У генетичній психології це трактується як рух до саморуху, як долання нужди, як побудова перспективних ліній розвитку завдяки моделюванню та проектуванню [346]. Можливість такого поступового формування якостей особистості відкривається за умови тісної взаємодії вчителя з психологом, вчителя з батьками, вчителя з учнями у спільному плануванні та виконанні діагностично-корекційної роботи в учнівському колективі.

Система роботи керівництва освітнього закладу, класного керівника чи куратора з сім'єю формується роками шляхом відбору найбільш раціональних форм і методів. Вона має відповідати ряду вимог. Це насамперед: цілеспрямованість діяльності всього педагогічного колективу. Немає роботи з батьками взагалі, а є конкретні, нагальні педагогічні проблеми, заради вирішення яких проводяться батьківські збори, читаються лекції, здійснюється індивідуальний підхід до батьків, до родини. Наступна – підвищення професійної кваліфікації, педагогічної культури викладачів. Форми можуть бути найрізноманітнішими: засідання секцій класних керівників чи кураторів; постійний педагогічний семінар «Сімейна педагогіка» або «Удосконалення сімейного виховання» та ін. Третя вимога – врахування особливостей міста, мікрорайону, села, виявлення неформальних підліткових та молодіжних груп за місцем проживання, облік неблагополучних сімей і виявлення педагогічної занедбаності дітей. Четверта – використання передового педагогічного досвіду, узагальнення позитивного досвіду сімейного виховання. П'ята – педагогічний аналіз роботи, проведеної з батьками, вироблення єдиних вимог педколективу до роботи класного керівника чи куратора і викладача з батьками. Усі ці вимоги повинні бути

обґрунтованими, правомірними, пред'являтися в тактовної формі, сприяти формуванню дієвої громадської батьківської організації [579].

Становлення особистості учня в умовах навчально-виховного процесу не можна розглядати без врахування впливу батьківського виховання. Велика значущість родини у вихованні особистості зумовлена особливостями її впливу – безперервністю, постійністю, тим, що вона виховує не тільки за допомогою безпосереднього виховного впливу, а й на морально-чуттєвому і навіть інтуїтивному рівні, що забезпечує високу ефективність результатів та їх довготривалість.

Досліджуючи сучасну українську сім'ю в онтогенезі, К. Журба переконався, що створення педагогічних умов виховання підростаючого покоління залежить переважно від формування батьками їх ціннісно-сміслової сфери. Класифікуючи типи сімей згідно з переважаючими цінностями, науковець виокремлює гармонійний тип сім'ї, яка поєднує в родинній системі виховання загальнолюдський і національний досвід [229]. У гармонійному типі сім'ї, за його словами, «батьки і діти творчо підходять до духовних вчень, по зернині відбираючи духовні знання з філософії, психології, релігії, що в свою чергу позначається і на формуванні особистих сімейних, національних, громадських і загальнолюдських цінностей» [229, с. 14]. Усі сфери життя такої сім'ї пронизані творчою співпрацею, що стимулює самотворення й самовдосконалення кожного її члена, формує умови для розвитку гармонійно розвиненої особистості.

Нині більшість сімей потребує практичної допомоги у вихованні дітей. Тому педагогічному колективу освітнього закладу необхідно залучати батьків до активної взаємодії, розробляти спеціальні виховні програми, пропагувати психологічні знання, ознайомлювати батьків з віковими особливостями і потребами дітей, наслідками їх ігнорування, створювати осередки на базі освітнього закладу, позаосвітніх та громадських закладів [532].

Успіх такої практичної допомоги сучасній українській сім'ї залежить від ефективної взаємодії вчителів і психологів, вчителів і батьків у забезпеченні гармонійного розвитку особистості, опануванні ними філософських, етичних, психологічних підходів, впровадження системи навчально-виховних заходів, зокрема семінарів, лекцій та психологічних тренінгів з батьками.

Встановлення контактів з батьками, з родиною учнів – найвагоміше завдання педагога. Однією з форм встановлення контактів з родиною є відвідування сім'ї школяра. Ця форма дуже добре відома вчителям і батькам, але необхідно зупинитися на двох моментах. Відвідування сім'ї повинно здійснюватися на запрошення. Отже, не всякий час зручний для візиту педагога. Раптова поява вчителя може викликати збентеження батьків, які не очікували його візиту і зайняті різними справами.

Одна з форм встановлення контактів з батьками – педагогічні доручення. Можна назвати кілька видів педагогічних доручень. Доручення, що передбачають активну виховну позицію, безпосередньо пов'язані з роботою (індивідуальною, груповою, колективною) з дітьми – це керівництво гуртком за інтересами, дитячим клубом або об'єднанням за місцем проживання, спортивною секцією, технічним гуртком, індивідуальне шефство, наставництво тощо. Доручення, що передбачають надання організаційної допомоги педагогу, вихователю, сприяння у проведенні екскурсій (забезпечення транспортом, путівками), пов'язані з організацією зустрічей з цікавими людьми, створенням групової бібліотеки, клубу любителів книги і т.п.

Важливого значення мають і такі доручення, що передбачають участь у розвитку та зміцненні матеріальної бази школи, у вирішенні господарських завдань, участь в обладнанні кабінетів, виготовлення обладнання, приладів, допомогу в ремонтних роботах, у благоустрої навчального закладу.

Переліком цих доручень не вичерпуються можливі види суспільної роботи батьків. Щоб її урізноманітнити й увиразнити, доцільно звернутися

до батьків з питанням, чим би вони хотіли займатися, щоб сприяти роботі навчального закладу, запропонувати їм заповнити анкету (краще це зробити на батьківських зборах) [246, с. 190-195].

Аналіз наукових джерел публікацій допоміг встановити основні форми і види діяльності, які сприяють підвищенню психолого-педагогічних знань батьків. Це – індивідуальні тематичні консультації, університети педагогічних знань, лекції, семінари, практикуми, конференції, відкриті уроки і класні заходи, творчі групи, групи за інтересами, залучення батьків і громадськості до навчально-виховного процесу (батьківські збори, організація гуртків, секцій, клубів, спільні творчі справи, допомога в зміцненні матеріально-технічної бази, батьківський патруль. індивідуальне шефство над неблагополучними сім'ями, «важкими» підлітками тощо), участь батьків і громадськості в управлінні школою (рада школи, комітет громадського контролю, класні ради, класні батьківські комітети, рада сприяння сім'ї та школі) тощо [138; 149; 164; 179; 185; 580]. Однак такі суто педагогічні підходи і засоби здебільшого призводять до формального аспекту оптимізації стану справ, тому *вкрай важливим завданням є психологізація процесу взаємодії у ланці «вчителі-батьки»*, зокрема залучення сучасних інноваційних психотехнологій, спрямованих на оптимізацію реальної комунікативної співпраці та досягнення оптимального навчально-виховного ефекту.

Традиційно типологію взаємин школи і сім'ї можна звести до таких варіантів: 1) *формально-адміністративного*, коли батьки дотримуються позиції: «Ми вам здали дітей, ось ви їх учіть і виховуйте, адже вам за це гроші платять», а педагоги (школа) – іншої: «Ви зобов'язані контролювати навчання і поведінку своїх дітей, інакше ми викличемо вас на педраду, на адміністративну комісію, напишемо лист за місцем роботи тощо». Каналами педагогічної взаємодії та зв'язком із сім'єю обираються щоденник, телефон чи листи, щоб викликати батька або матір до школи; 2) *тертимо-дружнього*, коли позиція батьків зводиться до усвідомлення потреби брати участь у

житті класу, де вчиться дитина, допомагати вчителю в прибиранні і оформленні кабінету, в організації екскурсій тощо; безумовно, це добре в усіх сенсах, але передусім для дитини, оскільки до неї краще ставитимуться учителі, позиція школи полягає в тому, що сім'я зобов'язана допомагати вчителям у навчанні і вихованні дітей, особливо тепер, коли школа перебуває у недофінансуванні та матеріальній скруті; здебільшого стосунки на таких засадах особливо добре діють у початкових класах, поступово згасаючи і пожвавлюються у випускних; 3) *товарно-грошового*, коли сім'я вважає, що знання є товаром, який можна купити, якщо є вільні гроші; у такому випадку не лише підбір педагогів, а і тип школи (приватна, школа посиленого й поглибленого розвитку, ліцей, гімназія тощо) може визначатися батьками; позиція школи: хто платить, той і музику замовляє, потрібно користуватися тим, що є забезпечені сім'ї, в яких треба виторгувати для школи і вчителів певні блага; такий варіант взаємодії набуває відтінку пошуку спонсорства, меценатства серед забезпечених батьків; 4) *конфліктного*, коли позиції сім'ї та школи побудовані на неприязні, а стосунки між ними – джерело прикрощів, батьки вважають вчителів обмеженими й тупими деспотами, що творять свавілля над дітьми, життя в школі нестерпне, але скаржитися марно, та і нікому; це позначається на успішності дитини, тому, якщо є можливість забрати її зі школи, то потрібно переводити, якщо ж немає, то потрібно терпіти; відповідно, позиція школи полягає у фіксуванні факту: така сім'я сприймає вчителів як обслуговуючий персонал, своїх обов'язків виконувати не хоче, настроює дітей проти педагогів і провокує безперервні скандали.

Звичайно, якість, результати та можливості оптимізації педагогічної взаємодії найкраще відбуватимуться за терпимо-дружнього варіанту взаємин у ланці «школа-сім'я».

Л. Помиткіна, опираючись на дослідження В. Рибалки, визначає такі рівні взаємодії: *високий рівень* – спілкування учасників взаємодії активне, здійснюється відкрите обговорення проблем, характерна висока комунікація (вербальна, невербальна); визначається спрямованість взаємодії на спільне

вирішення проблем та її конструктивність, прагнення досягнути мети; для вчителів та батьків характерним є потяг до самопізнання і самовдосконалення, адекватна самооцінка, усвідомлення спільної психолого-педагогічної мети, першочергових завдань; намагання поєднання психолого-педагогічних знань, вмінь і навичок, досвіду (чужого і набутого) ефективної співпраці; такий рівень взаємодії можливий при тісній співпраці не тільки педагога з батьками, а й із залученням до цієї співпраці психолога закладу освіти; *середній рівень* – спілкування учасників малоактивне, характерне стримане обговорення проблем; визначається спрямованість на одностороннє вирішення проблем, обмежену взаємодію, на допомогу з боку без особистої ініціативи; учасники взаємодії характеризуються невисокою мотивацією, заниженою самооцінкою та невпевненістю у собі; характерне часткове, несистематизоване використання психолого-педагогічних знань, умінь та навичок, застосування особистого досвіду; *низький рівень* – спілкування характеризується низькою комунікацією, підвищеною інтравертованістю; переважно характер взаємодії конфліктний, визначається завищена самооцінка, що зумовлено низьким рівнем обізнаності з психолого-педагогічними проблемами, вузьким спектром профільних знань, як правило, з такого рівня спілкування повністю ігнорується допомога практичного шкільного психолога [523].

Відзначимо, що у практиці роботи школи, педагогів з батьками учнів слід виокремити такі основні вектори – ознайомлення батьків зі змістом і методикою навчально-виховного процесу; розвиток психолого-педагогічної освіти (просвіти) батьків; залучення батьків до спільної з дітьми діяльності; коригування стану виховання в сім'ях окремих учнів; організація роботи з батьківським активом тощо. Однак *найважливішим завданням є створення атмосфери справжньої співпраці, що базується на тісних комунікативно-перцептивних взаєминах та ключовій тезі про екзистенційну необхідність спільного виховання і плекання успішної та конкурентноспроможної генерації дітей.*

Таким чином, *теоретичний аналіз психолого-педагогічних особливостей взаємодії педагогів та батьків дає підставу стверджувати, що ефективність такої взаємодії залежить від належної активності суб'єктів, їх психолого-педагогічної грамотності та єдності завдань і цілей.*

2.8. Психологічні особливості комунікативної компетентності: педагогічний ракурс

Процес інтеграції України в європейський та світовий інформаційний простір зумовлює динамічні соціально-політичні перетворення в багатьох галузях, особливо в освіті. Зростаючі потреби в спілкуванні між людьми, котрі послуговуються різними мовами та дотримуються культурних традицій, вимагають нових підходів, до функціонування навчально-виховних систем, впровадження форм і методів навчання й виховання, які б відповідали потребам розвитку особистості, сприяли розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей, створенню у навчально-виховному процесі умов для виховання суб'єктності як головної риси особистості.

Процес спілкування як суб'єкт-суб'єктна взаємодія пред'являє до комунікантів специфічні вимоги, що полягають в оволодінні вміннями та навиками комунікації, а також припускає наявність в особистості певної якісної характеристики її як суб'єкта спілкування. Це ті характерологічні ознаки, які дають можливість сучасній людині успішно акумулювати, осмислювати і транслювати інформацію, взаємодіяти на відповідному рівні з іншими особистостями.

Над широким спектром актуальної проблематики працювало багато науковців, зокрема, дослідження питань ефективної комунікації зробили Ю. Жуков, Т. Ладиженська, комунікативної здібності – Ю. Касаткіна, Н. Ключєва, комунікативної компетентності – Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, розробки правил й постулатів нормативного спілкування – О. Войскунський, Є. Головаха, Ю. Жуков, В. Матвєєв, В. Семиченко, а характерологічні якості

особистості, що впливають на спілкування, вивчала Р. Парошина. Усі ці аспекти певною мірою зводяться до категорії «уміння», яку у психології розуміють як готовність людини ефективно виконувати дії або проводити діяльність відповідно до мети й умов, в яких необхідно діяти. Основа умінь – знання. А категорія «навички» – це усталений спосіб виконання дій, сформований під час багаторазових повторень, характеризується великим ступенем засвоєння і відсутністю поелементної регуляції і контролю [494].

Як ефективну комунікацію Т. Ладиженська характеризує результативне спілкування, в якому реалізується комунікативний намір або комунікативне завдання практичного і духовного плану [371]. На думку Ю. Жукова ефективною комунікацією слід вважати таку, яка «забезпечує просування у розв'язанні проблем з використанням найоптимальніших засобів шляхом досягнення взаєморозуміння між партнерами» [226].

Взаєморозуміння передбачає як мінімум осягнення поглядів партнерів. Дехто з учених вважає, що ступінь пізнання позицій інших людей визначає ступінь об'єктивності сприйняття дійсності. Людина, яка не бачить позиції, що є альтернативною власній, не цілком добре орієнтується й у власній позиції. Ж. Піаже в його експериментальних дослідженнях егоцентричного мислення довів, що невміння стати на позицію іншого пов'язане з крайнім суб'єктивізмом – ототожненням свого бачення ситуації з обставинами, що об'єктивно склалися, невмінням виділити себе з оточення. Цей учений переконував, що вже молодші школярі досягають стадії децентрації, тобто долають пізнавальний егоцентризм [678].

З комунікативними здібностями тісно пов'язане поняття «характерологічні якості особистості», насамперед – доброзичливість, привітність, такт, відвертість, готовність до співпереживання та співчуття [371].

Зібраними й узагальненими фактами (Т. Скрипкіна, П. Якобсон та ін.) підтверджують, що виявлення довірливого ставлення, щирості з боку одних учасників спілкування породжує, як правило, відповідну довіру в усіх інших.

Крім того, довірливе ставлення, виявлене однією людиною до іншої у процесі спілкування, посилює у кожного з них почуття власної цінності, підвищує взаємну повагу [604; 730].

Український психолінгвіст В. Федь, з'ясував, що у міжособистісних стосунках поміркованість веде до логічної сухості, а естетичний смак – до безмежної розмаїтості. Тому, як він зазначає, необхідно мати таку інтегровану якість, як естетичний розум, бо «красивий розум враховує обставини, в яких відбувається спілкування, не втрачаючи основного джерела – любові, та її гальма – здатності передбачити плинний хід подій».

Здатність ефективного спілкування психологи іменують комунікативною (міжособистісною) компетентністю, під якою низка науковців (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растенніков) розуміє здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. До складу компетентності включають і деяку сукупність знань та вмінь, що забезпечують ефективність комунікативного процесу.

У психолого-педагогічній практиці використовується кілька визначень поняття «комунікативна компетентність» («communicative» з англійської та «competentia» із латинської – це у перекладі «вміння спілкуватись»).

Для ефективної комунікації характерне: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще сприйняття ситуації й предмета спілкування (це сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальною витратою ресурсів) [160]. Ми комунікативну компетентність розглядаємо як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. У цьому зв'язку важливо зважати на думку вчених, яку підкреслюють доцільність розрізнювання компетентності:

– в орієнтувальній частині дії (інтерпретація комунікативної ситуації, виявлення «поля дії», «віяла» можливих рішень, діагностика дій як прямих, так і побічних; виявлення способів нейтралізації чи компенсації можливих ефектів побічних наслідків (а також посилення позитивних ефектів);

– у виконавчій частині комунікативної дії, що ґрунтується на аналізі та оцінюванні операціонального складу дії (володіння вербальними засобами спілкування: лексичною різноманітністю, навичками недирективного та активізуючого слухання; оптико-кінетичними та паралінгвістичними засобами – інтонацією, темпом мовлення, паузою; засобами невербального спілкування – мімікою, пантомімікою, фіксацією погляду, організацією комунікативного простору тощо) [678; 730].

Отже, комунікативна компетентність обумовлена володінням певною сукупністю вмінь. Т. Ладиженська називає вміння реалізовувати комунікативний намір, слухати, володіти красномовством, розв'язувати конфлікти, дотримуватись мовленнєвого етикету [371]. М. Станкін виділяє групу психолого-педагогічних умінь, зокрема уміння керувати довільною увагою, вільно мислити, природно поводитись. Цю класифікацію доповнюють дослідження комунікативної компетентності, що за свідчили існування:

– уміння встановлювати контакт-контактну взаємодію (нагромадження згори, пошук спільних інтересів, погоджена взаємодія тощо); завдяки чому мобілізуються інші на інтенсивну взаємодію;

– опанування прийомами саморегуляції – мімікою, пантомімікою, емоціями, настроями (зняття психологічної напруги, створення певного емоційного фону, взаємодії, коригування власного самопочуття) [620].

Особливого значення у спілкуванні дехто з науковців (Є. Головаха, Н. Паніна) надає умінню керувати емоціями. Вони стверджують, що емоційні ресурси людини обмежені. Якщо в одних ситуаціях вони витрачаються надто щедро, то в інших відчувається їх дефіцит, що відповідає закону емоційної константності, за яким емоційність людини є постійною величиною, натомість сила та тривалість емоцій в кожній конкретній ситуації можуть суттєво змінюватися [160].

Щоб знайти своє місце серед людей, на думку Є. Мелібруди, необхідно володіти трьома групами умінь: умінням розуміти людей та їх взаємини;

умінням впливати на іншу людину і допомагати їй; умінням розв'язувати проблеми та конфлікти [427, с. 33].

Уміння та навички розуміти людей пов'язані з умінням та навичками встановлювати зв'язки між власною поведінкою й реакціями інших та вмінням установлювати зв'язки між вчинками оточуючих та своїми вчинками, оскільки це допомагає адекватно розуміти людей. Таке вміння залежить від того, наскільки партнери усвідомлюють і сприймають самих себе, намагаються приховати від інших свій внутрішній світ або нав'язати оточуючим хибне уявлення про себе. Авторитетний чеський психолог Є. Мелібруда стверджує, що розумінню іншої людини допомагає вміння бачити те, що всередині як цінніше, ніж просте спостереження за поведінкою людини. Таке вміння, на думку вченого, ще можна називати різновидом емпатією. Для володіння нею необхідні розвинуті уява і фантазія, без яких важко збагнути, що переживає суб'єкт, до чого прагне, як оцінює світ та самого себе [427].

В уміннях та навичках впливати на іншу людину та допомагати їй цей науковець виділяє два види обставин. Перший – виникає в ситуації, коли індивід не може самостійно впоратися зі своїми проблемами. Приклад другої, менш гострої ситуації, – момент важкого вибору прийняття життєво важливого рішення чи пошуку оптимальнішого способу життя тощо.

У повсякденному житті найпоширенішими формами надання допомоги – добрі поради та підтримка. Щоправда, вони здаються ефективними тільки ззовні, насправді ж недостатньо полегшують життя. Більшу цінність мають такі стосунки з людиною, які допомагають їй самій справлятися із своїми проблемами. Уміння надавати допомогу деякою мірою пов'язане з умінням її приймати, а це, на думку Є. Мелібруди, не є легким для окремих людей. В основі здатності впливати на інших людей лежать уміння розширювати контакти, побудовані на взаємодії та співробітництві.

У міжособистісних стосунках неминуче виникають труднощі та конфлікти. Вони – частка нашого життя, тому одними з найнеобхідніших

комунікативних умінь є вміння та навичка розв'язувати проблеми та конфлікти. Побутує думка, що конфлікт – це щось небезпечне, чого треба за будь-яку ціну уникати. Натомість чеський психолог переконує, що спільне успішне розв'язання конфліктів може зблизити людей більше, ніж багато років спілкування, проведеного у «взаємному обміні люб'язностями». Один з найважливіших елементів уміння розв'язувати конфлікти – здатність усвідомлювати масштаби та деталі розбіжностей і відкрито обговорювати їх з партнерами [427].

Інформаційна сторона спілкування пов'язана з виявленням та врахуванням його суб'єктами установок, цілей, намірів один одного, забезпеченням свого ідеального представництва в іншому (персоналізація). Можна погодитися з твердженням, що особливе значення для успішного обміну інформацією має уміння партнерів «самопрояснюватися», тобто передавати партнеру певну інтерпретацію своєї особистості. Як вважають учені, цього досягається шляхом використання двох груп умінь – мовленнєвих та немовленнєвих [226; 620].

Серед мовленнєвих умінь найбільш важливими визнаються: вміння ясно, коротко й точно висловлювати думку, переконувати логічними способами, уникати ненормативної лексики, стежити за своїм мовленням. До невербальних умінь самовираження належать уміння суб'єкта використовувати різні знакові системи інформування: оптико-кінетичну, пара- та екстралінгвістичну (інтонація, темп, дикція, тембр голосу) [371; 620], систему організації простору та часу комунікації, систему контакту очима. Уміння користуватися такими засобами дозволяє досягати високої точності самовираження, підвищувати культуру почуттів, а також оволодіти психологічним саморегулюванням.

Відповідно до віку учасників спілкування фахівці відносять до тактики спілкування вміння аналізувати ситуацію спілкування; керувати своєю поведінкою в процесі спілкування; долати конфліктні напруження у спільній роботі [678]. Здійснене нами опитування 112 студентів ЛьвДУВС

показало, що 8% студентів не розуміють значення слова «ситуація», а 62% – трактують як «випадок».

Управління поведінкою в процесі спілкування – складне вміння. Воно передбачає достатній загальнокультурний розвиток комуніканта, який залежить від його психологічних особливостей. Залежність від підбору групи володіння навичками саморегуляції коливається в межах 60-70 % опитаних.

З'ясовано, що студентам важко осмислити, а відтак змоделювати всі способи розв'язання конфліктів. Тому вивчення азів конфліктології слід починати з розтлумачення простих правил, а саме: не сперечатися через дрібниці; наводити переконливі докази; слухати уважно аргументи співрозмовника; шукати те, з чим можна погодитись; не ображати співрозмовника словами, тоном, жестом; поводити себе тактовно, стримано; не перетворювати суперечку на сварку; контролювати хід і результат спілкування [371].

Успішного спілкування неможливе без реалізації перцептивної його сторони. Це вимагає наявності умінь самовиражатися за допомогою невербальних засобів спілкування та сприймати психічний стан, ставлення співрозмовника за його невербальною поведінкою. Фахівці вважають, що зазначені вміння передбачають володіння спеціальною технікою розмови, яка включає такі елементи: прийняття певного виразу обличчя, пози, рухів та жестів, які привертають увагу партнера і спрямовані на його налаштування, на певне сприймання повідомлюваної інформації. Встановлено, що словами передається основна інформація, а ставлення до її змісту чи форми виражається жестами, мімікою тощо. До того ж, вербальний компонент розмови займає 35% розмови, а невербальний – 65% часу [678; 730].

Отже, педагогічна взаємодія набуде істотного розвитку за умови культивування вчителем тих комунікативних практик, які викликають в учнів або студентів найбільший емоційний відгук та є запорукою успішного спілкування. Тому педагог повинен ґрунтовно оволодіти основами комунікативної культури, вміти вчасно помітити труднощі, що виникають в

опануванні учнями предмету вивчення, віднаходити способи їх подолання складнощів, передбачати реакцію підопічних на запропоновані способи дії, знати можливості аудиторії (кожного зокрема) і бачити перспективу формування ціннісних орієнтацій педагогічного спілкування, уміти долати конфлікти, модифікувати спілкування з урахуванням вікової, індивідуальної своєрідності комунікативної ситуації і слухачів.

Отже, серед основних комунікативної компетентності, головних умінь та навичок спілкування педагогів слід виділити такі: уміння слухати та розуміти людей, впливати на інших за допомогою невербальних засобів, вирішувати проблеми та конфлікти, впливати на інших мовленнєвими засобами, а загалом – докладати всіх зусиль для оптимізації комунікативної та особистісної психогенези.

Висновки до другого розділу

1. Психологічний вплив можна розглядати як багаторівневий та багатоякісний процес, що забезпечує детермінацію та регуляцію різних функціональних утворень і станів в єдиній психологічній організації людини. Функція впливу виходить на перший план у формально-рольовому спілкуванні, коли воно організовується з приводу педагогічної діяльності. Тоді важливими характеристиками взаємодії стають способи впливу на партнера, контроль його дій, координація зусиль тощо.

2. Теоретичний аналіз дослідження проблеми педагогічної взаємодії свідчить про те, що різні її аспекти загалом, а в педагогічному процесі зокрема, досить докладно розроблені. Поняття взаємодії – доволі широке: воно трактується науковцями як самостійна категорія, як інтерактивний бік спілкування, як вид людської активності тощо. У контексті нашого дослідження взаємодія – це одна зі сторін спілкування, що розглядається у взаємозв'язку з комунікативною та перцептивною сторонами. Це

підтверджується взаємозалежністю таких феноменів, сутність яких закладена у поняттях «взаємодія», «стосунки», «ставлення».

3. Категорія «взаємодія» широко використовується у гуманітарних науках і трактується як полісемічне поняття, що відрізняється певною мірою за змістом і завданнями, на виконання яких спрямовані спільні дії. Тепер воно стало одним із ключових понять людинознавчих дисциплін. Поняття «взаємодії» знаходиться у взаємозв'язку з поняттям «структура». Перше є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності. Принцип взаємодії конкретизується у дослідженні причинності. Взаємодія визначає відношення причини та наслідку, обумовлює розвиток об'єктів. Кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і як наслідок одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія породжує вплив людей один на одного, конструювання і реалізацію моделей спільної діяльності, стає своєрідним простором формування, розвитку, моделювання особистості. Відповідно конкретніше педагогічна взаємодія сприяє актуалізації, персоналізації, інтеріоризації і екстеріоризації особистісних структур, стає сектором інтеріндивідуального і метаіндивідуального простору існування особистості.

4. Базовими детермінантами та генетично-психологічними засадами міжособистісних стосунків у педагогічній взаємодії вітчизняні психологи вважають: а) діяльнісну детермінацію психічного розвитку; б) соціально-діяльнісну детермінацію психічного розвитку. Серед аспектів досліджуваної проблеми вивчаються різні форми взаємодії, умови її оптимізації, особливості формування особистості та міжособистісних стосунків у процесі педагогічної взаємодії, розробляються нові технології, що позитивно позначаються на продуктивності педагогічної взаємодії. Поза увагою науковців залишаються питання, пов'язані з психологічними неформалізованими, неспецифічними структурами, через дослідження яких відкривається розуміння особливої природи взаємодії педагога і учнів та вплинуть на її ефективність.

5. Існує взаємозв'язок між ставленням учителя до педагогічного спілкування як актуальної для нього сторони дійсності і характером організації ним цього спілкування за допомогою мовних чинників, звернених до учня. Організація педагогічного спілкування, при якому мовлення учня і вчителя адекватно доповнює і відтіняє їх, на нашу думку, може розглядатися як обмін інформацією, емоційними станами, регулювальними діями, що позначається на інтелектуальному збагаченні учасників комунікації.

6. Спрямованість у спілкуванні виявляється у формі індивідуально-своєрідного поєднання різною мірою виражених її видів (діалогічного, авторитарного, маніпулятивного, конформного, альтероцентристського, індиферентного). З переважанням діалогічного виду пов'язана найбільша відповідність змісту спрямованості, а з переважанням конформного виду пов'язана, навпаки, найменша відповідність та протиріччя її змісту. Виявлені нами взаємозв'язки переконують у необхідності виділення як пріоритетного та перспективного напрямку професійної підготовки педагогів роботу, спрямовану на усвідомлення та гармонізацію ними власних ціннісно-змістових орієнтирів. Саме вони становлять основу для набуття такої професійної ролі та формування мотиваційно-ціннісної готовності до професійної діяльності.

7. Спрямованість учителя на себе і на інших, наявність у нього тих чи інших властивостей особистості, опора на знання механізмів та детермінант соціальної взаємодії можуть забезпечити продуктивність педагогічного спілкування, а також вплинути на характер міжособистісних контактів, знизити ймовірність виникнення міжособистісних конфліктів.

8. Психологічний аналіз особливостей взаємодії на рівні «вчитель—учителі» показав, що педагогічна взаємодія педагога з колегами визначається чіткою структурованістю, залежить від багатьох психологічних чинників, її ефективність зумовлена рівнем розвитку комунікативних здібностей педагога. Цим визначається професіоналізм вчителя, що значною мірою

характеризується сформованістю його професійно-педагогічної компетентності.

9. Міжособистісна взаємодія – налагоджена система внутрішньоорганізаційної взаємодії з приводу загальної для групи справи. Вона ґрунтується на рівноправній участі всіх співробітників у взаємному інформуванні. Особливістю такої взаємодії є точність розуміння змісту інформації всіма його учасниками. Ділове спілкування як основа міжособистісної взаємодії відображає загальні для педагогічного колективу цілі, свідчить про ділову продуктивність учителів і керівників освітніх закладів, про спільність у пошуку істини чи виходу зі скрутного становища. Ефективність та результативність міжособистісної взаємодії вчителя та адміністрації освітнього-закладу значною мірою залежить від конкретних методів, які використовуються учасниками в управлінсько-педагогічній діяльності. Управлінську майстерність адміністрації освітнього закладу можна розглядати як уміння застосовувати і комбінувати механізми впливу на учителів – найбільш активних учасників навчально-виховного процесу.

10. Становлення особистості учня в умовах навчально-виховного процесу не можна розглядати без врахування впливу батьківського виховання. Велике значення родини у вихованні особистості зумовлене особливостями її впливу – безперервністю, постійністю, тим, що вона виховує не тільки шляхом безпосереднього впливу, а й використанням морально-чуттєвих і навіть інтуїтивних засобів, чим що забезпечується висока ефективність результатів та їх тривалість. Ця робота має бути цілеспрямованою, передбачати постійне підвищення професійної кваліфікації та загальної культури учителя (викладача). Водночас вона націлюється на формування як помічника і співника у виконанні завдань дієвої громадської батьківської організації. У цьому зв'язку педагогічний колектив повинен виробляти єдині вимоги до роботи класного керівника чи куратора з батьками.

11. Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, необхідних для підвищення ефективності комунікації у міжособистісній взаємодії. Серед головних умінь та навичок спілкування педагогів виділяється оволодіння простими правилами, що полягають в умінні слухати та розуміти людей, впливати на інших за допомогою невербальних засобів, розв'язувати проблеми та конфлікти, впливати на інших за допомогою мовленнєвих засобів. По суті, комунікативна компетентність – синтез інтерактивних навичок та перцептивних умінь, які, працюючи на розвиток спілкування, успішно оптимізують психогенезу особистості як суб'єкта міжособистісних взаємин.

РОЗДІЛ 3.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПСИХОГЕНЕЗИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У третьому розділі розкрито організацію педагогічного спілкування як керованого процесу особистісного розвитку, розглянуто діяльність учителя як фундаментального системотвірного чинника оптимізації педагогічної взаємодії, проаналізовано ціннісно-сміслові, когнітивні і функціональні складові стилів педагогічної взаємодії, типи професійних ставлень учителя та конфлікти у діаді «викладач-студент ВНЗ», презентовано розроблені концептуальні генетично-психологічні основи оптимізації педагогічної взаємодії.

3.1. Організація педагогічного спілкування як керованого процесу особистісного розвитку: комунікативні, інтерактивні і перцептивні компоненти педагогічної психогенези

Полізалежність особистості як біосоціальної істоти, що перебуває в силовому полі ієрархійної системи зв'язків, а також весь процес формування та становлення не мислиться без різноактивної взаємодії з іншими, суспільством та довкіллям. Спілкування – невід'ємний елемент буття людини, воно є «природним способом існування людини» [54, с. 113].

Особливо важливу роль відіграє процес спілкування в педагогічній діяльності, де з його допомогою відбувається навчальний та виховний процес. Проблема педагогічного спілкування набуває особливої актуальності в умовах сучасного розвитку суспільства та пов'язується з гуманістичними тенденціями нової парадигми освіти, основним завданням якої є виховання вільної, ерудованої та конкурентноздатної особистості, вихованої в умовах толерантного та змістовного інформаційно-комунікативного середовища.

Складові педагогічного спілкування активно вивчаються науковцями, які приляють увагу, зокрема: процесам сприймання і розуміння в системі «вчитель-учень» (О. Бодальов, С. Кондратьєва); закономірностям формування у педагога комунікативних умінь і навичок (В. Кан-Калик, Г. Ковальов, А. Добрович, О. Коропецька); системі активного соціально-психологічного навчання і комунікативного тренінгу (Л. Петровська, Т. Яценко, Л. Овсянецька); комунікативній компетентності учителя (Ю. Ємельянов, І. Комарова, Х. Васишин, Н. Чепелєва та ін.).

Як відомо, комунікація переважно відбувається на вербальному рівні, однак великі масиви її передаються в процесі спілкування через невербальні засоби, а такі як жести, міміка та навіть на підсвідомому рівні. Український дослідник О. Вишневський слушно зазначає, що підсвідоме спілкування адресується безпосередньо підсвідомості того, хто сприймає інформацію і веде до її нагромадження» [137, с. 454]. Комунікація на підсвідомому рівні зумовлює особливе сприймання не тільки того, про що співрозмовник говорить, а й того, як він про це говорить. У процесі такого спілкування рецепієнт сприймає на підсвідомому рівні внутрішні переконання співрозмовника до того, що є об'єктом обговорення і загалом до тих цінностей, які вчитель на словах відстоює. Особливістю такого спілкування є те, що рецепієнт сам роздобуває для себе інформацію, на відміну від вербального спілкування, де інформація подається відносно чітко і однозначно. Щоб могли якнайточніше відчувати позицію мовця та відкодувати інформацію, яку він намагається донести до учня, самому рецепієнту

необхідно мати уже сформовані власні орієнтації. Інформація, передана в такий спосіб, є досить переконливою. Визначальним критерієм особи у передачі інформації в такий спосіб є його правдивість і щирість. Саме завдяки цим його характеристикам уможлиблюється його позитивний вплив на реципієнта-учня.

Особливе місце серед різновидів комунікації займає педагогічне спілкування. На думку О. Леонтьєва, педагогічне спілкування – це професійне спілкування вчителя з учнем на уроці і в позаурочний час (у процесі навчання і виховання), що має визначені педагогічні функції і спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом та учнем [382, с. 326]. Також під педагогічним спілкуванням розуміють систему «соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнем, спрямовану на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності» [145, с. 34]. Р. Серьожникова зазначає: «Спілкування – це взаємодія двох чи більше людей, яка полягає в обміні інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру». Отже, наголошується на тому, що спілкування включає в себе обмін інформацією між суб'єктами, вироблення спільних рішень, сприймання та розуміння людьми позицій кожного. «Спілкування – одна з форм взаємодії людей у процесі їхньої діяльності».

Процес комунікації – цілеспрямований. До її структури входять зміст, мета та засоби спілкування. Зміст спілкування становить сама інформація, що передається від особи до реципієнта. Метою процесу комунікації є «задоволення не лише біологічних потреб, як у тварин, а й багато інших: соціальних, культурних, пізнавальних, творчих, потреб інтелектуального зросту, морального і професійного розвитку» [79, с. 137]. Також метою педагогічного спілкування є «підвищення рівня міжособистісних стосунків у реальному колективі учнів» [555, с. 329].

До засобів спілкування належать всі ті компоненти, за допомогою яких відбувається передача інформації. Р. Сорьожникова визначає засоби спілкування як способи кодування, передачі, перероблення і розшифрування інформації, що передається в процесі спілкування.

Педагогічне спілкування – надзвичайно потужний засіб передачі не лише навчального матеріалу, а й змісту об'єктивно позитивних моральних норм та цінностей та віри в їхню істинність. Цей вид спілкування можна назвати універсальним інструментом виховання.

За допомогою спілкування людина утверджує себе в житті, розвиває свою особистість, впливає на оточення та, водночас, сама піддається впливові ззовні, адже як підкреслює О. Вишневський, «ми невидимими путами пов'язані зі світом, що довкола нас... Хочемо того чи ні, всі ми є частинкою суспільства, воно впливає на нас, ми – на нього» [137, с. 99]. Тому «ефективне педагогічне спілкування завжди спрямоване на формування позитивної Я-концепції особистості, на розвиток в учня впевненості у собі, у своїх силах, у своєму потенціалі» [555, с. 328].

«У своєму спілкуванні вихователь не повинен переходити межу міри впливу» [137, с. 454], тобто не нав'язувати вихованцю свої погляди. Грубе нав'язування власної позиції «приглушує власну самовиховну ініціативу, зачіпає почуття гідності й нерідко спричинює опір». Найефективнішим підходом до виховання буде створення таких умов, коли учень сам «відчитає» в інформації, те найважливіше, на чому акцентує педагог, а відтак самостійно й осмислено зможе це для себе взяти.

Структура педагогічного спілкування передбачає чотири основні етапи, а саме:

а) моделювання педагогом майбутнього спілкування, або прогностичний етап, на якому вихователь планує й прогнозує зміст, структуру та засоби, які буде використовувати в процесі комунікації;

б) «комунікативна атака», що передбачає завоювання педагогом ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту з вихованцем;

в) «керування спілкуванням», під час цього етапу відбувається передача інформації від вихователя до учня, аналіз цієї інформації, взаємооцінка співрозмовників;

г) «аналіз спілкування» або етап самокоригування, на якому педагог повинен поглянути критично на те, як він організував процес спілкування з учнем, порівняти мету, засоби з результатами взаємодії, а, врахувавши усі позитиви і негативи, моделювати подальше спілкування [145, с. 443]. Окремо слід наголосити на винятковому значенні першого етапу, адже згідно з положеннями генетичної психології саме моделювання дозволяє вже спочатку спроектувати вектори розвивального впливу на успішний перебіг спілкування та загальний особистісний розвій.

Педагогічне спілкування поєднує комунікативні, інтерактивні та перцептивні процеси у системі «вчитель-учні». Перцептивний аспект педагогічного спілкування характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні якості та конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їх мотиви, переживання, розуміти їх індивідуальні та вікові особливості.

Перцептивна функція спілкування полягає у виробленні суб'єктом комунікації образу іншої людини. Дивлячись на співрозмовника, його поведінку, одяг, зовнішні особливості, починаємо розуміти його психологічні риси. У психології цей феномен сприйняття особою іншого індивіда називається соціальною перцепцією. «Прагнучи пізнати, зрозуміти іншу людину, суб'єкт спілкування прагне скласти уявлення про її думки, наміри, здібності, переживання, відносини, що зв'язують між собою суб'єктів спілкування», – зазначає Х. Василюшин. Особливо в процесі виховання функція спілкування дуже важлива. Педагог починає сприймати вихованців та повинен відчувати як вони сприймають його. Це необхідна умова налагодження ефективної взаємодії. Якщо вихователь розуміє як його сприймають учні, то він може відповідно реагувати [115, с. 64-65].

Інтерактивна складова комунікативної компетентності вчителя проявляється у способах і прийомах виховного впливу на учнів, у тактиці та стратегії організації педагогічної взаємодії. Інтерактивне спілкування пов'язане з організацією спільної діяльності людей, їхньої взаємодії (інтеракції) [54, с. 136]. Під час виховного процесу важливо не просто налагодити обмін інформацією, а й виробити спільну стратегію, техніку взаємодії, щоб організувати спільну діяльність. Інтерактивне спілкування передбачає «досягнення взаєморозуміння, докладання спільних зусиль для подальшої організації спільної діяльності, в кінцевому результаті якої зацікавлені партнери» [145, с. 142].

Комунікативний аспект педагогічного спілкування характеризує інформаційно-сміслову сторону педагогічної взаємодії, тобто здатність учителя чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати свої думки і почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на учнів [115, с. 64-65].

Комунікативність спілкування проявляється насамперед в обміні найактуальнішими, найнеобхіднішими повідомленнями. Цю складову О. Бандурко та його співавтори називають інформаційно-комунікативною [54, с. 135]. Для повноцінності комунікації необхідно, щоб взаємодіяли відправник інформації (джерело), обсяг інформації та реципієнт (одержувач). О. Бодальов вважає, що «схематично комунікація може бути представлена як інтерсуб'єктний процес ($S=S$), як суб'єкт-суб'єктні стосунки активного обміну інформацією, під час яких спільно досягається предмет спілкування» [79, с. 139].

Специфіка процесу обміну інформацією полягає в активній взаємодії між джерелом інформації та реципієнтом, адже відбувається не просто рух інформації, а обмін, «інформація не просто передається, а й формується, уточнюється, розвивається» [79, с. 139]. При такому обміні відбувається також і вплив на поведінку співрозмовника. Важливо, щоб співрозмовники

володіли однаковою, чи принаймні подібною системою кодування та декодування інформації, щоб не виникало непорозумінь та бар'єрів.

Під час комунікативного процесу використовуються декілька способів передачі інформації. Перший – вербальна комунікація, при якій найбільше використовується мовлення як усне, так і письмове. Відтак активно задіяна паралельно з вербальною і невербальна комунікація, яка вносить доповнення до повідомленого, надає йому певних відтінків.

Виховний процес характеризується постійним розвитком, який не позбавлений невдач та помилок з боку як вихователя так і учня. Відтак з боку педагога можлива негативна реакція на порушення учня. У цій ситуації вчитель схильний бачити в особі учня лише винуватця негативного акту, що на цей момент найбільше привертає його увагу, ігноруючи цілісним баченням особистості вихованця. Тому «віра в людину – це здатність завжди за негативним вчинком, навіть негативною рисою, бачити в ній позитивне. А звідси і здатність завжди і всюди спрямовувати наше спілкування не стільки проти зла в людині (іноді треба «недобачати його»), скільки на розвиток, на розкриття всього кращого в ній» [145, с. 455]. У висловленні довіри до вихованця насправді закладено великий виховний момент, адже відчувши довіру вихователя до себе, учень обов'язково прихилиться до нього і буде намагатися виправдати довіру.

Альтернативою довіри у стосунках між учнем і вчителем є підозра. «Це – найгірший урок, який вихователь може дати своєму вихованцеві, людина – іншій людині» [145, с. 456]. Підозра може стосуватися різних речей, але в своїй суті промовисто засвідчує перед вихованцем недовіру з боку учителя. «І якщо віра в добро зміцнює і активізує сумління дитини, спонукає її саму засуджувати свій вчинок, то чиясь підозрілість утверджує в ній антисумління, бо діє чинник самозахисту, і це підводить вихованця до думки, що каятись немає сенсу», – підкреслює Н. Волкова [145, с. 457].

Межує з підозрою почуття сумніву педагога щодо поведінки вихованця. Нерідко вихователь не приховує упередженого ставлення до учня, не бачить

в ньому реальну особистість, а дивиться на нього в негативному плані, ким би він міг потенційно стати, зважаючи на його схильність до девіантної поведінки. «Очевидно, що такі надмірні, набридливі застороги проти злочину, – зазначає Н. Волкова, – майже напевно приведуть дитину до нього. Бо це теж недовіра, неповага, погляд на людину через окуляри зла» [145, с. 456]. У цьому сенсі слід сприймати реальний стан речей об'єктивно. Якщо вихованець не є ідеальним, то це потрібно сприйняти і прийняти його таким, яким він є. Віра у добре майбутнє дитини повинна спонукати педагога працювати навіть із таким «важким» учнем. Вихователь повинен навіювати учневі віру в себе, здатність до позитивного розвитку, до прогресу.

Людина дуже часто стає такою, якою її бачать або хочуть бачити люди, що її оточують. Звідси – підтвердження тези: якщо ми добре думаємо про дитину, то це служить головної меті виховання. Вихователь зобов'язаний постійно добре думати про свого вихованця. Маючи це на увазі, В. Сухомлинський стверджував, що єдиною рушійною силою виховання є прагнення бути добрим.

Важливий елемент педагогічного спілкування – духовний контакт педагога з вихованцем. Учень потребує спілкування з такою людиною, від якої міг би черпати позитивні цінності для душі. Без такого контакту виховання неможливе. Проте бажання духовного контакту з боку однієї сторони і відсутність цього в іншій зводить нанівець прагнення повноцінного педагогічного спілкування. «Спілкування душ розвивається успішно, якщо люди не побоюються один одного». Слід зазначити, що поняття духовного спілкування не завжди сприймається позитивно, адже воно, на думку кого з педагогів, суперечить «ортодоксальним» принципам поняття виховання: «прагнення наставляти, повчати, керувати, пояснювати і т. ін., що не відповідає ідеалам свободи, рівності та братства. Духовне спілкування не узгоджується з владою вихователя над вихованцем» [137, с. 457-458].

Розрізняють механізми педагогічного спілкування, що допомагають усвідомити себе через інших, тобто через те, як співрозмовника (особистість)

сприймають інші. До таких механізмів належать: ідентифікація – за своєю суттю є уподібненням, тобто механізмом взаєморозуміння, усвідомленим чи неусвідомленим уподібненням себе іншій людині [54, с. 137]; емпатія – властивість індивіда до співпереживання; розуміння емоційного стану співрозмовника, входження в цей стан, пережиття ідентичних емоцій; рефлексія – це усвідомлення людиною того, як її сприймає співрозмовник; стереотипізацію; це «класифікація форм поведінки й інтерпретація їх причин шляхом віднесення до явищ, що вже відомі, чи здаються відомими, тобто такими, що відповідають соціальним стереотипам» [54, с. 137].

Отже, процес організації педагогічного спілкування – дуже складний і структурований, потребує врахування цілої низки особистісних і соціальних детермінант. Виважена й науково обгрунтована генеза різних компонентів педагогічного спілкування з боку педагога створює всі умови для його ефективності та результативності, а також оптимізує полікомунікативність усіх учасників навчально-виховного процесу.

3.2. Особистісний, рольовий, емоційний аспекти педагога як системотвірного чинника оптимізації педагогічної взаємодії

Проблема становлення особистості учителя/викладача давно і широко розроблялася у вітчизняній та зарубіжній психології. Значна увага приділялася дослідженню педагогічних здібностей, стилям діяльності у спілкуванні викладача, проблемам професійної компетентності. Науковці здебільшого розглядали дві групи якостей, які є важливими для педагога: 1) таких, що пов'язані з трансляцією педагогом таких здібностей, як спостережливість, самостійність, творчий склад мислення, яскравість мови, педагогічний такт, терплячість; 2) таких, які відображають особливості сприйняття учня, студента як об'єкт педагогічного впливу, що базується на розумінні зацікавлень студентів [2; 207; 230; 296; 388; 407; 434; 499].

При цьому інша сторона – студент як учасник взаємодії – враховувався в своїх об'єктивних властивостях. Таке своєрідне виключення студента з

процесу робило взаємодію однобічною і підмінювало взаємодію педагогічним впливом на студента.

Сучасна суб'єктна парадигма вищої освіти вимагає від викладача психологічної готовності до педагогічної діяльності нового типу, побудованої на гуманістичних засадах. Викладач повинен бути відкритим, ставитися до студентів з довірою, намагатися зрозуміти їхню позицію. Він має керуватися як головною цінністю інтересами розвитку особистості студента, не ставлячи перед собою жорстких конкретних цілей (наприклад, будь-що виконати раніше розроблений і складений план заняття). Науково-педагогічна діяльність нового типу зорієнтована на допомогу особистості в її прагненні виявити себе, йти шляхом саморозвитку.

Поряд з методичним аспектом викладацької діяльності слід відзначити важливість її психологічної складової, бо навіть за наявності високого рівня фахових знань та володіння методикою їх викладання професійна діяльність, яка не будується на психологічній основі, являє собою лише методично обґрунтований алгоритм викладу певного обсягу інформації. Педагогічна діяльність передбачає не тільки передачу знань студентам та формування у них готовності до професійної праці, а й уміння будувати міжособистісні стосунки, що винятково важливо для майбутніх фахівців у сфері соціальних відносин. Вже на початковому етапі професійної взаємодії викладачі повинні моделювати майбутню діяльність не тільки з урахуванням різних рівнів її складності, а й оптимізувати можливості формування особистостей-майбутніх фахівців як суб'єктів діяльності.

Численні дослідження в галузі психології показують, що значну частину труднощів викладачі відчують не стільки через методологічну підготовку, а через деформацію професійно-міжособистісного спілкування, внаслідок дисфункцій якого постають численні перепони і конфлікти, які сповільнюють (а іноді й унеможливають) повноцінний перебіг взаємодії та досягнення позитивних результатів [30; 146]. Така тенденція зумовлює звернення до вчителя/викладача як до суб'єкта професійної діяльності.

Оскільки зміст суб'єктності у кожної людини різний, то вивчення її у професійній діяльності повинно відбуватися шляхом виваженого аналізу взаємодії зі студентами. Позитивні досягнення в цій сфері визначають врешті-решт ефективність виконаних навчальних та виховних завдань.

Для викладача важливе ставлення до студента як цінності, сприймання його як суб'єкта його власної діяльності. Водночас викладач ставиться і до себе як до цінності й суб'єкта власної педагогічної діяльності. Якщо зміст хоча б в одному з цих компонентів змінено (наприклад, студент є засобом для розв'язання завдань викладача), то не повинно йтися про суб'єктність педагога. Проте це не означає, що конкретний викладач не має суб'єктності взагалі, тому не можна говорити про його суб'єктність як таку, що виявляється в однаковій, партнерській, суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Відтак при вивченні суб'єктності принциповим є пошук таких стосунків, які розкривають сутнісний змісту діяльності.

Провідна характеристика суб'єкта – здатність до перетворення дійсності, зміни себе та інших на основі багатого й адекватного зворотного зв'язку. Сенсом педагогічної праці є студент та зміни, що відбуваються з ним під впливом викладача, які слугують регулятором педагогічної діяльності. Викладач як суб'єкт педагогічної діяльності стає не просто людиною, здатною передати знання та вміння, а творцем власної діяльності: перетворює її, оцінює результати і себе в ній.

Характер стилів діяльності та спілкування, що формуються, входять до цілісної системи забезпечення органічного поєднання конкретної особистості викладача зі змістом його праці. Фундаментальною умовою професійного становлення викладача є його самосвідомість. Однак проведені дослідження самосвідомості викладача охоплюють тільки простір педагогічної діяльності та не поширюються на інші сфери його життя. У педагогічній психології не практикується типологічний аналіз шляхів професіоналізації викладача залежно від характеру взаємозв'язку особливостей глобальної самосвідомості (або її складових) і стилів діяльності та спілкування, що формуються при

цьому. Самосвідомість визначається як особлива, цілісна, часто суперечлива глобальна система уявлень індивіда про себе, яка опосередковує розвиток його особистості та особливості діяльності, що є складним, багаторівневим об'єднанням когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів та включає також сприйняття себе загалом як унікаума.

Під професійно-педагогічною самосвідомістю слід розуміти складну систему, що включає усвідомлення викладачем себе в педагогічній реальності, ставлення до себе і своєї педагогічної роботи, здатність до самопізнання, самоаналізу і планування власного професійного росту, прагнення досягти кар'єрного успіху.

Істотною відмінністю педагогічної психології на сучасному етапі є велика кількість досліджень, в яких на першому плані особистісне начало в професії викладача, його самореалізації, в успішності педагогічної взаємодії (Е. Зеєр, Ю. Кулюткін, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Орлов та ін.). Визначаючи по-різному професійний розвиток викладача, психологи фундаментальною умовою цього процесу, як правило, називають розвиток професійної самосвідомості педагога. Існує кілька підходів до розуміння професійної самосвідомості. Так, Б. Паригін вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною приналежності до певної професійної групи [492]. П. Шавір трактує це як вибірккову діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану професійному самовизначенню як усвідомлення себе суб'єктом своєї професійної діяльності [698]. Подібні інтерпретації поняття «професійна самосвідомість» не суперечать одна одній, а радше взаємодоповнюють, відображаючи різні аспекти цього широкого поняття.

За останнє двадцятиріччя з'явилося чимало праць, присвячених дослідженню професійної свідомості викладача (С. Васьковська, І. Вачков, В. Козієв, В. Саврасов, А. Шутенко, Т. Щербан та ін.). Доведено, що для розвитку професійної самосвідомості потрібне дотримання таких психологічних умов: а) зверненість свідомості викладача на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; б) постановка суб'єктно-

орієнтованих цілей, тобто цілей саморозвитку; в) залучення професійно-наукової термінології; г) інтеріоризація еталонних характеристик діяльності; д) здатність до рефлексії; е) усвідомлення труднощів у педагогічній діяльності; є) розвиток колективних форм діяльності; ж) охоплення викладачів професійно-нормативними стосунками; з) організація вичерпного і своєчасного зворотного зв'язку; і) підтримання об'єктивного оцінного ставлення до себе. Враховуючи це, ознаками зрілості професійної самосвідомості викладача маємо підстави вважати, по-перше, усвідомлення вчителем невідповідності (суперечності) між реальним і бажаним станом справ; по-друге, обсяг і ступінь диференційованості поінформованості учителя про свої переваги та недоліки; по-третє, ступінь адекватності самооцінки різних сторін свого професіоналізму.

Під керівництвом Н. Кузьміної проведено ряд досліджень, в яких об'єктом аналізу стала самосвідомість викладача [365]. Результати викладено у низці праць, автори яких підтверджують припущення про залежність розвитку педагогічної майстерності від усвідомлення педагогом особливостей професійного «Я». Так, Г. Метельський пов'язує професійний розвиток безпосередньо зі становленням рефлексії як важливого компонента самосвідомості педагога. На переконання науковця, рефлексію можна трактувати як прогноз викладача щодо думок студентів про нього. Уявлення педагога про розуміння його студентами – це і є образ, сформований у результаті прогнозування, оснований на минулому досвіді й на актуалізації ситуації взаємодії. Викладач нібито дивиться на себе очима студентів. І чим розвиненіша здатність до рефлексії, тим вища його педагогічна майстерність [432].

У результаті цього дослідження виокремлено три рівні рефлексивних здібностей викладача: на низькому рівні педагог має фрагментарне уявлення студентів про нього, тому коригувати власну поведінку він може лише частково; на середньому рівні у педагога складається повніше уявлення про ставлення до нього студентів, але це ще не стає підставою для перебудови

власної діяльності; і лише на високому рівні рефлексивної саморегуляції усвідомлення педагогом думки про себе служить підставою для об'єктивного і всебічного оцінювання власних дій.

Спеціальне дослідження Г. Метельського та О. Чикової дозволило їм виокремити етапи розвитку рефлексії: від парціальних, невербалізованих уявлень про свою особистість (обмеженість знань про недоліки, перебільшення достоїнств професійної діяльності, неадекватна самооцінка, нездатність передбачити труднощі у своїй праці), характерних для викладачів-«немайстрів», до критичної та адекватної оцінки різноманітних сторін власної особистості, чіткого розуміння причин своїх творчих успіхів та невдач, передбачення розвитку в себе нових інтересів, знань та вмінь – ознак рефлексії, типових для вчителів-майстрів. Автори довели, що рівень рефлексивності саморегуляції викладача відповідає його професійній майстерності і слугує психологічним підґрунтям його професійного розвитку і педагогічної творчості [432].

У низці публікацій відзначається, що рівень професіоналізму викладача зростає залежно від розвитку його здатності сприймати себе як суб'єкта цієї діяльності. Вивчаючи функціонально-операціональні аспекти професійної самосвідомості викладача, автори цих праць називають три рівні професійного розвитку, при досягненні якого будь-який педагог може стати і виконавцем, і методистом, і дослідником [311; 367; 407; 613].

Професійна свідомість учителя/викладача постулюється як центральний елемент педагогічної майстерності. Через неї здійснюється насамперед регулятивна функція у фаховій діяльності. Процес професійного розвитку базується на професійній самосвідомості, адже лише тоді, коли вчитель знає, з одного боку, якими рисами він повинен володіти, а з іншого – якщо усвідомлює, якою мірою у нього повинні розвиватися необхідні професійні якості, він може свідомо прагнути до формування і в себе та учнів просоціально-адаптивних рис і функцій.

Загальновизнано, що існує безпосередній зв'язок між умінням викладача оцінювати результати своєї праці і рівнем його педагогічної майстерності, адже від гармонійності цієї ціннісно-оцінної системи залежить якісна інтенсивність педагогічної взаємодії та ефективність усього педагогічного процесу. Однак, на думку І. Вачкова, професійна самосвідомість викладача не вичерпується лише когнітивним аспектом. Багатство, багатогранність та емоційна насиченість педагогічної діяльності змушують викладача, який детально вивчає себе як професіонала, не тільки усвідомити наявність або відсутність тих чи інших професійно значущих якостей особистості, а й формувати певне самоствавлення, відчувати задоволення або незадоволення своєю працею, глибоко емоційно переживати відповідність власного образу «Я», відображеному в образі педагога. Таким чином здійснюється саморегулювальна функція професійної самосвідомості викладача [146, с. 18].

Психологи переважно ототожнюють поняття суб'єктивного ставлення до себе з терміном «самооцінка». Так, О. Солодухова переконує, що педагог з позитивною самооцінкою вважає себе таким, що може подолати різні життєві негаразди, причому робить це, не ніяковіючи чи впадаючи у розпач. Він не схильний вважати себе невдахою, відчуває, що потрібен людям, що вони його сприймають, а його здібності, дії і судження незалежно оцінюють в очах оточуючих. Натомість викладач з низькою самооцінкою не без труднощів вступає у вільне спілкування з іншими людьми. Він здатний принижувати значення особистості іншої людини, прагне підвищити власну самооцінку, доводячи, що інші гірші, ніж він сам. Тому низька самооцінка здебільшого випадків супроводжується установкою на негативне ставлення до оточуючих. Роль викладача передбачає поглиблення знань про себе й про інших, оскільки навчання – це передача іншим частки свого Я. Тому ставлення до себе й до інших є важливим чинником, що визначає характер міжособистісних взаємодій у класі й, відповідно, стиль діяльності, що його обирає викладач в аудиторії [613].

У цьому ж контексті особливе значення мають дослідження суб'єктивного простору професіоналізації особистості, адже вони дають можливість виокремити деякі визначальні риси педагогів на різних етапах їх професійного становлення. Безперечно, позиція того, хто обирає професію, щодо світу професійної праці завчасно є суб'єктивною, егоцентричною, оскільки сам акт вибору – це знаходження пошук відповідності між суб'єктом і професією. У професіонала ж переважає «об'єктивний підхід», здатний виявляти в суб'єктивному образі властивості об'єктивної реальності або відповідний деякому еталону, що найповніше відображає цю реальність. У цьому ракурсі розглядаються описова складова і самоствавлення викладача, що визначається цілісним образом, який вписується до загальної системи його ціннісних орієнтацій, пов'язаних з усвідомленням своєї професійної діяльності і засобів, необхідних для їх конструктивного руху. Одночасно вирізняються характеристики відповідальності викладачів, які відзначаються інтерапунітивністю, мають високі показники саморозуміння, самоповаги та самоінтересу, тобто позитивну Я-концепцію.

На переконання Т. Щербан, існують потужні лінії розвитку особистості педагога, однак вони можуть функціонувати після залучення розвивальних засобів, зокрема інструментарію генетичної психології. Порівнюючи професійні особливості викладача-початківця та досвідченого викладача, вчена пропонує обрати критерієм професійного розвитку, з одного боку, стійкість наявних психологічних образів викладача, а з іншого – відкритість до вдосконалення своєї діяльності (дидактичної, методичної, комунікативної тощо) на різних рівнях [718].

Істотним фактором є культивування основних векторів і закономірностей професійного становлення викладача, стимулювання шляхів його удосконалення і самоосвіти. Тому до одного з чинних утворень у структурі особистості педагога належить ставлення до себе як модальність самосвідомості. Професійний розвиток викладача – процес усвідомлення і переживання суб'єктивної значущості становлення і зростання особистості

його студента як умови власної самореалізації в професії. Слід відзначити, що існує тісна залежність між рівнем розвитку професійної самосвідомості викладача та переважанням у його мотиваційній сфері потреби в персоналізації діяльності, особистісним зростанням у професії. Відхилення і нерозвиненість професійної самосвідомості викладача пов'язані з процесом професійної діяльності, в якому через різні причини (зовнішні та внутрішні) не реалізуються особистісно значущі стосунки і не формується стійкий позитивний досвід саморозкриття і самопізнання як успішних умов педагогічної діяльності.

Автори публікацій з окресленої тематики підтверджують, що порівняльним аналізом діяльності творчих і нетворчих учителів засвідчено, що схильність до самоаналізу набагато вища у креативних фахівців. Найвищий рівень будь-якої діяльності, і педагогічної в тому числі, завжди пов'язаний з поняттям творчості. Це передбачає вміння викладачів не тільки вирішувати різноманітні завдання, беручи до уваги усілякі чинники, а й моделювати ситуації, що сприяють відпрацюванню оптимальних професійних дій. Така діяльність викладачів дає можливість вміло полагоджувати багато професійних проблем, що є однією з підстав для віднесення цих учителів на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків до професійно-творчої категорії фахівців, творчість яких виявляється в управлінні власною поведінкою, регуляції, аналізі та коригуванні діяльності.

Слід відзначити, що чимало педагогів володіють надто обмеженим досвідом аналізу і регулювання самосвідомості, через що у них часто-густо виникають такі проблеми, як емоційна самотність та самовідчуження, самообмеження в почуттях, конформізм, синдром ворожості. Головну причину низького рівня професіоналізму, очевидно, слід вбачати у свідомій або неусвідомленій неувазі викладача до своєї особистості, у надмірному ретушуванні власного «Я».

Більшість проблем професійного розвитку викладача виникає через заперечення ним власної унікальності на рівні почуттів. Тому важливо

наголошувати на пріоритетності емоційного самоприйняття у праці педагога, вільного та щирого переживання за себе та інших, позбавленого провини, а натомість вивільненого для стимулювання особистісного зростання.

Дослідження, присвячені вивченню зв'язку відмінностей між образом власного «Я» викладача і оцінкою викладача його учнями, підтверджують важливість розвивального, творчого характеру педагогічної взаємодії [72; 166; 240; 436; 437; 438]. Йдеться про існування зворотної залежності між образом власного «Я» викладача і оцінкою його студентами. Результати показали, що близько 40% викладачів мають такий образ власного «Я», що істотно відрізняється від сприймання і оцінки цього його студентами. А це не може не позначитися на професійному зростанні такого педагога.

Унаслідок вивчення взаємозв'язку між особливостями професійної діяльності та головними професійними установками у викладачів високого рівня майстерності, найбільш значущою виявилася позитивна установка викладача щодо самого себе, прокорельована з усіма основними показниками успішності науково-педагогічної діяльності.

Для оптимізації педагогічної взаємодії особливо конструктивним є психотерапевтичний підхід К. Роджерса, Р. Бернса та їх послідовників. Гуманістичні орієнтації К. Роджерса спрямовані на профілактику і корекцію деструкцій образу «Я» і міжособистісних стосунків людини з іншими людьми. Гуманістичну позицію К. Роджерса розвинув Р. Бернс, який обґрунтовує необхідність формування у викладачів уміння долати стереотипи і негативні установки. «Відкритість» викладача студентіві як необхідна умова ефективної міжособистісної взаємодії лежить в основі позитивного ставлення студента до викладача. На думку Р. Бернса, самоприйняття викладача забезпечує стійкі форми його поведінки, які можуть сприяти або перешкоджати адекватному виконанню завдань виховання і навчання. Учений запропонував типологію негативних уявлень викладача про себе [68].

Аналіз впливу «Я-концепції» викладача, зокрема його особистісних якостей на характер взаємодії в аудиторії, дозволяє зафіксувати положення про те, що викладачі, емоційно стабільні, особистісно зрілі, соціально відповідальні, здатні емоційно тепло і адекватно сприймати студентів, як правило, оцінюються ними досить позитивно. Викладач створює умови для змін, розвитку і становлення не тільки себе, а й особистості своїх студентів, виявляючи тим самим атрибути суб'єктності в собі і своїх підопічних.

Отже, теоретико-емпіричні дослідження вітчизняних психологів, присвячені вивченню праці вчителя/викладача, дають змогу вибудувати логіку подальшого заглиблення в сутність педагогічної праці, яка включає необхідність виявлення системи взаємозв'язку між різними її сферами, при цьому системотвірним чинником виступає якраз феномен міжособистісної комунікації у системі педагогічної взаємодії.

Емоційна стійкість педагога надзвичайно важлива складова діяльності, яка належить до категорії стресогенних і вимагає значних ресурсів самоконтролю і саморегуляції, що впливає на успішну адаптацію його до професійної діяльності. Емоційна стійкість – один із структурних компонентів педагогічної діяльності. Вона предмет дослідження багатьох науковців, які, зокрема, розглядають емоційний компонент як чинник, що має позитивний або негативний вплив на організацію навчально-виховного процесу й успішність професійної діяльності загалом. Значення цього компонента у педагогічній творчості, педагогічній майстерності висвітлено у працях Л. Божович, Ф. Гоноболіна, В. Кан-Калика, А. Макаренка, І. Синиці, В. Сухомлинського. Емпатичні переживання в регуляції педагогічної діяльності стали предметом наукових зацікавлень Н. Кузьміної, О. Прохорова. Про вплив психічних станів на продуктивність діяльності вчителя писали М. Левітов, Р. Хмелюк, Л. Шубіна. Проблема емоційної стійкості педагогів стала об'єктом дослідження Л. Бучек, Л. Мітіної, Т. Осадчої, Р. Хмелюк, О. Чебикіна. Методи регуляції та саморегуляції

емоцій у педагогічній діяльності розроблялися І. Зязюном, Н. Самоукіною, В. Семиченко, Р. Хмелюк, Т. Яценко та ін.

Загалом сучасні науковці приділяли значну увагу вивченню регулятивної ролі емоцій у педагогічній діяльності. Водночас відсутні конкретні дослідження особливостей емоційної регуляції професійної діяльності вчителів у напружених ситуаціях. Також ще достатньо розроблено прикладні техніки і програми, спрямовані на емоційну саморегуляцію діяльності вчителя саме у таких ситуаціях.

Оскільки професія педагога передбачає наявність високорозвинутих емоцій, то вагомою складовою у визначенні її має стати діагностика емоційного потенціалу людини, який характеризується такими показниками:

- а) емоційна збудливість – ступінь готовності емоційного реагування на значущі для людини подразники, виявляється через дратівливість, нестриманість, запальність, гарячковість; сприяє чутливості, вразливості тощо; глибина переживання емоцій виражається в тому, наскільки глибоко людина переживає емоції;
- б) емоційна ригідність – лабільність; це стійкість емоції, яка виявляється в тому, що, виникнувши через якусь подію чи ситуацію, ця емоція затримує свій вияв, хоч обставини вже змінилися і збудник перестав діяти;
- в) лабільність емоцій (рухливість, здатність до переключення); полягає в тому, що людина вільно виходить з одних емоційних ситуацій і швидко пристосовується до інших; іноді це зумовлює її реактивність, імпульсивність, а це означає, що людина погано керує собою;
- г) емоційна стійкість розглядається як здатність емоційно сильно не збуджуватись у ситуаційних умовах, тамувати емоційні реакції, самоконтролювати їх;
- д) емоційна незбудливість, тобто нереагування на емоціогенні подразники;
- е) експресивність – вияв емоцій через міміку, жести, голос, моторику, пантоміміку, мовлення тощо;
- є) емоційний відгук – ступінь чутливості, сприйняття; виявляється в тому, як легко, швидко і гнучко людина емоційно реагує на різноманітні впливи – соціальні події, процес

спілкування, особливості партнерів, «на справу», «на предмет», «природу», «на себе» тощо; ж) емоційний оптимізм – песимізм [94].

З-поміж цих властивостей особистості виділяється емоційна стійкість. В літературі знаходимо чимало визначень і тлумачень щодо поняття як власне психологічної характеристики, що належить до емоційної сфери особистості. Так, емоційну стійкість розглядають: як досягнення емоціями оптимального ступеня інтенсивності (О. Чернікова); як здатність до збереження оптимального емоційного напруження в умовах змагань (Ю. Блюдов); як необхідну психічну якість в умовах стресу (А. Родіонов); як здатність підтримувати високий, продуктивний рівень психічної діяльності, стабільність змісту емоцій (Н. Худадов, Н. Левітов); як стійку характеристику індивідуальності, як складову темпераменту, важливу нарівні із психічною активністю (А. Ольшанникова, Б. Теплов). Також емоційну стійкість традиційно розглядають як властивість особистості, що розкривається через наявність ефективної саморегуляції, визначають як запоруку успішності виконавської діяльності.

Термін «емоційна стійкість» стосовно діяльності педагога позначає синтез властивостей і якостей особистості, що дозволяє впевнено і самостійно в різних емоційних умовах виконувати свої професійні обов'язки. Володіти емоційною стійкістю в умовах постійних змін умов діяльності значить швидко орієнтуватися, знаходити оптимальне рішення у складних нестандартних ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самоконтроль [6].

Емоційна стійкість – один з головних аспектів професійної діяльності педагога. Винятково важливий він у роботі з різновіковою категорією вихованців, адже емоційна культура стає вагомим педагогічним чинником формування гармонійної особистості. Слід зазначити, що в продуктивному педагогічному спілкуванні така складова емоційної культури, як уміння свідомо, виважено й доцільно керувати власним психофізичним станом має дуже велике значення.

Емоційна стійкість – складна і багатогранна якість особистості. В ній об'єднано комплекс здібностей, а також широке коло різнорівневих явищ. Адже від такої стійкості залежить здатність протистояти труднощам, зберігати віру в ситуаціях фрустрації і постійно підтримувати добрий настрій. Стійкість проявляється у подоланні перешкод на шляху до поставленої мети, зберігає впевненість у собі, своїх можливостях, стимулює ефективну саморегуляцію, підтримує здатність педагога у професійному функціонуванні, а відтак – здійснювати самоуправління, розвиватися, адаптуватися [499].

Стійкість характеризує особистісний ресурс людини як складної високоорганізованої системи, здатність зберігати рівновагу і стабільність психічних станів у постійно змінюваних життєвих обставинах. Емоційна стійкість залежить від вміння свідомо керувати своєю діяльністю, створювати оптимальний режим роботи, вміння дозувати і підтримувати психічне навантаження на тому рівні, який забезпечував оптимальну працездатність, характер діяльності і успішність її виконання, вміння правильно оцінювати свої сили і знаходити ресурси для впевненої поведінки, свідомо керувати емоційним станом.

У процесі педагогічної діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджує стрес, стимулює готовність до дій у напружених ситуаціях. Це – один із психологічних чинників надійності, ефективності й успіху діяльності педагога в різних обставинах [6].

Необхідно підкреслити, що стійкість – це цілісна характеристика особистості, готовність протистояти стресогенному впливу у важких ситуаціях. Вона допомагає витримувати надзвичайне збудження і емоційне напруження під впливом стресорів, а також здатність зберігати без перешкод для діяльності високого рівня активності.

Слід зазначити, що стійкість формується одночасно з розвитком цілісності особистості і залежить від типу нервової системи людини, її соціального досвіду, від отриманих раніше навичок поведінки, а також від

рівня розвитку основних пізнавальних структур. Емоційну стійкість підтримують внутрішні (особистісні) ресурси і зовнішні (міжособистісні). Коротко проаналізуємо їх.

Чинники соціального середовища: підтримки самооцінки; сприятливі умови для самореалізації та адаптації; психологічна підтримка соціального оточення (емоційна підтримка близьких, друзів, співробітників, їх конкретна допомога у справах).

Особистісні чинники. Ставлення особистості (в тому числі до себе): оптимістичне, активне ставлення до життєвих ситуацій загалом; філософське (іноді, іронічне) ставлення до складних ситуацій; впевненість, незалежність у стосунках з іншими людьми, відсутність ворожості, довіра та відкрите спілкування; терплячість, прийняття інших такими, якими вони є; почуття соціальної приналежності; відповідність статусу в групі та соціумі; достатньо висока самооцінка; узгодженість «Я»- реального і «Я»- ідеального. Свідомість особистості може проявлятися як впевненість і віра (в різних її формах, зокрема у досяжність поставлених цілей, у загальні цілі).

Екзистенціальна визначеність – розуміння, відчуття смислу життя, осмисленість діяльності та поведінки; установка на те, що можна керувати своїм життям; усвідомлення соціальної приналежності до певної групи.

Пізнання і досвід: розуміння життєвої ситуації і можливість її прогнозування; раціональні судження в інтерпретації життєвих ситуацій; адекватна оцінка величини навантаження та своїх ресурсів; структурований досвід подолання важких ситуацій.

Поведінка і діяльність: використання ефективних способів подолання труднощів; активність у поведінці і діяльності [499].

Н. Перегончук зазначає, що емоційна стійкість – це якість особистості, окремими аспектами якої – стабільність, врівноваженість та опірність [499].

Емоційну стійкість слід розглядати як виваженість, рівновагу стабільності та змінності особистості. Стабільність проявляється у головних життєвих принципах і цілях, домінуючих мотивах, стратегіях поведінки,

реагування у типових ситуаціях. На змінність впливає динаміка мотивів, поява нових способів поведінки, а також діяльності, нові форми реагування на ситуації. При такому розгляді в основі емоційної стійкості особистості лежить гармонійна єдність стабільності особистості і динамічності, що доповнюють одна одну. На ґрунті стабільності вибудовується життєвий шлях особистості, без неї неможливе досягнення цілей життя. Вона підтримує і зміцнює самооцінку, сприяє прийняттю себе як особистості й індивідуальності. Динамічність і пристосування особистості тісно пов'язані з розвитком та існуванням особистості. А цей розвиток неможливий без змін, що відбуваються в окремих сферах та особистості загалом, вони обумовлені як внутрішньою динамікою, так і впливом середовища, тобто, розвиток особистості і є, по-суті, сукупністю тих змін, що з нею пов'язані.

Врівноваженість – здатність виважувати рівень напруги з ресурсами своєї психіки і організму. Цей рівень завжди обумовлений не тільки стресами і зовнішніми обставинами, а й суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою. Врівноваженість проявляється у здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруги, в можливості утримувати її у певних межах. Врівноваженість – це також здатність уникати крайнощів у можливих реагуваннях на події. Тобто, здатність бути чуйним до різних аспектів професійної діяльності, небайдужим, але водночас не надто сильно реагувати на подразники, проявляючи підвищену збудливість.

Опір – здатність до протистояння тому, що обмежує свободу поведінки, свободу вибору, як в окремих рішеннях, так і у виборі способу життя загалом. Важливою стороною опірності є особистісна самодостатність в аспекті свободи від залежності (хімічної, інтеракційної, акцентованої односпрямованої поведінкової активності).

Очевидно, слід вважати правомірною позицію Л. Аболіна, який розглядає емоційну стійкість як стійку налаштованість до продуктивності діяльності, здійснюваної у напружених умовах [6].

У цьому сенсі головним критерієм емоційної стійкості багато учених визнає ефективність діяльності в емоціогенній ситуації. І для цього підставою є те, що щоденна взаємодія вчителя з учнями характеризується напруженим емоційним станом, тому можемо стверджувати, що емоційна стійкість педагога – це здатність успішно розв'язувати складні та відповідальні завдання в напруженій емоціогенній ситуації.

Отже, емоційна стійкість – це здатність загальмовувати і навіть зменшувати емоційні реакції, проявляється «сила волі», що акумулюється у терплячості, наполегливості, самоконтролі, самовладанні, а це зумовлює стабільність та ефективність діяльності.

Слід визнати слушними обґрунтування К. Платонова про доцільність поділу емоційної стійкості на три її різновиди: емоційно-вольову (ступінь вольового володіння людиною своїми емоціями), емоційно-моторну (стійкість психомоторики) і емоційно-сенсорну (стійкість сенсорних дій) [58]. Така класифікація певною мірою сприяє ґрунтовному теоретичному аналізу проблеми емоційної стійкості, на основі якого маємо підставу характеризувати це поняття як інтегративну властивість особистості, котру визначає взаємодія емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності, які забезпечують оптимально успішне досягнення мети її у складній емоційній ситуації. Такі ускладнені психоемоційні ситуації притаманні майже кожній ситуації педагогічного спілкування. Отож саме ця властивість особистості повинна сприяти успішному проведенню навчально-виховної діяльності, забезпеченню ефективної взаємодії між усіма учасниками діяльності, зокрема учителем та учнями. Вважається, що немає «загальної» емоційної стійкості, бо при різних емоціогенних чинниках вона буде різною. Оскільки предмет нашого дослідження – емоційна стійкість педагога, то саме ця емоційна властивість людини-фахівця може слугувати одним із основних критеріїв оцінювання його успішної професійної діяльності.

Ще раз підкреслимо, що особливість педагогічної діяльності – висока емоційна напруженість. Численні емоціогенні чинники мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Ситуації емоційного перенавантаження, пов'язані з високим рівнем афективної напруженості, дезорганізують педагогічну діяльність, що належить до складних видів творчої праці. Повторюваність професійних стресів призводить до виснаження нервової системи педагогів, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань. У зв'язку з цим педагог постійно змушений керувати емоційним станом, що зумовлює пошук найефективніших способів емоційної регуляції й саморегуляції в напружених ситуаціях професійної діяльності.

Таким чином, *педагог є ключовою постаттю системи освіти, його особистість і поведінка повинні справляти потужний виховний і психологічний вплив на особистість вихованця.* Від психічного здоров'я педагога значною мірою залежить і здоров'я тих, з ким він постійно працює – підростаючого покоління, майбутнього України, а, загалом, успішний рух і саморух кожного, хто слухає слово Учителя й утілює його в життя.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, пов'язані насамперед зі зростанням ролі особистості у будь-якій сфері суспільної практики. В освіті ця тенденція набуває особливого значення: запропоновані сьогодні особистісно-орієнтовані моделі не можуть бути реалізовані без зацікавленості в цьому кожного педагога. Тому й відбувається поступове переміщення в наукових дослідженнях акцентів з вивчення нормативно-соціальної поведінки особистості на вивчення індивідуально-своєрідної її поведінки.

У педагогічному спілкуванні педагог, з одного боку, виконує певні суспільно необхідні функції, відіграє відповідну соціальну, професійну роль, а з іншого – він завжди змушений займати певну позицію, самовизначатися, вибирати засоби і приймати рішення. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває питання про співвідношення особистості педагога та системи ролей, яку він виконує.

Соціальні ролі в системі детермінант спілкування займають одне з провідних місць. Саме поняття «соціальна роль» неодноразово привертало увагу вітчизняних і зарубіжних науковців. Так, О. Леонт'єв, розкриваючи зміст цього поняття, констатує, що за ним стоять три пов'язаних між собою означення: 1) «роль як сума вимог, асоційованих з даною позицією, або, що те ж саме – система рольових приписів (рольових очікувань); 2) роль як розуміння індивідом того, що від нього очікується, тобто «інтерналізована роль»; 3) роль як реальна дія в даній позиції, тобто рольова поведінка» [382, с. 183].

У контексті нашого дослідження найбільший інтерес становить поняття «інтерналізована роль». За І. Коном, це – «внутрішнє визначення індивідом свого соціального стану і його ставлення до цього стану з узалежненими від нього обов'язками» [326, с. 184]. Таким чином, інтерналізована роль – це начебто відображення рольових приписів у дзеркалі особистості. Вона дозволяє характеризувати «ступінь ідентифікації особистості із заданими їй нормами і вимогами» [326, с. 185]. Останнє для нас має особливе методологічне значення. Водночас з осмисленням цього постулату твердженням закономірно виникає питання про детермінанти ступеню ідентифікації особистості з роллю.

Для адекватного виконання соціальної ролі необхідні три умови: а) знання ролі; б) наявність мотивації, адекватної цій ролі; в) наявність навичок і вмінь, що забезпечують виконання даної ролі. Відповідно до такої схеми, можна припустити численні варіанти прийняття особистістю ролі. Наприклад, О. Леонт'єв [381] обґрунтовано вважає можливими такі варіанти рольового спілкування. Ймовірне спілкування, що визначається знанням ролі, але внутрішньо не є мотивованим (в американській психології в цьому випадку говорять про «стилізованість» ролі) – людина спілкується тільки так, як від неї очікують. Інший варіант, коли спілкування визначається відповідно значущістю ролі та змістом мотивації конкретної особистості, – можливо, фіксується таким чином рідкісний випадок гармонії особистості та її ролі. І,

нарешті, спілкування може здійснюватися за допомогою адекватного йому виду або неадекватного (або не цілком адекватного) засобу.

Отже, найсприятливіший випадок співвідношення особистості та ролі – єдність і відповідність знання ролевих приписів і мотивації конкретної особистості, що реалізовується у відповідній ролевій поведінці, тобто несуперечливе взаємопроникнення соціальної ролі та індивідуальності виконавця. Очевидно, такі випадки трапляються нечасто. Значно частіше можна фіксувати протилежне, коли якийсь з названих елементів не відповідає іншим. «Поведінковий» компонент цієї схеми підпорядкований іншим, а розуміння і прийняття ролі здійснюється завдяки когнітивно-мотиваційним процесам. Процес «інтерналізації» (або «інтеріоризації») ролі, мабуть, може трактуватися не просто як розуміння, а й як прийняття її особистістю. Роль «грається» добре, коли необхідні для неї риси сприймаються індивідом як особисті, тобто вони органічно поєднуються, перебувають у гармонії; як наслідок – виникає можливість повністю розкрити свою індивідуальність у виконанні саме цієї соціальної (професійної) ролі. Однак, між особистістю та її роллю можливі й інші варіанти відносин: а) вони включаються один в одного більш-менш повно (особистість «розчиняється» в ролі, «поглинається» нею, або ж роль «підпорядковує» собі особу, виходить за рамки сформованого стереотипу поведінки); б) вони протистоять один одному [13].

Конфлікт між виконуваною роллю та особистістю пов'язаний з внутрішньо-особистісним конфліктом, сильним емоційним напруженням, яке проявляється по-різному залежно від індивідуальних якостей особистості. Важливо, чи усвідомлюється це протиріччя між власним Я і роллю їх носія. Вирішення цього конфлікту можливе через зміну ситуації, що склалася, чи псевдоадаптацію, коли конфлікт між Я і роллю не вирішується, а усувається зі сфери свідомості. Функцію «пом'якшення» такого конфлікту виконують «механізми захисту» (придушення, заперечення, «раціоналізація» тощо).

Отже, роль детермінує спілкування тільки у взаємодії з особистістю. Безумовно, слід погодитися з тими науковцями, які підкреслюють значення в цьому процесі саме тих особистісних утворень, котрі дозволяють, як пише О. Леонт'єв, фіксувати «надситуативну цілісність особистості» [381, с. 185]. Такими називаються ціннісні орієнтації особистості, що трактуються як деякі глобальні психологічні характеристики особистості, але не розпадаються на окремі ситуативно обумовлені компоненти [381]. «Система установок, в світлі яких індивід (група) сприймає ситуацію і вибирає «відповідний образ дій», позначена І. Коном як орієнтація. Інтерес, який розуміється А. Здравомисловим як глобальна характеристика особистості, обумовлена її соціальним становищем, переломлюється в системі мотивів, установок та «орієнтацій». Надалі підхід до особистості як ієрархічної структури людських відносин послужив підставою для виділення найважливішої характеристики особистості, названої за пропозицією Л. Божович [82] «спрямованістю особистості». Ті науковці, котрі вивчали це фундаментальне особистісне утворення, одноставно стверджували, що саме воно визначає цілісність особистості та її стійкість (Л. Божович, П. Якобсон, Л. Анциферова, В. Мясичев та ін.). Тому можна вважати, що в процесі «інтерналізації» соціальної ролі першорядне значення має спрямованість особистості, що є складним багаторівневим і багатовимірним утворенням, підставою для якого служить ієрархічно організована мотиваційно-потребова сфера особистості. Виконання соціальної (професійної) ролі є результатом «заломлення» її у змісті спрямованості. Характер і засоби, використані у спілкуванні, будуть залежати від того, які рівні особистості «здіянні» у процесі його детермінації.

Коли йдеться про співвідношення особистості та ролі, не можна обійти увагою значення процесів і феноменів самосвідомості (Я-концепції, самоствалення, самооцінки) у детермінації рольової професійної поведінки [68; 707]. Якщо резюмувати висновки науковців, які зверталися до цієї проблематики, то слід відзначити, що, по-перше, самосвідомість багато в

чому визначається виконуваними особистістю соціальними ролями, по-друге, самооцінка (як компонент самосвідомості) опосередковує вплив на особистість через виконання професійної ролі; по-третє, самосвідомість опосередковує мотиваційні процеси загалом, в тому числі і в професійному спілкуванні.

Якоюсь мірою це підтверджено експериментальним вивченням впливу Я-концепції, самоствавлення на поведінку особистості, що відіграє визначальну соціальну роль, а також зворотнього впливу виконання соціальних ролей на Я-концепцію, самоствавлення особистості [68; 169; 707]. Наприклад, на думку Т. Шибутані, ступінь інтеграції Я-концепції – наслідок сумісності тих конвенціональних (соціальних) ролей, які судилися тій чи іншій особистості: іноді вони суперечать одне одному, що значно ускладнює (хоча і не визначає повністю) інтеграцію Я-образів в єдину Я-концепцію. Описано два полюси стану особистості залежно від ступеня інтеграції її Я-концепції. На одному – високоінтегровану особистість, чиї ролі впорядковані щодо стійкої системи її цінностей; на іншому – дисоційована особистість, якій не вдається інтегрувати складові ролі в загальні рамки, і у кожній ситуації вона виглядає абсолютно іншою. Таке бачення взаємодії ролі та Я-концепції особистості ґрунтується на розумінні конвенціональної ролі як відображення позиції, що перебуває поза суб'єктом; роль – прояв властивостей особистості, продиктований вимогами ситуації [169].

Підкреслюючи залежність Я-концепції від сукупності соціальних (конвенціональних) ролей, Т. Шибутані (а його позицію поділяють ще й інші автори) вказує і на зворотню залежність рольової поведінки від характеристик Я-концепції особистості (ступеня інтеграції, рівня усвідомлення, стабільності, рухливості та гнучкості, відчуття цінності свого Я – рівня власної гідності тощо) [68; 707]. Вітчизняні психологи, аналізуючи роль самосвідомості в актах спілкування і рольову взаємодію, акцентують увагу на аспекті довільності, зумисності останніх [251].

Зазначимо, що ознайомлення з публікаціями, присвяченими вивченню співвідношення особистості та ролі, а також особистісних детермінант прийняття особистістю соціальної ролі, засвідчує явно недостатнє висвітлення проблеми. Водночас досить перспективно намітилася тенденція аналізу детермінуючого значення таких особистісних утворень, які обумовлюють цілісність функціонування особистості в будь-яких формах її активності, в тому числі і як суб'єкта професійного спілкування.

Все це конкретно стосується педагога та його професійної ролі. Відзначимо, що на відповідному фаховому рівні висвітлюються ті чи інші аспекти проблеми співвідношення і взаємовпливу особистості та ролі педагога, особливий інтерес становить дискурс в руслі концепції персоналізації. Основний акцент у цих публікаціях зроблено на аспекті впливу особистісного та рольового спілкування на розвиток і самопочуття реципієнта, зокрема дитини.

Суть концептуальних підходів зводиться до обґрунтування таких положень. «Рольове спілкування задано інституційними цілями, ... особистісне мотивується цілями на рівні індивідуальності» [505; 506]. Функціонально-рольовий план взаємодії педагога з дітьми визначено об'єктивними умовами педагогічного процесу, в ньому особистість учителя винесена за дужки. Рольовий або особистісний план можуть переважати в педагогічному спілкуванні. При функціонально-рольовій орієнтації спілкування вчителя педагогічний вплив спрямовано на перетворення когнітивної сфери учня; при особистісній орієнтації вчителя більшою мірою зачіпається мотиваційно-сміслова сфера, а наукове знання стає засобом перетворення цієї сфери. «Особистісні та рольові установки вчителя актуалізуються в єдиних поведінкових актах, але перевага якоїсь із них зумовлює відповідний ефект впливу особистості вчителя на учня» [505].

Особливої уваги, з нашої точки зору, заслуговують дослідження, в результаті яких виявлено зміни особистісних структур дітей, що найбільш імовірно обумовлене індивідуально-специфічним впливом особистості

педагога – в когнітивній сфері (розширення семантичних полів, відповідних флексибільності, й зміна критеріїв оцінки поведінки інших людей, у підвищенні гнучкості при вирішенні інтелектуальних задач); у мотиваційній сфері (підвищення рівня мотивації особистості «бути більш варіативним»; зниження консервативності ціннісно-нормативних орієнтації) [506].

Слід визнати, що обговорювана проблема потребує систематизованого і ґрунтовнішого вивчення. Однак не менш важливим є й інший аспект, на якому слід зробити особливий акцент, а саме необхідність у цьому контексті з'ясування впливу тих чи інших особистісних якостей педагога на виконання ним своїх функціонально-рольових обов'язків. Огляд фахових публікацій переконує, що все в цьому плані нерідко зводиться до характеристики рольової поведінки педагога, яка пов'язується з його авторитарною позицією і репродуктивним характером традиційного навчання. До речі, авторитарності надається значення атрибуту рольової поведінки педагога.

Справді, тепер у навчальному процесі здебільшого констатується жорстка фіксація різко асиметричних функцій вчителя та учня. Наслідком цього є розподіл ролей, коли вчителю приписується досить велика кількість таких функцій, які забезпечують йому максимальну владу (керівник, контролер, суддя, інспектор, організатор) (Є. Рогов). Водночас, крім такої особливості й однозначності, роль вчителя, як справедливо відзначає В. Леві, містить у собі безліч і інших – прихованих, неявних функцій. У рольовий репертуар вчителя, за словами цього науковця, включаються і такі «нетрадиційні» для нього ролі, як «нянька», «оповідач», «артист» тощо [376].

Науковці насамперед підкреслюють зв'язок ролі з такими особливостями професійної ситуації, коли диктується необхідність «тримати в руках» дітей, перебувати на «вищій» позиції, мати тільки «правильну» думку і бути «зразком». Сумніви у правильності такої позиції означають відмову від ролі вчителя. Співпраця можлива тільки «зверху» як тактичний маневр. Підтвердженням цьому служать і дані С. Шеїна про модель ідеального

вчителя, складеної експертами, в якій перш за все підкреслюється функція управління, а потім – співпраця [705].

Грунтуючись на наявних дослідженнях, можна припустити такі варіанти «входження» особистості в роль педагога. Перший – коли в особистості є необхідні передумови для «виконання» цієї ролі, більш-менш відповідні її стереотипу і служать основою її прийняття, в такому випадку вона має сприятливі умови для реалізації провідних мотивів і цінностей особистості. Другий – пов'язаний з різними протиріччями між особистістю та роллю; наслідком їх можуть бути особистісні деформації, які зрештою, можуть «пом'якшуватися» «механізмами захисту». Деформації педагогічної взаємодії описуються в різних і численних феноменах, зокрема таких, як підвищена агресивність педагогів, безапеляційність, консервативність, закритість у спілкуванні, оцінність суджень, а також як зниження ступеня вольового контролю у професійному спілкуванні, стереотипізація професійної діяльності і спілкування та, як наслідок, нечутливість до нового і небажання змінювати щось у своїй діяльності; експансія професійних стереотипів діяльності та спілкування на позапрофесійні сфери, насамперед на сімейні стосунки; використання спрощених підходів до вирішення проблем; зайва прямолінійність і негнучкість мислення; владність у сукупності з надмірною дидактичністю, що знову ж таки сприяє приглушенню почуття гумору і нерідко стає причиною конфліктів з оточенням, а також і в сім'ї [169; 561; 723].

Крім перелічених особливостей, відзначаються «провали» у здатності узагальнювати, класифікувати, мислити логічно»; прогалини у сфері соціальної поведінки, міжособистісної рефлексії і комунікації, розбалансування емоцій», відсутність дослідницьких зацікавлень – усе це сукупно трактується як порушення цілісності особистості педагога. Звичайно, в мінливих умовах нашого сьогодення існує криза особистісної ідентичності сучасного педагога, пов'язана з перетвореннями, що відбуваються в суспільних відносинах з соціальною нестабільністю, з

подоланням соціальних стереотипів, зміною системи цінностей, розмиванням рольової структури суспільства. Наявність високого рівня ситуативної та особистісної тривожності у педагогів є істотно ускладнює оптимізацію педагогічної взаємодії. На думку Р. Грановської, ступінь несприятливої деформації впливу професії на особистість педагога визначається багато в чому його самооцінкою: від повного «поглинання» особистості роллю до стану гострого хронічного «протиборства» між ними [169, с. 72].

Отже, підсумовуючи вищевикладене, зробимо такі висновки: по-перше, співвідношення особистісного та рольового плану взаємодії становить важливу сутнісну характеристику педагогічного спілкування; по-друге, беручи до уваги результати досліджень, які доводять важливе значення особистісної взаємодії та індивідуально-особистісних особливостей педагога для психічного та особистісного розвитку учнів, необхідно мати на увазі важливий детермінуючий момент – самопочуття особистості в ролі педагога, ступінь входження її в цю роль; по-третє, погоджуючись з авторами теорії ролей, вважаємо, що процес прийняття соціальної ролі педагогом передбачає щонайменше три моменти – її знання; узгодження з власними мотиваційно-ціннісними тенденціями та інструментальне забезпечення адекватною моделлю поведінки; по-четверте, в системі детермінант прийняття соціальної ролі педагога необхідно підкреслити значення спрямованості особистості і важливого елемента її змісту – ціннісних орієнтації, а також самосвідомості (особливостей Я-концепції, самоствавлення); по-п'яте, все різноманіття індивідуальних варіантів прийняття соціальної ролі педагогом як конкретною особистістю можна розглядати в діапазоні від повного сприйняття нею цієї ролі (при більш-менш повній їх відповідності) до гострої хронічної суперечності між ними, що призводить до різних особистісних деформацій. Особливим вважається випадок, коли особистість опиняється не в стані впливати на уявлення про стереотип ролі, демонструючи свій власний індивідуально-неповторний, іноді протилежний загальноприйнятному варіант поведінки в цій ролі. Можна погодитися з науковцями, які описують

цю особистість за допомогою таких характеристик: позитивна Я-концепція, творчість, наявність особистісно розвиваючого потенціалу, упевненість у собі і своїй цінності, довіра до себе і прийняття себе, здатність до персоналізації, інтегрованість (цілісність) особистості на основі гуманістичних цінностей, наявність збалансованої системи суб'єктивного контролю тощо. Загалом, це – все те, що лежить в основі здатності особистості вважати себе суб'єктом власної активності.

Отже, слід відзначити, що в розглянутому спектрі питань фактично сфокусовано погляд на іншу більш загальну та навіть глобальну в генетичній психології проблему, що стосується з'ясування співвідношення індивідуального та соціального першопочатків в особистості. Інакше кажучи, йдеться про аналітичне осмислення витоків прагнення особистості відстоювати свою сутність, індивідуальність (бути самою собою) й необхідність відповідати вимогам і нормам соціуму. До речі, дві тенденції, завжди присутні в особистісній мотивації, значною мірою зумовлюють той вибір, який вона здійснює, взаємодіючи з іншими у процесах передачі і засвоєння знань.

3.3. Стиль педагогічної взаємодії: ціннісно-сміслові, когнітивні і функціональні складові

Очевидною константою є розуміння того, що педагогічна взаємодія справляє взаємний вплив дорослого і дітей, у процесі якого здійснюється їхній взаєморозвиток. Каналами взаємодії у педагогічному процесі є діяльність і взаємини вихователя й вихованців. Модель педагогічної взаємодії визначає характер педагогічної системи. Це процес, що складається із багатьох компонентів, а саме: дидактичних, виховних і соціально-педагогічних взаємодій. Від стилю педагогічної взаємодії значною мірою залежить результативність усього педагогічного процесу. Стильові особливості педагогічної взаємодії досліджують сучасні українські вчені О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, М. Євтух, В. Курило, Н. Побірченко

та ін. А. Н. Єлізарова, М. Фрумін, Г. Цукерман вивчають особливості навчальної взаємодії, зарубіжні вчені Р. Селман, О. Стауфорд, М. Хаузен розглядають взаємодію у навчанні, опираючись на положення гуманістичної та когнітивної психології. Соціально-психологічним процесом вважають педагогічну взаємодію через співробітництво з дітьми М. Вейт, Б. Огаянц, О. Субботський. Незважаючи на низку досліджень, що стосуються різних аспектів вивчення стилів педагогічної взаємодії, недостатньо уваги приділено аналізу таких компонентів її, як ціннісно-сміслова, когнітивна та функціональна складова стилів цієї взаємодії.

Оскільки спілкування є головним інструментом, що забезпечує зв'язок особистості з іншими людьми, то схильність кожного до спілкування зумовлена природними потребами. Чимало психологів і педагогів вважає, що спілкування сприяє формуванню психічного розвитку особи.

Оволодіння знаннями та навиками комунікації диктується практичними потребами життя. В умовах становлення й розвитку інформаційного суспільства сучасна людина прагне дізнаватися багато нового, а кількість каналів і засобів найрізноманітнішої інформації зростає. Саме це ускладнює дослідження процесу спілкування, адже воно тісно пов'язане з розвитком свідомості людини та розвитком трудової діяльності. За спостереженням І. Дичківської наскільки складнішим стають суспільні процеси діяльності, настільки ускладнюється і сам процес міжособистісної взаємодії [191]. Адже як учасник цього процесу людина завжди спілкується, проте ефективні навички взаємодії не виникають безпричинно, натомість володіти ними слід навчитись. Навички спілкування з іншими людьми конче необхідні людям, які за характером діяльності повинні співпрацювати з багатьма. Саме до такої категорії людей і належать педагоги. Лише окремі особи самостійно відкривають ті правила спілкування, які допомагають уникнути додаткових труднощів, непорозумінь, бар'єрів, помилок у взаємодії з іншими людьми. До того ж, удосконалення навчок спілкування сприяє не лише налагодженню відвертих і щирих взаємин з людьми, а й забезпечує успіх професійної

діяльності. У педагога вона значною мірою пов'язана зі спілкуванням і залежить від його продуктивності. Педагог зобов'язаний генерувати та вміло підтримувати процес спілкування.

Ефективність процесу спілкування залежить від стилю, який переважає у педагогічній взаємодії. Уміння правильно віднайти свій ефективний стиль спілкування дуже необхідне для педагогів. В. Мерлін зазначає, що стиль спілкування – це своєрідне індивідуальне поєднання прийомів та способів, які забезпечують найкраще виконання діяльності [19]. Безумовно, спілкування стає більш плідним, коли педагог майстерно володіє прийомами, методами, способами, що забезпечують його ефективність. Однак слід зазначити, що ефективність стилю спілкування значною мірою залежить від індивідуальних якостей людини, від її ставлення до учасників комунікативного процесу.

Проаналізувавши цілі суб'єктів навчального процесу через систему вивчення мистецьких дисциплін, О. Рудницька виокремила три види педагогічної взаємодії: того, хто навчає, із об'єктом вивчення; того, хто навчає, із тим, хто навчається; того, хто навчається, із об'єктом вивчення. Це можна представити таким чином: взаємодія П-О – педагог демонструє варіант взаємодії з об'єктом, який учень спостерігає (наприклад, пропонує власну виконавську інтерпретацію музичного твору або викладає новий матеріал); взаємодія П-У – педагог залучає учня до спільної роботи з об'єктом, виявляє наявні недоліки і корегує їх, наприклад, робота над музичним твором (у процесі індивідуальних занять або пояснення учню незрозумілих йому положень у певній галузі знань); взаємодія У-О – учень демонструє набуті вміння самосійного оперування навчальним об'єктом (наприклад, виконує вивчений ним фрагмент музичного твору або відповідає на запитання педагога, розв'язує запропоновані йому задачі) [576].

Отже, педагогічна взаємодія стає центром педагогічного процесу і передбачає тісний взаємозв'язок учня з навчальним матеріалом через планомірну, систематичну, коригуючу роботу педагога.

Важливий аспект цієї взаємодії – педагогічне спілкування, яке здійснюється у різних формах, що залежать від індивідуальних якостей педагога та його уявлення про власну роль у цьому процесі. У педагогічній літературі ця проблема, як правило, розглядається у зв'язку зі стилем педагогічної діяльності. Існує декілька класифікацій педагогічних стилів, що базуються на різних підставах. Наприклад, виділяються протилежні один одному регламентований і імпровізаційний стилі педагогічної взаємодії, які можна також розглядати як стилі педагогічного спілкування.

Регламентований стиль передбачає строгий розподіл і обмеження ролей учасників педагогічного процесу, а також дотримання певних шаблонів і правил. Його перевага, як правило, в чіткій організації навчально-виховної роботи. Проте для цього процесу характерне виникнення нових, несподіваних умов і обставин, що не передбачені початковою регламентацією і не можуть бути безконфліктно під неї «підігнані». Можливості корекції педагогічної взаємодії в нестандартних умовах в рамках регламентованого стилю дуже низькі.

Імпровізаційний стиль в цьому плані має більше переваг, бо дозволяє спонтанно знаходити вихід із кожної нової ситуації, але до продуктивної імпровізації залучаються індивідуали з конкретними здібностями, тому взаємодія в такому стилі не завжди можлива. Оптимальним було б гармонійне поєднання в педагогічному процесі елементів регламентації та імпровізації, що дозволяло б одночасно підтримувати необхідні вимоги до процесу і результату навчання, а також при необхідності корегувати механізми взаємодії [682].

Як вже зазначалося, традиційно поділяють стилі учасників педагогічного процесу на авторитарний, демократичний і ліберальний. Авторитарний – стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець і йому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу. Демократичний – стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; основна засада для нього є довіра й орієнтація на

самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Ліберальний – стиль, що характеризується браком стійкої педагогічної позиції; виявляється у невторчанні, низькому рівні вимог, формальному розв’язанні проблеми.

Більш ґрунтовно ці стилі краще розглянути на прикладі спілкування вчителів, батьків, вихователів. Авторитарний стиль керування домінує у сучасних школах. Це означає, що учень сприймається не як рівноправний партнер, а як пасивний виконавець. Вчитель самочинно визначає, наказує, що потрібно робити. Учень повинен безапеляційно сумлінно виконувати вимоги вчителя [246]. Безумовно, при такому стилі керівництва виховуються дисципліновані учні, що має вагоме значення в організації навчально-виховного процесу. Водночас такий стиль керівництва буде приносити результат тоді, коли здійснюють належний нагляд і контроль. В учня не буде формуватися почуття відповідальності щодо сім’ї. Практикуючи цей стиль керівництва, ігнорують потреби учнів, батьки особисто вирішують, приймають рішення, встановлюють жорстокий контроль у всіх сферах життя дітей. Їх власний досвід нехтується як несуттєвий. В авторитарних родинах батьки завжди мають рацію, тобто підтримується думка, що вони ніколи не помиляються. Такий стиль спілкування характеризує викладачів, батьків, вихователів як недостатньо зрілих людей, морально невихованих, з низьким рівнем культури, які зневажають індивідуальні особливості інших [592].

Людина з демократичним стилем керування не опирається лише на свою думку як єдино правильну, але враховує побажання, наміри тощо членів колективу. Педагогу з демократичним стилем важливо донести мету діяльності до кожної дитини, зацікавити її та допомогти зрозуміти тощо [495]. Такий вчитель враховує думку кожного і приймає рішення разом із учнями. Навіть тоді, коли педагог бачить певні хиби в діяльності учня, які суперечать моральним і суспільним принципам, то він дотримується такої формули: «максимальна вимогливість при абсолютній повазі до кожної особистості» [734]. Такий підхід дозволяє сформувати учня як відповідальну, творчу і самостійну особистість. Щодо сім’ї, де панує демократичний стиль,

то тут дитина формується все-таки під постійним наглядом батьків, однак цей контроль не нав'язується дітям.

Найбільш суперечливим стилем управління є ліберальний. Він характеризується тим, що вчитель самостійно не приймає рішень, а передає ініціативу учням [138]. Такий вчитель байдужий, нейтральний, не втручається у справи керівництва. Свою керівну роль зводить майже до нуля, часто підкоряється суперечливим впливам, що призводить до хаосу, безладу і анархії. У сім'ї внаслідок лібералізації стосунків дитина стає егоїстичною особистістю, оскільки в сім'ї панували вседозволеність, брак виховання тощо [592].

Як бачимо, оптимальним шляхом осучаснення педагогічної взаємодії слід вважати перехід від авторитарної до гуманістичної діяльності, яка ґрунтується на демократичних засадах. Адже ефективність демократичного стилю управління підтверджена педагогічною практикою.

Усі стилі педагогічної взаємодії, незважаючи на їх суттєві відмінності, мають певні спільні складові: ціннісно-сміслові, когнітивні та функціональні. Ціннісно-смісловий компонент педагогічної взаємодії включає мотиви, мету, потреби в професійному навчанні, вдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, стимулює творчий прояв людини в професійній діяльності. Він виявляє наявність інтересу до професійної діяльності, який характеризує потребу людини в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності. Також ціннісно-мотиваційний компонент включає мотиви здійснення педагогічної діяльності, спрямованість на передачу суми знань і розвиток особистості учнів.

Когнітивна складова педагогічної взаємодії розкривається як наявність знань, умінь і здатність застосовувати їх у професійній діяльності. Когнітивність або пізнання (у перекладі з лат. – пізнання, вивчення, усвідомлення) – термін, що використовується у контекстах, що досить істотно відрізняються. Переважно він означає здатність до розумового

сприйняття та опрацювання зовнішньої інформації. Особливо часто цей термін вживається у сенсі оволодіння т. зв. «контекстним знанням», тобто абстрактивізації та конкретизації, а також у гуманітарних контекстах з поняттями «знання», «вміння» чи «навчання».

Функціональний (діяльнісний) компонент включає свідому активність, яка виявляється у системі доцільних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети, на особистісні зміни. Виявляється у плануванні діяльності, прогнозуванні результатів, регуляції дій, прагненні до їх удосконалення, у доборі найкращих та найефективніших засобів. Цей компонент супроводжує контекст поняття «функціональна грамотність», що передбачає здатність індивіда розуміти та використовувати різні типи інформації з метою успішного функціонування в умовах сучасного суспільства в побутовому, професійному та громадському житті [213].

Аналіз стилів взаємодії сприяє послідовності процесу викладання спеціальної навчальної дисципліни і визначенню певних етапів: 1) моделювання педагогом майбутнього викладання (прогностичний етап); 2) організація безпосередньої взаємодії з аудиторією в момент початку заняття (початковий період спілкування); 3) управління спілкуванням під час викладання навчальної дисципліни; 4) аналіз застосованої системи спілкування.

Отже, ефективність спілкування значною мірою залежить від індивідуальних особливостей партнерів, які спілкуються. Через це важко переоцінити важливість стилю спілкування у процесі міжособистісної взаємодії. Оскільки кожна людина має свій стиль спілкування, бо є унікальною і неповторною, то й пов'язує свою діяльність із спілкуванням (комунікацією), що є складним і багатоплановим процесом встановлення і розвитку контактів між людьми, пов'язаних із спільною діяльністю та обміном інформацією. У процесі спілкування відбувається різнопланова взаємодія співрозмовників, під час якої вони обговорюють результати пізнання різних об'єктів, діляться знаннями, досвідом, емоціями, науковою,

життєвою, навчальною інформацією. Взаємодіючи, вони досягають домовленості про спільну працю, відпочинок, з'ясовують спільність ідей, настроїв, поглядів, переживань, настанов стосовно інших людей, самих себе. Крім того, під час спілкування передаються манери, звичаї, стиль поведінки тощо. Тому вагомість комунікативних процесів педагогів очевидна і безсумнівна. Адже правильно організоване й результативне спілкування є однією з передумов успіху професійно-педагогічної діяльності.

Отже, педагогічна взаємодія – складне багатоаспектне інтерактивне явище у педагогічному процесі, що має ознаки соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії, структурні зв'язки з якого визначають загальну закономірність її здійснення як відтворення і засвоєння соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем, викладачем та студентом, педагогом та вихованцем.

3.4. Перебіг педагогічної взаємодії при різних типах професійних ставлень учителя

Гене́за сучасного шкільництва в Україні тісно пов'язана з таким поняттям, як педагогіка співробітництва. Воно започаткувалося ще наприкінці 80-х років минулого століття і має за мету – оновлення системи освіти на принципах гуманізму та творчого підходу до розвитку кожної окремої особистості [213, с. 637]. У цьому підході основний акцент робиться на спільній діяльності учителя та учнів, базованій на спільності інтересів, взаєморозумінні, співпраці задля особистісного розвитку тих, хто навчається. Тому йдеться про педагогічну взаємодію як визначальний чинник педагогіки співробітництва. Адже саме від рівня співпраці педагога та учня залежить формування багатьох характеристик, які визначатимуть якість отриманих знань та професійність у здобутому фаху.

Педагогічна взаємодія відбувається не лише на рівні педагог-учень, а може стосуватися й інших вимірів, таких як педагоги – учень або педагог – учні. У цьому випадку можна говорити про «колективний суб'єкт» та

«полісуб'єкт» педагогічної взаємодії. Ці терміни близькі, проте не рівнозначні. Полісуб'єкт на відміну від колективного суб'єкта має дещо іншу спрямованість взаємодії у процесі діяльності. Якщо в останнього цей процес лежить в площині Я → Ми, то суть полісуб'єктної взаємодії полягає у циклі повторюваних відношень Я → Ми → Я. При такому підході полісуб'єкт є спільністю, що розвивається як єдине ціле і в якій розвиток кожного суб'єкту відбувається у контексті розвитку цілого полісуб'єкта [122, с. 24].

Важливість побудови полісуб'єктного типу педагогічної взаємодії беззаперечна. Адже такий тип сприяє розвиткові освіти, передбачає стосунки «суб'єкт – суб'єкт» між викладачем та студентами і спонукає до постійного саморозвитку викладача водночас із розвитком студентів. Стосовно групи студентів, то полісуб'єктний підхід активізує підвищення рівня самосвідомості кожного члена колективу з одночасним усвідомленням спільноти, свого місця та ролі у цій спільноті.

Аналітичний розгляд полісуб'єкта «вчитель – учні» допомагає відстежити певну структуру, яка передбачає два полюси: з одного боку, це одиничний суб'єкт, а з іншого – колективний. Між ними відбувається суб'єкт-суб'єктна взаємодія. При цьому вирізняються також типи внутрішніх відносин, які можуть бути «від учителя» та «від учня», кожному з яких притаманні конкретні напрямки відносин [122, с. 25-27]. Розглянемо їх.

Полісуб'єкт з відносинами «від учня». Напрямки:

1. «Я як суб'єкт – вчитель» (діадні суб'єкт-суб'єктні відносини); характеристика: особистісно-орієнтований підхід учителя, учень є індивідом, а не частиною колективу.

2. «Я як частина класу – вчитель» (полісуб'єкт-суб'єктні відносини); характеристика: вчитель сприймається класом як самостійний суб'єкт або як представник педагогічного колективу, протиставлений класу, але все ж таки визнається «своїм».

3. «Я» асоціюється з групою учнів, до неї включається і вчитель; «вони» – це можуть бути інші спільноти; характеристика: дружні,

конкурентні, а інколи й ворожі наставлення, наприклад, клас, група студентів і т.ін.

Полісуб'єкт з відносинами «від учителя». Напрямки:

1. «Я як суб'єкт – учень» (діадні суб'єкт-суб'єктні відносини); характеристика: педагогу характерні визначені міжособистісні відносини з кожним учнем, насичені емоційним, ціннісним, когнітивним, смисловим змістами; вчителю тяжко любити усіх учнів однаково, хоча цього і вимагають професійні обов'язки.

2. «Я як представник дорослого суспільства – учні» (суб'єкт-полісуб'єктні відносини); характеристика: вчитель виступає не лише в ролі самостійного суб'єкта, а водночас представника певної професійної позиції, що вимагає виконання певних обов'язків; учні будують свої стосунки з учителем, враховуючи також його професійну позицію (виконання професійних обов'язків); досить часто відбувається заміна суб'єктної сутності вчителя на представника педагогічного колективу.

3. «Я як частина всієї спільноти «вчитель – учні» – вони» (полісуб'єкт-полісуб'єктні відносини); характеристика: вчитель як член класного колективу; його роль досить відчутна у ситуаціях взаємодії з іншими полісуб'єктами і може бути як конструктивною, так і деструктивною.

Отже, ці два полюси (вчитель і учні) є невід'ємними складовими єдиного ядра полісуб'єкта. І саме від стану кожного складника залежатиме стан спільноти як цілісної одиниці, що, звісно, впливає на розвиток чи, навпаки, розлад полісуб'єкта.

Процес взаємодії вчителя та учня вимагає від кожного певних норм поведінки, ставлення та мотивації. Звісно, що велику роль у цьому відіграє позиція педагога, його досвід та ставлення до вихованця. Кожен вчитель є окремою особистістю, і, відповідно до цього, має своє бачення та свій підхід до педагогічного процесу. Тому можна говорити про типологію педагогів, на основі якої вибудовується типологія педагогічної взаємодії [327, с. 131].

Важливим когнітивно-функціональним ланцюгом є така послідовність педагогічної взаємодії: постановка мети педагогом; постановка мети тими, хто вчиться; вплив педагога на свідомість тих, хто навчається; вплив педагога на несвідоме тих, хто навчається; вплив тих, хто навчається, на свідомість педагога; вплив тих, хто навчається, на несвідоме педагога; створення педагогом установки на взаємодію; характер спілкування; парціальна оцінка. Саме беручи до уваги кожен з цих показників виводиться особливість педагогічної взаємодії залежно від типу викладача. Ця специфіка трактується таким чином: 1) постановка мети педагогом; виділяється кілька типів педагогів, а саме: ті, хто ставлять мету без попереднього аналізу та діагностики тих, хто навчається; ті, хто попередньо перевіряє рівень підготовленості до заняття тих, хто навчається; педагоги, які залучають учнів до визначення мети заняття; педагоги, які стимулюють тих, хто навчається, до самостійної постановки ними мети; 2) постановка мети тими, хто вчиться; ті, хто навчається, можуть по-різному реагувати на поставлену мету заняття; отож, можна простежити наступні реакції на запропоновану ціль: прийняття без будь-якого обговорення; обговорення поставленої мети; пошук компромісу між поставленою викладачем метою та особистими бажаннями; самостійна постановка мети; 3) вплив педагога на свідомість тих, хто навчається; це відбувається через спілкування, викладач може використати різноманітні прийоми вербального впливу, а саме: бесіди, пояснення, диспути тощо; 4) вплив педагога на несвідоме тих, хто навчається; тут відіграють важливу роль вербальні та невербальні чинники; до першого належить вплив погроз, висміювань чи похвали учнів на індивідуальне несвідоме; до другого – акустичні лінгвістичні (якість, гучність голосу, діапазон, тембр та висота звуку), екстралінгвістичні (сміх, кашель, паузи), візуальні (жести, міміка), тактильний (доторки), ольфакторні (приємні та неприємні запахи) впливи; 5) вплив тих, хто навчається, на свідомість педагога; може мати як спонтанний, так і цілеспрямований характер; виникають ситуації, які вимагають від педагога негайної реакції; вплив

відбувається у формі мовного спілкування, яке може мати форму запитань-відповідей, діалогу та проблемних запитань зі сторони учнів для спільного вирішення на занятті; б) вплив тих, хто навчається, на несвідоме педагога; відбувається на невербальному рівні і може супроводжуватися негативним, позитивним або ж пасивним емоційним станом педагога; 7) створення педагогом установки на взаємодію; установка визначає мотивацію педагогічної взаємодії і може мати авторитарний (досягнення своєї цілі), псевдогуманістичний (бути «на повідку» в учнів), ліберальний (пошук компромісу між педагогом і тими, хто навчається) та інтегральний (поєднання орієнтації на потреби учнів з розвитком їхніх особистостей) характеру; 8) характер спілкування; визначальною є вербальна взаємодія педагога з учнями; може відбуватися у формі монологу, діалогу, полілогу та носити фронтальний або діадичний характер; 9) парціальна оцінка; вона визначає ставлення педагога до засвоєння матеріалу учнями, а також до самих учнів; оцінювання може бути позитивним (похвала, підбадьорювання, згода), негативним (докір, сарказм, зауваження) або ж взагалі відсутнім [327, с. 132-133].

Отже, перелічені критерії стають визначальними при розгляді залежності домінування того чи іншого критерію на формування рівня професійного ставлення викладача, а відповідно і специфіки взаємодії. Здебільшого різні викладачі мають якусь одну чітко виражену характеристику у кожній категорії. Залежно від цього виводять таку класифікацію педагогів: результативного, домінуючого, врівноваженого та афіліативного типів. Кожен із них має свою особливість. Для першого типу характерні чітка орієнтація на структуру заняття та її дотримання. Афективний вимір педагогічної взаємодії при такому підході пов'язаний зі структуруванням матеріалу та новими формами навчальної діяльності. Викладачі цього типу роблять головний акцент на об'єктивні показники навчання та «проходження» запланованого матеріалу у визначені часові рамки. При педагогічній взаємодії педагоги намагаються уникнути невдач,

для чого спочатку досліджують тих, хто навчається і лише потім ставлять цілі заняття, стимулюючи учнів до обговорення поставленої мети. Особливістю є «монолог по черзі» та залежність настрою учнів на уроці від позитивних емоцій, хоча такий викладач зазвичай уникає схвальної оцінки досягнень тих, хто навчається [327, с. 134-135].

Характерною особливістю викладачів домінуючого типу є їхній вольовий тиск на учнів. Для них важливі не об'єктивні показники навчання учнів, а відчуття задоволення від свого бажання домінувати над ними. Саме тому дидактична ціль залишається позаду, а на передньому плані – належна поведінка учнів. Педагогічна взаємодія спрямована на досягнення відповідної дисципліни на занятті, а не на організацію спільної плідної праці. Для викладачів урівноваженого типу властиві як орієнтація на об'єктивні показники навчання, так і домінування при педагогічній взаємодії. Заняття складається з декількох менших цілей, які витікають одна з одної і є складовими однієї більшої цілі. Спілкування у процесі взаємодії відбувається у формі запитань-відповідей інформативного характеру. Педагог не акцентує увагу на конкретному учні, а зосереджується на вирішенні поставленого питання усім класом. Для нього важливо «не відштовхнути» учнів, що зміцнює контакт з ними задля досягнення власної цілі. Найбільше прагнуть педагогічної взаємодії з учнями викладачі афіліативного типу. Для них основна форма спілкування – є діалог, при якому важливу роль відіграє зворотній зв'язок. Постановка мети заняття завжди опирається на бажаннях учнів до спільної праці, тому легко досягається співпраця. Важливою у взаємодії є евристична бесіда, під час якої здійснюється пошук відповідей на поставлені питання, що позначається на розвитку як учнів, так і викладача. Таку взаємодію характеризує тісна співпраця [327, с. 136-137].

Серед розглянутих типів *найтісніший і найбільш плідний взаємозв'язок здатні вибудувати педагоги афіліативного типу*. Саме вони стають каталізаторами доброї співпраці, що сприяє розвитку і учнів, і вчителів.

У характеристиці педагогічної взаємодії важливе місце посідає її психолого-педагогічний вимір, що наділений великим потенціалом до підвищення ефективності та якості навчально-виховного процесу. Однак знову ж таки головний акцент робиться на ролі вчителя, а саме на його самопідготовці та саморозвитку у ході формування власної психологічної компетентності та особливості як особистісного зростання педагога у взаємодії на рівні «вчитель-учень» [595, с. 83].

Сучасний педагог повинен поєднувати у собі як педагогічні здібності, так і психологічну обізнаність. Ця обізнаність визначається не лише теоретичними знаннями, а повинна мати практичний вимір. Саме тому слід належно дбати про психологічну підготовку майбутніх фахівців, щоб викладач, володіючи своїми профілюючими знаннями, водночас був компетентним у теорії та практиці психології. У цьому значною мірою може сприяти система підвищення кваліфікації викладачів з урахуванням розвитку та досягнень у галузі психологічних наук.

У формуванні особистісних особливостей викладачів чільне місце посідає розуміння ними цінностей та смислу фахової діяльності, які є «мотиваційним осердям діяльності викладача» [595, с. 85]. Дослідження показують, що сучасним педагогам характерно: 1) орієнтація на такі цінності, як здоров'я, сімейне життя, безпека, матеріальний успіх; 2) послаблення ідентифікації педагогом себе самого як члена фахової групи; 3) невідповідність дійсних цінностей педагога із задекларованими [292]. Натомість донедавна професія викладача асоціювалася із покликанням, і саме викладач вважався взірцем моральних та етичних цінностей [595]. У цьому зв'язку слід належно поставитися до нейтралізації небажаних викликів, пов'язаних із двома останніми характеристиками сучасного педагога.

Ще одним аспектом, який має вплив на поведінку та стан учнів зі сторони вчителя, є *метаіндивідуальність педагога*, яка характеризує його загальну культуру, стійкість до стресу, конфліктів, активність поведінки. Це вимагає від нього самовдосконалення, що істотно складніше порівняно з

набуттям психологічної компетентності. Одним із можливих шляхів подолання такого виклику є підвищення кваліфікації педагогів за допомогою різних тренінгових програм, спрямованих на особистісне зростання викладачів відповідно до вимог освітнього процесу [41]. Тому перед кожним педагогом стоїть завдання, що полягає у гідному вияві його покликання, прагнути стати ціною будь-яких зусиль добрим, мудрим і креативним вихователем-наставником, з якого брали б приклад його вихованці.

Отже, рівень співпраці між педагогом та учнем впливає на ефективність та якість навчально-виховного процесу. Адже саме від того, чи будуть у кожній сфері суспільства справжні фахівці своєї справи залежить не лише майбутнє тієї чи іншої сфери, а і майбутнє держави і народу.

3.5. Типові соціально-психологічні конфлікти у діаді «викладач – студент» ВНЗ

Кожній людині впродовж життя не раз випадає долати суперечки, що іноді переростають у конфлікти. Їх обсяги не рідко широкі й багатогранні, адже до них долучається внутрішнє психологічне життя, взаємини з іншими людьми, міжгрупові взаємодії та стосунки соціальних прошарків тощо. Виходячи з цього, конфлікти вивчаються на різних рівнях: психологічному, соціальному, соціально-психологічному тощо.

Дослідженню різних аспектів присвячених міжособистісних конфліктів присвячено дуже багато праць. Так, проблеми міжособистісних та міжгрупових конфліктів розглядали А. Анцупов, Б. Алишев, В. Басова, Ф. Бородкін, І. Ващенко, Н. Гришина, Г. Гризунова, Л. Донцов, А. Єршов, Б. Жизневський, В. Журавльова, В. Казанська, К. Качалов, Я. Коломинський, Н. Коряк, Р. Кричевський, Л. Ліханов, Е. Орлова, Л. Петровська, Т. Полозова, М. Рібакова, Л. Семчук, Л. Сімонова, Є. Соколова, В. Соснін, Л. Філонов, В. Фокін, Ю. Ханіна, Т. Чистякова, В. Шаленко, Р. Шакуров із зарубіжних авторів слід відзначити праці Р. Дарсндорф, Л. Козер, К. Томас та ін.

І хоч публікацій на цю тематику багато, та загалом через надто велику складність проблема міжособистісних конфліктів вивчена вона недостатньо. Досі не запропоновано загальноприйняте визначення поняття «конфлікти». Хоч у його структурі можна виділити елементи, на яких практично наголошують усі автори, проте зазначається неоднозначне трактування їх ролі в міжособистісному конфлікті. Ще нема єдиного розуміння динаміки конфлікту, недостатньо виразно визначено місце і значення емоцій, що виникають у конфлікті і супроводжують його; не достатньо аргументовано пояснюється динаміка сприйняття сторонами один одного під час конфлікту, не вироблено засад об'єктивної характеристики і чинників, що впливають на це сприйняття. Західні учені здебільшого надають перевагу вивченню «штучних» конфліктів, створених в лабораторних умовах, а не реальним конфліктам у колективах. Тож відразу виникає питання про практичне застосування отриманих результатів.

Особливості конфліктів у ВНЗ, що виникають між викладачами і студентами, практично не вивчаються. Через особливу специфіку вищої освіти не завжди можна застосувати результати, отримані в середній школі. Більшість конфліктів – об'єкт вивчення психологічних служб. В основному конфлікти налагоджуються самими учасниками конфлікту або із залученням «третьої» сторони (кафедри, деканату тощо). На психологічну консультацію приходять лише ті студенти, у яких міжособистісний конфлікт переріс у психологічну травму. Це свідчить про очевидне протиріччя між потребами практики у способах і методах регулювання конфліктів у ВНЗ і відсутністю в сучасній науці досліджень і розробок, необхідних для задоволення цих потреб.

Як зазначають А. Анцупов і Л. Шипілов, педагогічні конфлікти мають особливості, пов'язані і з специфікою навчальної діяльності, відмінністю в статусі та віці взаємодіючих сторін [39, с. 233]. Виходячи з цього, міжособистісні конфлікти в діаді «викладач – студент» разом із загальними характеристиками матимуть свої специфічні особливості.

Вітчизняній психології визначають два основні підходи до вивчення педагогічних конфліктів [195; 596]. Один з них фокусується на передачі досвіду вирішення конфліктів передовими педагогами, опису вдалих рішень конфліктних ситуацій, однак усе це робиться без аналізу загальних закономірностей виникнення динаміки конфліктів. Другий підхід зосереджується на аналізі загальних закономірностей виникнення, розвитку, способів вирішення і попередження конфліктів. Так, Л. Сімонова, переконана, що практичні дослідження конфліктів розвиваються, в основному, двома напрямками в системі «учень-учень» і в системі «учитель-учитель» [30].

Аналізуючи педагогічний процес, учені підкреслюють вже спочатку задану йому «конфліктогенність». Це пов'язано з рядом чинників. По-перше, як зазначає Е. Кіршбаум, педагогічний процес характеризується рольовою та позиційною асиметрією його учасників [213]. Це проявляється в тому, що викладач і студент, в єдиній системі громадських стосунків, реалізують їх по-різному: для одних педагогічний процес – професійний вид діяльності, для інших – навчальна діяльність [213]. Друга особливість пов'язана з відмінністю в ролях: одній категорії учасників приписується роль носія соціально значущого досвіду, соціально цінних якостей і здібностей, а за іншою категорією закріплюється роль потенційного реципієнта цього досвіду.

Окрім рольових асиметрій, відмінності між викладачем і студентом часто обумовлені приналежністю до різної субкультури, психофізіологічними особливостями, властивими різному віку, індивідуальними особливостями онтогенезу. Е. Кіршбаум виділяє в педагогічній діяльності ряд особливостей. Праця педагога, хоч і належить до соціономічної діяльності (за класифікацією Е. Клімова), протікає індивідуально, як праця одинака. Ситуації в педагогічному процесі характеризуються великою мірою невизначеності, багатозначності, багатовимірності, неструктурованості. Тому отримання зворотного зв'язку в

педагогічному процесі ускладнене або дуже каналізоване (через оцінку успіхів навчальної діяльності). Працюючи наодинці з аудиторією, педагог, як правило, перебуває у сильній психічній напрузі. При усій незаданості умов у кожній конкретній ситуації від педагога вимагається не лише реактивна поведінка, а й активна регуляція як своєю, так і поведінкою учнів. Таке спочатку підвищене нервово-психічне навантаження сприяє підвищенню вірогідності дезадаптивної регуляції інтелектуальної й емоційної сфери [213].

На ще один чинник, який сприяє виникненню конфліктів, вказують В. Добриніна і Т. Кухтевич: нині «викладач в системі ВНЗ наділений величезною владою над студентами, але в соціальній і повсякденній побутовій сфері з ним іноді ніхто не рахується. Тому викладач, з одного боку, формально суб'єкт формування інших суб'єктів, а з іншої – суб'єкт, у якого в суспільстві низький соціальний статус» [195].

Аналізуючи саму навчальну діяльність, науковці слушно підкреслюють, що вона вимагає великих затрат часу й енергії, що стає основною причиною перевантаження організму [30]. Це також підтверджується даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, за якими – студенти характеризуються найгіршими показниками фізіологічних функцій у своїй віковій групі. Вони лідирують за кількістю хворих на гіпертонію, тахікардію, діабет, у них фіксуються значні нервово-психічні порушення.

На думку Б. Ананьєва, у студентів такого віку найбільш активно розвиваються моральні й естетичні почуття, відбувається становлення і стабілізація характеру, опанування повного комплексу соціальних ролей дорослої людини [23]. Подібного погляду дотримується і Р. Шакуров, який зазначає, що в цьому віці відбувається засвоєння тих соціальних норм, цінностей і критеріїв, які не були актуальні на більш ранніх етапах соціалізації. В цей час «завершується інтеріоризація багатьох ціннісних еталонів суспільства, особливо моральних. Тому вони (студенти) оцінюють викладача не лише за критерієм особистої значущості для себе, його дії і

вчинків, а й зі соціоцентричних позицій, – тобто його відповідності моральним еталонам і нормам» [701].

Природно, всі вище описані психофізіологічні особливості впливатимуть і на характер стосунків між викладачем і студентом. Так і стосунки на відміну від стосунків учителів середньої школи з учнями характеризуються більшою офіційністю. Різні взаємини породжують різні вимоги і нормативні очікування сторін.

Тісний зв'язок з нормативними очікуваннями, як вже відзначалося, має така категорія, як справедливість. Особливо важливим це поняття у педагогічних конфліктах. В. Сухомлинський, підкреслював: «Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли учитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде» [631].

З урахуванням специфіки навчальної діяльності, здебільшого конфлікти між викладачем і студентом стаються при «свідках». Під час таких суперечок сильнішає бажання учасників зберегти свою репутацію, що призводить до посилення жорсткості позицій сторін. Ймовірно, саме цією специфікою пояснюється велика кількість деструктивних конфліктів у навчальній діяльності. За даними А.Я. Анцупова і А. Шипілова, у міжособистісному конфлікті учителя й учня велика частка негативних наслідків (83%) порівнянно з позитивним впливом [39, с. 358].

Хоч досить часто міжособистісний конфлікт сприймається як «єдиноборство», однак соціальна спільність, до якої належать і на яку орієнтуються сторони, завжди, іноді й неявно, присутня при їх зіткненні [609]. За присутності інших учнів вони зі свідків стають учасниками, а конфлікт набуває і для них виховного сенсу. Про це завжди слід пам'ятати учителям.

Крім вже описаних особливостей, А. Анцупов і А. Шипілов виділяють такі: відповідальність учителя за педагогічно правильне вирішення проблемних ситуацій; різниця у життєвому досвіді учасників породжує різну міру відповідальності за помилки при вирішенні конфліктів; різне розуміння

подій та їх причин (конфлікт «очима учителя» і «очима учня» сприймається по-різному), тому учителеві не завжди легко зрозуміти глибину переживань дитини, а учневі – впоратися з емоціями, підпорядкувати їх розуму; професійна позиція учителя в конфлікті зобов'язує його взяти на себе ініціативу у вирішенні і на перше місце зуміти поставити інтереси учня як особистості, що формується. Слід відзначити, що існує пряма залежність між вирішенням конфлікту (рівнем його успішності) і тією позицією, яку займає педагог щодо конфлікту; будь-яка помилка учителя при вирішенні конфлікту породжує нові проблеми і конфлікти, в які включаються інші учні; конфлікт у педагогічній діяльності легше попередити, ніж успішно вирішити [39, с. 357-358].

Педагогічні конфлікти, крім виявлених особливостей, мають багато спільного з міжособистісними конфліктами в інших професійних сферах. Джерела і причини конфліктів підлягають таким же класифікаціям, які використовуються для інших типів конфліктів. Л. Сімонова називає джерела конфліктів, виходячи з характеру взаємодії і взаємин між студентами і викладачами [63, с. 58-59]. На основі такого підходу вона виділяє три типи взаємозв'язків, що якнайповніше характеризують їх стосунки: взаємозв'язки ділового характеру, що виникають між студентами і викладачами з приводу безпосередньо самої навчальної діяльності; взаємозв'язки «рольового» характеру, що виникають з необхідності викладачів та студентів дотримуватися певних норм, правил і способів поведінки, котрі відповідають «ролі» викладача і «ролі» студента; взаємозв'язки особистісного характеру, що встановлюються між студентами і викладачами у процесі їх взаємодії і багато в чому визначаються особистісними властивостями.

На основі цих джерел пропонують різні класифікації причин конфлікту. Так, Л. Сімонова виділяє три групи педагогічних конфліктів, що виникають в процесі спілкування педагогів і юнаків, а саме: а) конфлікти, що виникають у процесі навчальної діяльності як реакція на перешкоди до досягнення її цілей, цей тип виникає при порушенні взаємозв'язків ділового характеру; б)

«конфлікти очікувань», вони, що виникають у процесі навчальної і ненавчальної діяльності як реакція на поведінку, не відповідає прийнятним нормам стосунків між педагогами і учнями, рівню очікувань їх щодо один одного; такий тип виникає при порушенні взаємозв'язків «рольового» характеру; в) «конфлікти особистісної несумісності», вони виникають у процесі навчальної і ненавчальної діяльності через особистісні властивості учителя й учнів, особливостей характеру і темпераменту [596, с. 60-61]. Дослідниця виділяє особистісні властивості «неконфліктного» і «конфліктного» учителів, характеризуючи їх таким чином: перший – людина м'яка, недомінантна у спілкуванні; неспокійна, заклопотана своїми справами і вчинками; у своїх рішеннях спрямована на клас; комунікабельна; з хорошою емоційно-вольовою регуляцією; практичною спрямованістю інтелекту; адекватною або дещо заниженою самооцінкою; другий – людина жорсткіша, домінантна у спілкуванні; безтурботна, розслаблена у справах; самодостатня; менш комунікабельна; з нижчою емоційно-вольовою регуляцією; абстрактно-догматичною спрямованістю інтелекту; адекватною або завищеною самооцінкою [596, с. 103-104].

Здатність знати і розуміти студентів, адекватно оцінювати їх особистісні досягнення і стани викладачі вважають, як зазначає В. Смірнов, одним з найважливіших професійних чинників. Проте вони, як правило, дуже мало роблять для того, щоб адекватно підвищувати свій рівень підготовки для належної педагогічної взаємодії. Науковець пояснює це тим, що викладачі зазвичай переоцінюють свої знання, а отже і потенціал підготовки в цій галузі [609, с. 152].

Як бачимо, педагогічні конфлікти мають свої особливості, якими вони відрізняються від інших міжособистісних конфліктів. Це здебільшого пов'язане зі специфікою педагогічного процесу, що є конфліктно провокативним «за своєю природою», вимагає як превентивних психопрофілактичних заходів, так і психокорекційних засобів.

3.6. Емпіричне вивчення психологічних особливостей педагогічної взаємодії: факторний аналіз

Згідно з положеннями генетичної психології (за С. Максименком), упродовж емпіричного дослідження ми дотримувалися такого експериментально-психологічного ланцюга послідовності етапів вирішення дослідницької проблеми, як постановка завдання, аналіз умов, інкубація, висунення гіпотез, функціональне вирішення, інтерпретація, підведення підсумків. Емпіричне вивчення здійснювалося в контексті експериментально-генетичного підходу, який постулює розробку штучних експериментальних умов, що сприяють творенню самого процесу виникнення вищих психічних функцій, дозволяє дослідити походження тих чи інших психічних процесів, етапи їх розвитку і фактори, що його визначають [409; 410; 411]. Також емпіричне вивчення психологічних особливостей педагогічної взаємодії ми здійснювали, дотримуючись принципу застосування статистичних норм як діагностичних норм, а також потреби зведення всіх емпіричних розподілів до нормальної моделі (А. Анастасі, Л. Бурлачук, Д. Гудвін, В. Дружинін, С. Максименко та ін.).

Для отримання поглибленої емпіричної інформації нами були враховані різнобічні аспекти емпіризму в психолого-педагогічному експерименті, зокрема встановлювалися такі його виміри, як: 1) *фізичний* (особливості людей, які беруть участь в експерименті, об'єкти, якими маніпулюють та які перетворюються досліджуванним, засоби, якими оперують студенти, умови, в яких відбувається експеримент тощо); 2) *функціональний* (способи дії, які слід виконати, компетентність досліджуваних, критерії оцінки якості їхньої діяльності, часові характеристики проведення експерименту тощо); 3) *знаково-символічний* (інструкція досліджуванним, способи і правила дії, специфіка спілкування з експериментатором, ознайомлення з мотиваційними настановленнями тощо) [169].

На констатувальному етапі ключовою тенденцією був підбір методів, який дозволив би якомога повніше охопити цілісні характеристики. Тому нами було укладено пакет валідних психодіагностичних методів, який дозволив би цілісно й оптимально констатувати специфіку перебігу педагогічної взаємодії.

Звичайно, що укладання програми експериментальної частини емпіричного дослідження передбачало вимоги до наявності в психологічних тестах найважливіших характеристик: властивостей шкал, надійності, валідності, дискримінативності й стандартизації, тому методики добиралися з урахуванням необхідності в отриманні якомога повнішої інформації про включених до вибірки студентів.

Ми дотримувалися генетично-психологічного принципу, згідно з яким необхідна своєрідна алгоритмізація методів, їхня взаємодоповнюваність і ретестовість. Загалом, використані в емпіричному дослідженні методи були зорієнтовані на реалізацію положення про цілісність і максимально можливу ефективність особистісної психодіагностики [409; 413].

Знову ж таки в ракурсі експериментально-генетичного підходу *основною методичною засадою* було визнання того, що показники тестів повинні розглядатися не як застигли й абстрактні деякі кількості, які іманентно притаманні людині, а як отримані внаслідок спланованої та впорядкованої певної системи дій і операцій. Ієрархія порівнюваних незалежних і взаємопов'язаних параметрів, їхня багаторівневість і багатоланковість розглядалися крізь призму логічності й валідності.

Змістове наповнення показника інтерпретувалися нами як наслідок взаємодії всіх варіантів і компонентів системи, оскільки отриманий емпіричний показник не лише відображає набуті чи спадкові властивості, але і є підтвердженням та дескриптором динаміки, результативності і функціонування педагогічної взаємодії.

Основний констатувально-інтерпретаційний наголос було зроблено на порівнянні результатів якісної інтерпретації кількісних показників,

отриманих унаслідок проведення розгалуженого факторного аналізу. Як відомо, з практичного боку факторна модель дає змогу адекватно розраховувати коваріційну структуру між відносно великою кількістю змінних за допомогою меншої кількості простих факторів. З теоретичного боку – це віра в те, що характеристики людської поведінки, якою б не була її природа, можна описати в термінах порівняно невеликої кількості психологічних факторів чи ознак.

Базовими експериментальними майданчиками було обрано такі навчальні заклади: Львівський державний університет внутрішніх справ, Одеський державний університет внутрішніх справ, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

До психодіагностичного пакету були включені такі методики: «Шкала діалогічності міжособистісних стосунків» (С. Духновського), «Методика діагностики загальної комунікативної толерантності» (В. Бойко), «Шкала прийняття інших» (Фейя, адаптована Ю. Менджеричькою), «Тест рівня сформованості педагогічної рефлексії» (Є. Рукавішнікова), «Шкала «Прийняття інших» опитувальника соціально-психологічної адаптованості» (СПА) (К. Роджерса і Р. Даймонда, адаптована Т.Снегірровою), «Шкала віри в людей» М. Розенберга (адаптована А. Купрейченко), «Тест оціночної біполяризації» (Ф. Фідлера, адаптація І.Волкова), «Опитувальник задоволеності життям» (Н. Мельникової), тест «Емоційної емпатії» В. Бойко, шкали самооцінки точності та стійкості емпатії (авторський варіант), «Шкала толерантності до невизначеності» (С. Баднера, адаптована Г. Солдатовою), «Методика визначення рівня емоційного інтелекту» (Н. Холла, в адаптації І. Андрєєвої), «Шкала психологічної розумності» (Шилла, в адаптації М. Новікової), опитувальник «Індекс життєвого стилю» (Плутчика – Келлермана – Конте, в адаптації Л. Вассермана та ін.), опитувальник «Способи самоопанування» (Р. Лазаруса, С. Фолкман, в

адаптації Л. Вассермана), методика «Діагностика психологічних труднощів спілкування» (В. Лабунської).

Отримані внаслідок проведення емпіричного дослідження (гетерогенна вибірка (n=875 осіб)) результати були піддані факторному аналізу. Здійснений нами факторний аналіз експериментальних даних був побудований за принципом висхідної генетичної лінії (С. Максименко).

Зокрема, виокремилося дев'ять факторів, з яких нам вдалося вичленувати чотири основні фактори, на які припало найбільше змістове навантаження та в яких зосередилися найістотніші показники, що містили знакові, ключові психологічні особливості й тенденції педагогічної взаємодії досліджуваних. Здійснений нами аналіз функціональної семантики факторів дала підстави для виведення найтиповіших та найважливіших параметрів і показників їхнього своєрідного «комунікативного профілю» упродовж налагодження й перебігу міжособистісного спілкування.

У *першому факторі*, що названий нами **«пасивно-тривожна взаємодія»** (25,2 % від загальної дисперсії), виділилися такі показники: «категоричність або консерватизм в оцінках людей», «невміння пристосовуватися до партнера», «нерозв'язність», «занепокоєння майбутнім», «пошук соціальної підтримки», «заперечення реальності», «втеча-уникнення» та зі знаком «-» «розпізнавання емоцій інших людей», «уміння та навички організації взаємодії».

Добір показників у першому факторі, який, як відомо, є найбільшим презентантом реального стану справ, засвідчує складність ставлення досліджуваних до тактик і стратегій побудови та реалізації власної взаємодії з широким комунікативним колом. Здебільшого досліджувані у взаєминах із соціальним довкіллям обирають категоричність або консерватизм як в оцінках людей, так і ситуаціях налагодження гармонійного спілкування (зокрема, на рівні прояву показника «невміння пристосовуватися до партнера»). Складний соціально-психологічний контекст трансформаційного сьогодення, соціетальні коливання масової психіки внаслідок кардинальних

змін у соціумі викликають занепокоєння майбутнім, налаштовують на пошук соціальної підтримки, що проявляється на рівні названих вище показників. У таких ситуаціях досліджувані обирають певні психозахисні механізми (наприклад, «заперечення реальності», «втеча-уникнення»), а також інтенсивно і тривожно апелюють про безпорадність і амбівалентність у вирішенні проблем, свідченням чому є істотний прояв показника «нерозв'язність». Зауважуємо тенденцію до соціального песимізму як наслідку самоблокування власного спілкування з учасниками взаємодії. Отож цілком закономірним є виокремлення зі знаком «-» таких показників, як «розпізнавання емоцій інших людей», «уміння та навички організації взаємодії». Досліджувані не володіють достатнім досвідом у зчитуванні базових емоцій в інших учасників спілкування та демонструють певну безпорадність через несформованість та недостатність «соціально зрілість» власних знань, умінь і навичок організації партнерської комунікації.

Загальним тлом їхнього спілкування є пасивна і тривожна позиція, яка базована на невпевненості, стурбованості, категоричності та консервативності в налагодженні комунікативного кола для успішної та інформаційно плідної взаємодії. Така певна ригідність істотно гальмує процеси становлення повномірної та соціально активної комунікативної позиції, впливає на появу психоемоційних станів самотності, слабкості, розчарованості, безвілля тощо. Пасивність і тривожне очікування призводять до замкнутості, спроб усамітнення та є потужними чинниками для виникнення бар'єрів у процесі міжособистісного спілкування.

До *другого фактора*, названого нами «**еґоцентрично-інтолерантна саморефлексія**» (21,7 % внесок у сумарну дисперсію), увійшли такі показники: «неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини», «використання себе в якості еталону при оцінюванні інших», «розчарування в житті», «саморефлексія», «регресія», «самоконтроль» та зі знаком «-» «самооцінювання стійкості емпатії», «суб'єктивна доступність сфери переживань».

Композиція вичленуваних у другий фактор показників промовисто свідчить про виский рівень егоцентричності досліджуваних у складних процесах побудови власної взаємодії із соціумом. Найтипівішими репрезентантами комунікативної позиції виступають неприйняття та нерозуміння іншої людини як повноцінного учасника процесу спілкування. Активне і домінуюче використання себе в якості еталону при оцінюванні інших є доказом певних зміщень аксіологічних пріоритетів досліджуваних, тобто помітний егоцентризм буде комунікативно-перцептивною перепорою в їхніх повсякденних інтеракціях. Вважаємо також, що намагання до постійного самоконтролю теж є доказом его-спрямованості комунікативно-перцептивних інтенцій досліджуваних. Тому не менш активно і наполегливо демонструються самоконтроль і саморефлексія як індикатори самозосередження і певного соціального егоцентризму й самолюбства.

Однак виокремлення до другого фактора показників «розчарування в житті» і «регресія» сигналізують про песимізм і психоемоційну (а отже і значною мірою соціокогнітивну) слабкість у вирішенні нагальних справ і комунікативно-інтерактивних ситуацій. До речі, повернення до регресивної комунікації доволі часто зустрічається серед сучасної молоді, яке однак слід, вочевидь, трактувати швидше як культивований психозахисний механізм, а не соціальну інфантильність.

Досить інформативним є виділення показників зі знаком «-»: «самооцінювання стійкості емпатії», «суб'єктивна доступність сфери переживань». Заблокована сфера власного інтимного світу на рівні психоемоційних параметрів переживань, а також зосередження на самооцінці стійкості/слабкості власної емпатії є додатковим доказом цілком імовірної інтолерантності у міжособистісній взаємодії. Такі інтолерантні настановлення можна якраз і пояснити через егорефлексивну зосередженість на собі. Звичайно, внаслідок цього спілкування буде істотно ускладненим, дисгармонійним і потенційно конфліктним.

Третій фактор, умовно названий «експресивно-конфронтаційне ставлення» (14,6 % від загальної дисперсії), наповнили такі показники: «прагнення переробити, перевиховати партнера», «втома від життя», «конфронтація», «компенсація», «експресивно-мовленнєві соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» та зі знаком «←» «самотивація», «відкритість до змін, навіть якщо вони пов'язані з ризиком» і «соціальна активність».

Зауважуємо низку показників, які засвідчують не лише «юнацький максималізм» вибірки, але й соціально-психологічну втому, спричинену трансформаційними реаліями суспільства. Показник «втома від життя» сусідує з показником «конфронтація» та є, по суті, основним сутнісно-функціональним мірилом актуального стану міжособистісної взаємодії. Цікавим доповненням до цього є статистично значущий прояв показника «компенсація», тобто досліджувані обирають якраз такі компенсаційні мезінізми психозахисту, які дозволяють їм утриматися від прямої конфронтації, а, очевидно, дають змогу в сублімаційному режимі компенсувати незадоволеність.

Спостерігаємо також активне намагання і прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню, а поціновуваними рисами обираються не стільки когнітивно-інформаційні параметри партнерської комунікації, скільки експресивно-мовленнєві соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування.

Окремо слід відзначити композиційне поєднання показників, що проявилися зі знаком «←». Насамперед йдеться про самотивацію, яка хоч і заявлена серед бажаних поведінково-комунікаційних преференцій, однак проявляється у пасиві. Паралельно констатуємо «мінусовий» прояв показника «соціальна активність» та схильність до відкритості у прийнятті змін, навіть якщо вони пов'язані з ризиком. Вони теж демонструються досліджуваними зі знаком «←», сигналізуючи про своє латентне походження на рівні пригніченої або прихованої потреби. Безперечно, виокремлення цих

показників засвідчує про намагання досліджуваних вирішувати комунікативні запити і проблеми насамперед у експерсивно-конфронтаційному ключі як наслідок блокування певних життєвих намагань і прагнень, які «заховані» латентній самомотивації та реалізуються через психозахисну компенсаторність.

У *четвертому факторі* («перцептивно-емпатійна соціорефлексія») (10,1 % від загальної дисперсії) вичленувалися такі показники: «високий рівень емпатії», «невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття, викликані якостями партнера», «соціально-перцептивні характеристики спілкування», «вербальна експресія», «користь обговорення власних переживань з іншими людьми», «соціорефлексія» та зі знаком «-» «дистанціювання».

Основним семантичним тлом цього фактора якраз і виступає потреба досліджуваних у реалізації власних емпатійних та перцептивних механізмів спілкування у повсякденних комунікативних практиках і ситуаціях. Вважаємо, що така тенденція засвідчує істотний рівень соціальної рефлексії, яка проявилася не лише на рівні показника «соціорефлексія», але й у розумінні корисності налагодження широкого комунікативного кола (насамперед прояв показника «користь обговорення власних переживань з іншими людьми») та у вільному реалізуванні власних комунікативно-експресивних інтенцій (показник «вербальна експресія»).

Досліджуваними активно і потужно маніфестується емпатійне ставлення до соціуму (показник «високий рівень емпатії»), вони налаштовані на розгалужену перцепцію як спроби сприймати і розуміти інших (показник «соціально-перцептивні характеристики спілкування»), дистанціювання (показник «дистанціювання») як спроби психоемоційного віддалення та відмежування від партнерів по спілкуванню демонстровані зі знаком «-».

Прояв показника «невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття, викликані якостями партнера» у поєднанні з вербальною експресією (згадуваний уже високий статистично значущий рівень показника «вербальна

експресія») засвідчує загальну відкритість до спілкування та деяку вікову і соціальну «неготовність» до його якісної реалізації.

Отож комунікаційною перепоною перцептивно-емпатійного ставлення до партнерів по спілкуванню якраз і постає надмірна експресивна поведінка як неспроможність погамувати власну словесну активність через нездатність стримати, приховати або згладити неприємні почуття, викликані рисами партнера по спілкуванню. Водночас у прояві цієї тенденції зауважуємо потенційну успішність задіяння розвивальних тренінгових технологій і засобів, зорієнтованих на культивування відкритих комунікативно-толерантних технік і тактик у спілкуванні досліджуваних.

Загалом, можна узагальнено презентувати такі найважливіші результати факторного аналізу. Ключовими ознаками, що викристалізували основні тенденції та специфіку розвитку педагогічної взаємодії досліджуваних, були такі: 1) «пасивно-тривожна взаємодія» як певна категоричність, ригідність і стурбованість процесами міжособистісного спілкування та застосування внаслідок цього досить високого рівня психозахисту, зокрема у варіанті заперечення та спроб утечі від реальності; 2) «егоцентрично-інтолерантна саморефлексія» як концентроване на собі і певною мірою егоїстичне неприйняття та нерозуміння іншої людини, що є учасником процесу спілкування, а також мотиви розчарування в житті та регресійний психозахист, які є симптомами соціальної пасивності, песимізму, тривожності, психоемоційної та значною мірою соціокогнітивної слабкості у вирішенні нагальних справ і комунікативно-інтерактивних ситуацій. Унаслідок цього проявляються надмірна саморефлексія та цілком імовірними виступають нетолерантні тактики і стратегії, що обираються пріоритетними у міжособистісному спілкуванні; 3) «експресивно-конфронтаційне ставлення» як наслідок «соціальної втоми» й обирання агресивно-конфронтаційних технік спілкування (намагання «переробити», перевиховати партнера по спілкуванню, надмірна експресія), що дозволяє у сублімаційному режимі компенсувати незадоволеність процесами і результатами міжособистісної

взаємодії; 4) «перцептивно-емпатійна соціорефлексія» як готовність і соціально-рефлексійні намагання досліджуваних реалізувати свої емпатійні настановлення у загальному перцептивному налаштуванні на соціум і спілкування в ньому.

Загалом, власні значення виділених факторів (результати факторного й дисперсійного аналізу) зведені в табл. 2.1.

Таблиця 2.1.

Власні значення виділених факторів

Eigenvalues (factor1.sta)				
Extraction: Principal components				
Factors	Eigenval	% total Variance	Cumul. Eigenval	Cumul. %
1. Пасивно- тривожна взаємодія	2,517805	25,17805	2,517805	25,17805
2. Егоцентрично- інтолерантна саморефлексія	2,172196	21,72196	4,690001	46,90001
3. Експресивно- конфронтаційне ставлення	1,457379	14,57379	6,147381	61,47381
4. Перцептивно- емпатійна соціорефлексія	1,012401	10, 12401	7,159782	71,59782

Примітка. Власні значення (eigenvalues) – це дисперсії, які пояснюються факторами. У стовпчику (*Eigenval*) наведено дисперсії кожного фактора, а в стовпчику (*% total Variance*) – відсоток від загальної дисперсії для кожного фактора. Стовпчик (*Cumul.Eigenval*) містить накопичену або кумулятивну дисперсію виділених факторів, а стовпчик (*Cumul %*) – накопичений відсоток від загальної дисперсії.

Накопичений відсоток дисперсії всіх чотирьох факторів визначає, наскільки повно вдалося описати сукупність даних за допомогою виділених факторів. Чим вищий цей показник, тим більшу частину масиву даних вдалося факторизувати. Відсоток загальної дисперсії для кожного фактора вказує на значимість цього фактора. Чим більший відсоток дисперсії пояснює фактор, тим він значиміший, і тим більше змінних він у себе включає. Зауважуємо, що відсоток від загальної дисперсії для кожного фактора досить істотний (перший фактор – 25,17805; другий фактор – 21,72196; третій фактор – 14,57379; четвертий фактор – 10, 12401. Сумарно вони вичерпують 71,59782 накопиченого відсотку від загальної дисперсії).

Отож, по суті, чотири основні факторів вмістили 71,6 % семантичного навантаження. Звичайно, існують ще й інші фактори, менш значимі, але теж достатньо істотні. На решту п'ять факторів (оскільки сумарно було вичленувано дев'ять факторів) припало 28,4 % дисперсії, однак вони відіграють доповнювальну роль, оскільки все ж таки основна змістово-функціональна сутність виокремилася в названих нами й інтерпретованих перших чотирьох факторах.

Така висока сумарна дисперсія чотирьох основних факторів, на які припало найбільше семантичне навантаження, засвідчила високу достовірність і «щільність» отриманих результатів.

Безперечно, результати факторного аналізу вказують на необхідність залучення у процес оптимізації педагогічної взаємодії досліджуваних студентів розвивальних генетично-психологічних підходів, базованих на комунікативно-рефлексійних принципах гармонізації та розвитку міжособистісного спілкування.

3.7. Концептуальні генетично-психологічні основи оптимізації педагогічної взаємодії

Особистість як духовна субстанція та недетерміновано відкрита нескінченність усе ж тісно пов'язана з буттям детермінованої реальності,

насамперед організму як психофізичної системи, а ширше – з частинками природного та соціального довкілля. У площині передачі інтелектуально-морального досвіду в усі часи, окрім сімейної та етнопедагогічної виховних систем, найуспішнішою вважається шкільна навчально-виховна традиція, що зреалізовується у безпосередній педагогічній взаємодії, базованій на врахуванні складного плетива психології міжособистісних взаємин.

Філософсько-психологічне розуміння сутнісної психогенези особистості сконцетровано викладене у науковій концепції С. Максименка. Учений стверджує, що *«біологічна організація людського індивіда не лише забезпечує природні потенційні можливості розвитку організму, а й створює особливий психічний стан готовності до формування особистості, внутрішній світ людини, її духовність»*. Саме тому він ще до народження є унікальним і цілісним, цей індивід, наділений духовністю (станом готовності до особистісного способу існування). Водночас, особистість не зумовлена лише біологічно. Не слід скидати з рахунку, що саме по собі біологічне в особистості є продуктом, результатом і втіленням людської активності двох люблячих соціальних істот – особистостей. Отже, мова може йти, взагалі про соціальну (і духовну) природу біологічного підґрунтя особистості... і про нескінченний плин переходу один в одного цих атрибутивних детермінант людського буття – біологічного, соціального, духовного» [408, с. 29].

Саморух (саморозвиток) особистості найповніше реалізується в духовному середовищі завдяки його розширенню через трансцендентну сферу, тобто об'єктивацію потенційного буття, яке в ній закладене. Тому основою саморозвитку, як і духовного буття особистості, є насамперед духовна самотворчість. Саморух особистості – складна ієрархічно організована система творчих процесів, що повинна розглядатися і досліджуватися на різних рівнях і в різних сферах її організації, починаючи з елементарних духовних та ініційованих ними матеріальних, соціальних подій і закінчуючи найвищим рівнем культурно-духовної діяльності. Саморозвиток у духовному потоці психіки – це процес інтеграції психіки шляхом образно-

символічного усвідомлення смислових переживань, збільшення усвідомлюваної ідентифікації з символізованими надособистісними вартостями, перенесення переживання центру особистості з усвідомлюваного «Я» рефлексивного потоку психіки в архетипну самість, але не буттєвого потоку психіки, а вже духовного її потоку [409].

Якщо «рух» як філософська категорія є низкою пов'язаних одна з одною закономірних подій, зумовлених внутрішньо притаманною і детермінованою об'єктивно реальною властивістю переходити з одного відносно усталеного стану в інший такий же стан, то категорія «саморух» позначає систему пов'язаних одна з одною подій, зумовлених внутрішньо притаманною здатністю змінювати свій стан на інший (здебільшого кращий, якісніший, успішніший). Отож «саморух особистості» розуміється як низка пов'язаних одна з одною подій, зумовлених внутрішньо притаманною властивістю і спроможністю особистості вільно змінювати свій стан.

У контексті цього рушійними силами й джерелом саморуху особистості є внутрішні протиріччя, що виникають у процесі її життєдіяльності, взаємин із довкіллям, протиріччя між новими потребами, прагненнями дитини і рівнем розвитку її можливостей, між поставленими перед нею вимогами і ступенем опанування необхідними для її розв'язання вміннями та навичками, між новими завданнями і сформованими раніше звичками, способами мислення і поведінки, між зростаючими внутрішніми можливостями дитини, що випереджають її спосіб життя, і об'єктивним становищем у сім'ї та групі [408].

Як уже зазначалося, *концептуальні засади нашого дослідження базуються на постулатах генетичної психології С. Максименка як однієї з найоптимальніших і найплідніших віток сучасної вітчизняної психології.* Крізь призму генетично-психологічного підходу ми обґрунтовуємо *розвиток педагогічного дискурсу як спільної змістово-функціональної площини, що опосередковує міжособистісні стосунки вчителя (викладача) й учнів (студентів) у процесі педагогічної взаємодії.*

Подібною за принципом підходу є розробка цілісної концепції педагогічної взаємодії, здійснена Л. Велитченком, яка мала на меті виявлення психологічної основи педагогічної взаємодії у контексті психології свідомості, особистості, діяльності. Для дослідження вченим були обґрунтовані принципи: а) атрибутивності (взаємодія відтворює сутнісні ознаки тієї системи, у рамках якої вона здійснюється); б) предикативності (педагогічна взаємодія є особистісно-діяльнісним способом здійснення педагогічного процесу); в) функціональної системи (педагогічна взаємодія є функціональною основою педагогічного процесу); г) конгруентності (педагогічна взаємодія засновується на взаємовідповідності діяльності вчителя та учнів у регулятивному та виконавчому аспектах) [129].

Виходячи із засадничих положень генетично-психологічної парадигми, вважаємо, що *вкрай важливим завданням психолого-педагогічної науки є детальне й виважене відшукування (і віднайдення) індивідуально-неповторних сензитивних періодів в онтогенезі особистості як періодів розвитку, протягом яких людина як біосоціальна істота має підвищену чутливість до певних впливів зовнішнього середовища і виявляється як фізіологічно, так і психологічно готовою до засвоєння нових форм поведінки і знань.*

З цього приводу С. Максименко зауважує, що в певний віковий період відбувається специфічна зустріч нужди з оточуючою різноманітною конкретною дійсністю, в результаті, чого з'являється предметна потреба, тобто відбувається специфічна трансформація нужди цієї енергетичної напруги в певну потребу. По суті, вона лише оформляється в предметну потребу, оскільки в цей період відбувається єднання на міжфункціональному рівні біологічного і соціального, і, таким чином створюється (здійснюється, з'являється) біологічна готовність нужди через предметну потребу до соціальних впливів. Саме ж, на думку вченого, власне і є сензитивністю.

Виходячи з цього постулату генетичної психології [409] та базуючись на положеннях вікової та педагогічної психології [579], підтримуємося

переконання, що педагогічна взаємодія (у найширшому розумінні поняття) у певні вікові періоди соціального становлення індивіда є вкрай необхідною для своєї реалізації. Безперечно, у віковому ракурсі це констатовані класичною педагогічною психологією [147] сензитивні етапи в онтогенезі особистості до навчально-виховної діяльності (наприклад, етап немовляти – симбіоз «матір-дитина», ранній вік – діада «батьки-діти», дошкільний вік – «мати, виховательна, нянька-дитина», молодший шкільний вік – «перша вчителька-учень-першокласник», рання юність – «професійно-орієнтуючий вчитель-юнак» тощо).

Основним способом існування педагогічної взаємодії є розвиток, який виражається в появі якісно нових особистісно-психологічних утворень. Водночас генетична психологія розглядає процес розвитку не як рекапітуляцію, тобто просте повторення пройденого, а як поступовий складний і часто спіралеподібний від однієї якісно своєрідної сходинки до іншої. Тому *генетично-психологічна традиція передбачає розгалужений структурно-функціональний аналіз педагогічної взаємодії як складного багатоаспектного інтерактивного явища, яке перманентно розвивається, набуваючи спадів і підйомів, однак зберігаючи загальні механізми та закономірності і способи її здійснення* [411].

Педагогічна взаємодія найчастіше розуміється як засіб спілкування, що забезпечує афективно-інформаційний обмін між людьми, опосередковує їхню комунікацію та взаємовплив, міжособистісне сприймання та взаєморозуміння і стимулює загальноособистісний розвиток [163; 224; 304; 350; 366; 477; 565; 595; 640; 682].

Основою проектування генетично-психологічної концепції педагогічної взаємодії стали провідні принципи психології, що дозволяють розглядати особистість як суб'єкт діяльності, спілкування, пізнання і розвитку. Методологічною підставою для побудови моделі стали загальнометодологічні, конкретні й спеціальні методологічні принципи психології. Методологія наукового генетично-психологічного дослідження

має трирівневий характер: 1) загальна методологія як вчення про принципи побудови, форми і способи науково-психологічного пізнання педагогічної взаємодії; 2) часткова методологія (за конкретною галуззю, певним напрямком; наприклад, обґрунтування і розгляд фактів крізь призму психології розвитку, педагогічної психології, вікової психології тощо); 3) методологія як сукупність конкретних методик (наприклад, експериментально-генетичний метод як ключова методологічна база емпіричного підґрунтя нашої наукової праці).

Генетично-психологічні принципи моделювання та проектування повинні активно використовуватися для оптимізації процесів педагогічної взаємодії у широкому контексті функціонування системи психологічного супроводу освітнього процесу. Реалізація нашої концептуальної моделі здійснювалася з оперттям на провідні положення генетичної психології та синергетики, які розглядались у співвідношенні з реаліями процесу педагогічної взаємодії, зокрема в навчальному процесі імітуються суперечності між порядком і хаосом, нормою та інновацією, типовим і неймовірним. Згідно з цими положеннями абсолютна впорядкованість знімає протиріччя в освіті і перетворює її на інформування, що сприяє розвитку. Розбалансованість, нестійкість, нестабільність у навчально-виховному процесі, кризи і конфлікти педагогічної взаємодії потребують ухвалення неординарних рішень, що можуть бути основою для його розвитку.

Очевидно, психогенеза педагогічної взаємодії нагально потребує перманентного моніторингу, постійного співвідношення стану педагогічної взаємодії в освітньому закладі певного типу з ключовими тенденціями розвитку освіти, тобто завжди повинна існувати зацікавленість у новому, у свіжій інформації та відбуватися побудова «педагогічних антиципацій» як проектних уявлень (генетичний принцип – моделювання) про належний стан справ, який забезпечує успішний розвиток. Звичайно, принцип поліваріантності схем організації навчально-виховного процесу, його комунікативних технологій створює передумови для вибору оптимальних

шляхів його удосконалення через поглиблення і розширення засобів, прийомів і технік педагогічної взаємодії.

Структурно-функціональна модель нашого концептуально-логічного бачення феномена педагогічної взаємодії у ракурсі генетичної психології передбачає певний «набір» і послідовність структурних складових системи спілкування, застосування яких покликано поліпшити перебіг і результати навчально-виховного процесу та стимулювати всіх учасників до самореалізаційного поступу. А він передбачає: 1) наявність позитивно мотивованих (налаштованих) на співпрацю та розвиток/саморозвиток суб'єктів; 2) мету (цілі), функції, завдання; 3) врахування умов, чинників і специфіки змістово-функціональних аспектів (закономірності, парадокси, ефекти (першого враження, новизни, ореолу, стереотипізації, плацебо та ін.)) та почерговості етапів (знайомство, адаптація, спротив, конкуренція, співробітництво тощо) міжособистісного педагогічного спілкування; 4) алгоритми, технології та засоби його реалізації та оптимізації; 5) систему оцінювання продуктивності педагогічної взаємодії через встановлення критеріїв і показників його ефективності.

Основні блоки структурно-функціональної моделі – змістовний, цільовий, інструментальний, технологічний, критеріально-результативний та ін. Функціональну семантику відображають сучасні наукові уявлення про психогенезу особистості та її механізми (умови, закономірності, алгоритм, технологія, чинники і шляхи оптимізації). Психологічний супровід навчально-виховного процесу в освітніх закладах різного типу розглядається як система фахової діяльності професіоналів – педагогів, психологів, спрямована на забезпечення активізації змістовних характеристик усіх структурних компонентів педагогічної взаємодії, а також стимулює процес розвитку через навчання суб'єктів навчально-виховного процесу на всіх етапах їхнього індивідуального та соціального становлення і самоствердження. Основне завдання – спрямованість учнів на актуалізацію власних потенційних особистісних можливостей шляхом створення ситуації

розвивальної взаємодії, забезпечення оптимальних умов для ефективного набуття знань, вироблення і засвоєння нових умінь і навичок для побудови сценарію власної оптимістичної та успішної самоактуалізаційної життєвої стратегії.

Загалом, на підставі узагальнення результатів численних теоретико-емпіричних досліджень [163; 224; 304; 350; 366; 477; 565; 595; 640; 682], зокрема генетично-психологічних [168; 297; 409; 527; 565; 574; 585; 716], встановлено, що структурними компонентами здатності особистості до педагогічної взаємодії є такі три основні компоненти: мотиваційний, когнітивний та поведінковий.

Основа *мотиваційного компонента* – орієнтація особистості на педагогічну взаємодію; *когнітивного* – на поінформованість стосовно педагогічної взаємодії, здатність до самопізнання й усвідомленої саморегуляції власної активності; *поведінкового* – на прояв загальної комунікативної компетентності у взаємодії з іншими. Обов'язковими показниками мотиваційного компонента є потреба у міжособистісній взаємодії, особистісно-орієнтована позиція, інтернальний локус контролю, емпатія, позитивна настанова на партнерську комунікацію тощо. Якісними складовими *когнітивного компонента* повинні бути сукупність теоретичних знань про сутність педагогічної взаємодії, її основні принципи та місце в освітньому середовищі, рефлексія, здатність до саморегуляції поведінки, знання етикетних правил і позицій тощо. До *поведінкового компонента* мають належати комунікативна толерантність, перцептивно-інтерактивна компетентність, стиль паралельної та колегіальної взаємодії, індивідуально-диференційний підхід до учасників педагогічної комунікації тощо.

Цілісність педагогічної взаємодії може бути виявлена в принципах її системного опису, де компоненти взаємодії – елементи системи постають як такі, що наділені різними характеристиками, функціями і навіть принципами будови. Дослідження системи невідділене від дослідження множинності її детермінант. Властивості цілого породжуються з властивостей елементів і,

навпаки, властивості елементів породжуються з характеристик цілого [395; 408].

Педагогічна взаємодія повинна розглядатись як поліфундаментальне системне утворення, пронизане величезною кількістю узгоджених компонентів, що мають власні характеристики, які розкривають його рівень, як єдину цілу основу, що інтегрує не лише їх актуальні, а і потенційні нереалізовані можливості, удосконалення і перетворення яких багатоваріантне і продуктивне за наявності й культивування генетично-психологічних умов і чинників, насамперед у парадигмі «розвиток-саморозвиток». Педагогічна взаємодія – це активний саморегульований і водночас керований процес, джерелом якого є різноманітні суперечності, серед яких визначальні – внутрішні.

Процесуальна природа педагогічної взаємодії розглядається в контексті психогенези, генетичної психології, згідно з якими вона характеризується такими закономірностями, як відкритість і синергійність, багатовимірність і нерівномірність, спадкоємність і безповоротність, сензитивність. Педагогічна взаємодія забезпечується такими основними механізмами, як оволодіння (діяльнісний ракурс), самовдосконалення (особистісний ракурс), самоперетворення (рух до саморуху – суб'єктний ракурс) та проявляється в різних формах, стадіях, фазах, рівнях, а також детермінується численними соціально-психологічними й особистісними зовнішніми і внутрішніми чинниками й умовами.

Отож природним станом, типовим способом існування педагогічної взаємодії повинен бути розвиток, рух її складових, виникнення, становлення і перетворення нових якостей і властивостей, змінність детермінант, різноманіття джерел, рушійних сил, шляхів вирішення суперечностей між різними якостями, чинниками, рівнями, суб'єктами тощо.

Орієнтуючись на означене генетично-психологічне розуміння природи особистості (за С. Максименком), виділяємо такі змістовні, ключові ознаки педагогічної взаємодії, як цілісність, унікальність, активність, здатність до

вираження, відкритість, саморегуляція. У генетично-психологічній інтерпретації педагогічна взаємодія ґрунтується на процесах розвитку, активної соціальної комунікації, інтерації та перцепції, усвідомленні та розумінні результатів у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносинах у діаді «вчитель-учень», їхній адекватній якісній інтерпретації та трансформування на нові суб'єктно значущі психологічні утворення (насамперед, на генезу самосвідомості). Якраз у цьому полягає сутнісно-функціональна семантика принципу психогенези як невинного, перманентного, постійного розвитку ускладнюваних компонентів і структур.

Суб'єктність у структурі педагогічної взаємодії доцільно розглядати і формувати через активність особистості, що проявляється в надситуативній активності, у пошуку резервів індивіда і групи, у постановці нестандартних цілей і завдань, у подоланні комунікативно-перцептивних перешкод у професійній діяльності, в активному логічному віднайденні явних/спірних проблем досягнення поставлених цілей. Отож суб'єктність як вищий рівень розвитку особистості сприяє можливості природного стану людського потенціалу реалізуватися, відбутися, самоактуалізуватися. Тому самореалізація як одна з основних особистісних вартостей відображає її здатності якомога повніше проявляти свої можливості і потенціали й утілювати їх у життя в процесі продуктивної професійної, громадської, сімейної, духовної взаємодії. У безпосередньому процесі педагогічної взаємодії самореалізація педагогом власного особистісно-фахового потенціалу має різні форми вираження: практично функціональне (когнітивне, емоційне, ситуативне та ін.) лідерство як розкриття свого потенціалу; наполегливість у здійсненні життєвих і професійних планів; активне самоствердження як послідовне досягнення результатів педагогічної взаємодії та життєвих цілей; вміння відстоювати свої права і власну аксіологічну модель чи позицію; вміння долати комунікативні й перцептивні труднощі і перешкоди при вирішуванні особливо важливих завдань тощо.

Усе це тісно пов'язане з оптимізацією саморозвитку особистості учня. Безперечно, розвиток елементів самоорганізації учнів у навчальному процесі шляхом ситуацій вибору і заохочення ініціативи є запорукою успішного набуття досвіду інтелектуальної діяльності, подолання залежності від учителя за допомогою оволодіння технологією самовизначення, усвідомлення автономності у прийнятті рішень, вироблення навичок самоуправління, самоствердження, адекватного психозахисту тощо. Розширення самоусвідомлення власного «Я», призводячи до збільшення політропності особистості, налагодження різнобічних і тісних зв'язків з оточенням активізує суб'єктів навчання і виховання, впливає на функціонально-семантичне наповнення їхньої діяльності, спонукає до стабільного просоціального розвитку. Завдяки реструктурації самосвідомості та стимулюванню до осмисленого «саморуху» (за Г.Костюком) відбувається нейтралізація різних негативних і гальмівних бар'єрів і нашарувань та набуття учасниками педагогічної взаємодії нових впевненіших статусів і ролей.

Унаслідок цього має наставати усвідомлення учителем та учнями функціональної семантики власних суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних зв'язків, а також узгодження ними власних дій з діями іншого. *Тобто повинна відбуватися генеза педагогічної взаємодії як саморух кожного з її учасників у векторі співпраці, співдопомоги, співінформованості, співучасті, співзалежності тощо.*

До речі, це перекликається з концепцією Л. Велитченка, який, узагальнюючи розглянуті взаємозалежності у педагогічній взаємодії та виділяючи в них ознаку узгодженості активності її учасників в особистісному та діяльнісному планах як провідну, констатував, що її системним механізмом є про – і ретроактивна *взаємозалежність* процесів соціалізації, інтеграції, ідентифікації [129].

У складному й багатогранному процесі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії кожна і з сторін є активним суб'єктом, який має власний

особистісний сенс участі в діалозі (наприклад, учитель – статус, робота, зарплата; учень – знання, мотивація майбутнього тощо). Закономірно, це зумовлює асиметрію діалогу, яка викликає нерівноважність психічних (найчастіше психоемоційних та когнітивних) станів суб'єктів, отож імовірні конфлікти, бо перепони вже, по суті, «запрограмовані» різними статусно-віковими і соціальними ролями. Тому суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, забезпечуючи співпрацю, взаєморозуміння і взаємоприйняття, робить можливим «зустрічний рух» оцих різноспрямованих і різномодальних особистісних сенсів суб'єктів освітнього простору. Це відбувається завдяки поєднанню психологічних позицій суб'єктів і об'єктів, що породжують взаємність, довіру та взаємовідкритість і сприяють визріванню діалогу як форми і засобу організації такого спільного руху людей з різними настановами. *Якраз діалогічність як форма спілкування забезпечує самовираження суб'єктів педагогічної взаємодії, налаштовуючи їх на конструктивне спілкування, націлене на позитивний результат – взаємний розвиток і саморозвиток.*

Слід наголосити, що асиметричність та розбіжності (неспівмірності) системних позицій учасників діалогу, завдяки запровадженню інтенсивних генетично-психологічних засобів (уміння й навички активної партнерської комунікації, розвиток сензитивності, рефлексії тощо) нейтралізуються та забезпечують поєднання і вироблення спільних психологічних (діяльнісних, рольових, статусних та ін.) позицій. По суті, відбувається інтерференція різних змістових контекстів і особистісних сенсів учителя та учня, які поєднуються в спільному змістово-функціональному просторі педагогічної взаємодії.

Гармонійність/дисгармонійність міжособистісних взаємин суб'єктів педагогічної взаємодії проявляється в усвідомленні та переживанні близькості/віддаленості між ними та породжує різновіддалені соціально-психологічні дистанції. Вважаємо, що в генетично-психологічному ракурсі обов'язковими складовими педагогічної взаємодії є: комунікативна – міра

довіри, емоційної єдності тощо; когнітивна – міра взаєморозуміння; емотивна – співвідношення почуттів, що зближують або віддаляють, симпатії, антипатії тощо; діяльнісна – зацікавленість, «зараження» спільною діяльністю (наприклад, навчальними успіхами в певній дисципліні); поведінкова – готовність і спроможність налагоджувати співпрацю для спільної діяльності.

У річищі сформованих суб'єкт-суб'єктних відносин важливим є осмислення педагогом своєї діяльності у контексті діяльності учня, потужна педагогічна рефлексія, орієнтація на рівноправ'я, на таку систему вартостей, як взаємоповага, гуманістична культура взаємодії, здатність до самоорганізації діяльності, що є необхідними складовими не лише процесу навчання, а й загальноособистісного розвитку.

Перебудова форм співробітництва, по суті, пов'язана зі зміною позицій особистості вчителя та учня і забезпечує можливості самозміни суб'єкта навчання. Різноманітні форми співробітництва є способами управління спільною навчальною діяльністю згідно з психологічною моделлю, в якій учень постає не просто як суб'єкт, що рухається вперед за заданим планом дій, а як самостійна особистість, що сама розробляє цей план, визначаючи таким чином зміст цілей навчання. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – найвища форма співробітництва, в якій учень поступово набуває знань, потенціалу й ініціативи для саморозвитку.

Згідно з генетично-психологічною концепцією, яка передбачає наперед саморух особистості через культивування особистісно-діяльнісного підходу, ключові напрямки оптимізації педагогічної взаємодії повинні полягати у визначенні специфіки взаємозв'язків особистісного та діяльнісного в актах взаємодії вчителя та учнів, які, до речі, значною мірою залежать від типу освітнього закладу.

Якщо за принципами генетичної психології найпомітнішою особистісною ознакою педагогічної взаємодії є розвиток з метою об'єднання окремих суб'єктів у груповий (спільний, колективний, симбіотичний) суб'єкт

діяльності, то за власне діяльнісною ознакою – це «обмін діями» за суб'єкт-суб'єктною або суб'єкт-об'єктною схемою. Плідний розвиток наукової генетично-психологічної парадигми у ракурсі вивчення психології навчального спілкування дозволив Т. Щербан констатувати, що зміна концепцій спілкування логічно передбачає перегляд теорії навчального спілкування і впливу на процеси психіки і свідомості людини, тобто заміна «суб'єкт-об'єктної парадигми» спілкування на «суб'єкт-предмет-суб'єктну». Вчена наголошує, що у такому континуумі одержувач інформації розуміється вже як активний суб'єкт, що сам впливає на породження і передачу інформації, а не як пасивний, бездушний (як це вважали раніше) елемент цього процесу; аналітичне осмислення понять «продукт» і «продуктивність», де перше – об'єктивна властивість будь-якої взаємодії (у тому числі і механічної), а друге – соціальна характеристика, що включає в себе особистісні, суспільні, національні, класові, етнічні й інші моменти, дає змогу критично оцінити існуючі критерії продуктивності спілкування і його вплив на учня більш об'єктивно і системно.

Водночас учена слушно підкреслює, що у багатьох наукових концепціях спілкування не розкривається його природа (сутність), а виділяються в ній на різних етапах: технічну, семантичну (змістовну), естетичну, прогностичну, культурологічну, функціональну й інші сторони, ставлячи тим самим в один ряд методи дослідження і напрями аналізу. Виділені раніше критерії продуктивності впливу спілкування на суб'єкта (вони включають як методологічні, так і конкретно-практичні аспекти) носили найчастіше описовий, поверховий, фрагментарний та ідеологічний характер, базуючись, як правило, на вторинних психологічних особливостях, а іноді і взагалі ігноруючи останні; теоретичні й експериментальні дослідження значеннєвих утворень – «особистісні смисли» – показали, що саме вони можуть бути тими споконвічними психологічними основами, трансформація яких і буде критерієм продуктивності спілкування і його впливу на свідомість людини [407]. До того ж Т. Щербан окремо відзначає,

що навчальне спілкування – *особливий* вид взаємин між людьми, тобто це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самотійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду. Отож навчальне спілкування – процес спільної роботи вчителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу [716].

Виходячи із засадничих положень генетично-психологічної парадигми, вважаємо, що *педагогічна взаємодія – системне явище з реципторними причинно-наслідковими зв'язками між процесами навчання і виховання. Це – певна відкрита ієрархійно-субординаційна система, побудована на розвитку статусно-рольових відносин у суспільстві, що загалом регламентується офіційними нормативними документами, однак детермінується реаліями практики кожного окремого освітнього закладу, в якому культивуються суб'єкт-об'єктні або суб'єкт-суб'єктні мікро- і макрозв'язки на рівні міжособистісних взаємин у вимірах «учителі-учні», «учні-учні», «вчителі-вчителі», «учні-адміністрація», «вчителі-батьки» тощо.*

Безперечно, оптимізація матиме кращі результати у відкритих освітніх закладах, де культивуються сучасні розвивальні підходи і технології, ніж у закритих установах інтернатного типу, де застосовуються ригідні й авторитарні способи і засоби налагодження навчально-виховного процесу, а вся педагогічна взаємодія перебігає насамперед як нотації, повчання, не виховання, а перевиховання, тобто у режимі авторитарної гіперсоціалізації.

Визначальною бінарною ланкою педагогічної взаємодії залишається педагогічна діяльність, що з різною мірою активності реалізується вчителем, по-різному засвоюється учнем та, загалом, є основою для його соціально-когнітивного розвитку та загальноособистісної психогенези. Традиційно діяльність учителя та учня ґрунтується на усвідомлених ними об'єктивно визначених дидактично-виховних вимог, тобто вона є синтезом

ефективних дій та цілей, необхідних їм для утвердження своєї соціально-прагматичної значущості і підтримання бажаного соціального статусу [640].

Кожен акт педагогічної взаємодії повинен бути прямо чи опосередковано націленим на оптимізацію діяльнісних схем співпраці вчителя та учнів, що стимулюватиме розвиток особистісного через діяльнісне, і, навпаки, діяльнісного через особистісне (здібності, особистісні риси, активність, індивідуальний шарм тощо). Психогенеза педагогічної взаємодії можлива завдяки активному й осмисленому об'єднанню суб'єктів для виконання спільного завдання. Вона не передбачає конгруентність на рівні спільної мети, настанов, цілепокладань, сенсотворень, співпереживань тощо. Розвиток педагогічної взаємодії можливий через вироблення спільного, неконфліктного групового рішення та розподілу функцій, позитивно психоемоційно забарвленого спілкування з приводу організації дій та статусно-рольового розподілу функцій, побудови стратегії й тактики досягнення спільних ідей та цілей, а також загальної успішної та бажаної мети.

Оптимізація педагогічної взаємодії згідно з положеннями концептуального напрямку «психологія свідомості» передбачає інтенсифікацію деталізації механізмів усвідомлення життєвого досвіду. Тому психогенеза педагогічної взаємодії стає можливою завдяки взаємовпливу образів, знаків, значень і смислів учителя та учнів, які як психічний феномен звернені і до об'єктивного (категорії явища, процесу, екстеріоризації), і до суб'єктивного (категорії сутності, результату, інтеріоризації) [82; 129; 150; 247; 381; 407 та ін.].

Згідно з базовими концептами «психології діяльності», змістово-функціональною сутністю педагогічної взаємодії повинен бути інтенсивний досвід загальних діяльнісних відносин, діяльнісних взаємин у групі, способів дій, соціальних реакцій та інтенцій, активізація суб'єктного потенціалу [9; 381; 395; 606; 637 та ін.].

Спільним підходом, який синтезує міркування численних учених (Г. Андрєєва, Дж. Аткинсон, Г. Балл, Л. Велитченко, І. Зімня, О. Киричук,

Я. Коломінський, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Максименко, А. Мудрик, А. Паригін, Ф. Хайдер, Дж. Хоманс, Л. Фестінгер та ін.), є *перенесення категорій взаємодії та спілкування у річище повсякденної педагогічної діяльності, яка наповнена закономірностями і парадоксами впливу і взаємовпливу та стає запорукою функціональної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу*. Безперечно, розвиток здатності до адекватної та оптимальної педагогічної взаємодії вчителя і учня, викладача і студента є постійною спробою встановлення істинно гуманних відносин між рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, які, хоча і перебувають на різному ступені розвитку (віковому, статусному, освітньому), володіють різним соціальним та індивідуальним досвідом, однак усе ж здатні посилити, збагатити і розвинути один одного. Генезис педагогічної взаємодії передбачає реалізацію власного права на ініціативу кожного з партнерів, причому з дотриманням норм конвенційної моралі, згідно з якими обидва розподіляють між собою відповідальність за ту чи іншу подію та результат. Окремим засадничим принципом генетично-психологічного розуміння педагогічної взаємодії є вироблення в її учасників людиноцентричної життєвої позиції, просоціальних умінь та навичок особистісно-орієнтованої взаємодії з іншими, усвідомленого толерантного партнерства тощо.

Оскільки педагогічна взаємодія – система взаємозалежних, взаємодоповнювальних зв'язків між комунікативними партнерами, зокрема їхніми внутрішньо вмотивованими спонуканнями та зовнішніми діями, то позитивно спрямований психолого-педагогічний вплив може призвести не лише до взаєморозуміння суб'єктів і отримання ними задоволення від самого процесу взаємодії, а й до досягнення успіху в спільній діяльності. Вектор психогенези педагогічного спілкування повинен спрямовуватися на отримання високих результатів, що зрештою мотивує й стимулює його учасників до все більших досягнень, а відтак – сприятиме прогресивному поступу будь-якої діяльності у сфері особистісної чи соціальної самореалізації. Оптимізація педагогічної взаємодії повинна передбачати

активність спільних та узгоджених зусиль, завдяки чому зростатимуть перспективи обопільного вдосконалення педагога й учня як суб'єктів власного особистісного і професійного розвитку. Важливим є й те, що застосування розвивально-генетичних прийомів і засобів розширюватиме горизонт можливостей не лише для успішнішої реалізації спільно окреслених навчально-виховних завдань, а й дозволить вибудувати аксіологічну систему партнерської взаємодії, що буде реалізуватися упродовж усієї подальшої життєвої міжособистісної комунікації.

Основою повноцінної та плідної педагогічної взаємодії, на думку Т. Щербан, є продуктивність навчального спілкування, яка визначається рівнем компетентності, тобто мірою опанування системою здатностей до навчального спілкування вчителя, яка має будову і притаманні їй функції і визначає «профіль навчальних удатностей вчителя»: спостережливість (дослідницькі); педагогічний такт (особистісні); любов до дітей, відчуття дітей (почуттєві); здатність навіювання, впливу на учнів (сугестивні); здібності проектувати активність учнів (конструктивні); уміти словом виражати свої думки (мовленнєві); використання інноваційних методів навчання (дидактичні); уміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою (експресивні); організація процесу навчання і виховання (організаторські); здатність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні); знання психології учнів (гностичні); уміння встановлювати взаємовідносини з людьми (комунікативні); науково-дослідницькі; здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи (синектичні); здатність сприяти формуванню думок, почуттів та образів (майєвтичні) [716].

Вважається, що, коли професійна компетентність педагога є інтеграційним особистісним ресурсом його професіоналізму загалом, то складові компетенції можуть бути виявлені у наочно демонстрованих і успішно здійснюваних сферах професійної діяльності, насамперед у навчанні, профілактиці та вирішенні різних міжособистісних конфліктів, перцептивному спілкуванні, проведенні різноманітних виховних заходів,

аналізі нагальних проблем і підвищенні загального рівня кваліфікації. Педагог, що демонструє ці компетенції, грамотно учить, конструктивно запобігає і вирішує конфліктні ситуації, чітко і ясно передає інформацію, проводить педагогічне дослідження, постійно вчиться і самовдосконалюється як суб'єкт педагогічної та інших видів взаємодії.

На основі узагальнення вищевикладеного вибудовано градацію генетично-психологічних критеріїв, які розкривають основні змістовно-функціональні аспекти педагогічної взаємодії:

1) *мотиваційно-емоційний критерій*: інтерес до педагогічної взаємодії, її процесуальних особливостей та результатів; позитивне ставлення/взаємоставлення до учасників педагогічної взаємодії; бажання поглиблювати свої знання із специфіки, прийомів і тонкощів педагогічної міжособистісної комунікації, вдосконалювати набуті вміння і навички сенсорно-перцептивного самоприйняття та рецепції інших; задоволення результатами комунікативно-практичної діяльності та регулювання базових емоцій і психостанів, породжених педагогічним спілкуванням;

2) *конструктивно-пізнавальний критерій*: ступінь володіння учасниками педагогічної взаємодії аналітичними та конструктивними знаннями й уміннями; це включає такі основні показники: вміння правильно планувати техніки, тактики і стратегії комунікації в класному та позакласному спілкуванні з учнями на основі використання як теоретичних знань з педагогічної психології та психології спілкування, так і з урахуванням напрацьованих з конкретними групами дітей найпродуктивніших прийомів взаємодії; уміння проводити аналіз і самоаналіз результатів комунікативно-перцептивних ситуацій та всього педагогічного спілкування;

3) *операційно-діяльнісний критерій*: наявність у педагогів та учнів комплексу вмінь і навичок з організації та виконання різних видів педагогічної діяльності, зокрема й насамперед у контексті розвивального спілкування; його показниками є: вміння досягати комплексності комунікативного впливу/взаємовпливу, раціонально розподіляючи час за

видами педагогічного спілкування у конкретній діяльності учнів; навички вербального оцінювання одне одного; здібності проведення навчально-дозвільної роботи з учнями; володіння методикою вивчення певного предмета, зокрема організацією темпо-ритмічної активності власного спілкування та комунікативної діяльності учнів; уміння організовувати групову й індивідуальну дискусійну діяльність учнів, забезпечуючи особистісно зорієнтований підхід у процесі когнітивної, цікавої та позитивно вмотивованої комунікації.

Безперечно, важливу роль відіграє творча спрямованість педагогічної взаємодії, що полягає у володінні методами організації творчої навчальної комунікативної діяльності учнів; у підвищенні ступеня самостійності у виборі прийомів і методів комунікативно-виховного впливу на школярів; в оволодінні засобами педагогічної імпровізації шляхом вільного використання різноманітних методів і прийомів стимулювання явних чи латентних успіхів і тенденцій учнів до саморозвитку тощо. Педагогічна взаємодія (особливо з боку вчителя – комунікатора, активного суб'єкта і носія соціально значущої інформації, наставника тощо) передбачає вироблення певної майстерності, рівень якої зумовлений його особистісними здібностями і фаховими, зокрема комунікативними, компетенціями. Майстерність забезпечує високу міру оволодіння складними видами комунікативних та інтерактивних педагогічних ситуацій, що є досить частими у професійній діяльності вчителя та істотним чином детермінує її оптимальну організацію, забезпечує досягнення навчально-виховних результатів, демонструючи тим самим не лише відповідний рівень професійної кваліфікації, а й активізуючи перебіг (генезу) і результати педагогічної взаємодії.

Результатом реалізації педагогом власного потенціалу у процесі педагогічної взаємодії є рівні майстерності і компетентності, а також зразки і приклади різних здобутків, що проявляються, наприклад, у нестандартних, цікавих, оригінальних уроках, навчальних і науково-методичних розробках, плідній та конструктивній взаємодії з учнями, їх батьками, колегами, а відтак

– у загальній результативності власної фахової діяльності, задоволеності працею і самим собою як професіоналом та активним творцем свого життєвого шляху – екзистенційної соціо- і психогенези.

У культивованому нами генетично-психологічному розумінні педагогічної взаємодії стимульований взаємовпливами процес співучасті рівноправних учасників у спільній та значущій для них діяльності повинен мати особистісно-орієнтований і просоціальний характер та відзначатися оптимально можливою збалансованістю їхніх взаємних дій, спрямованих на визначення єдиної мети – розвиток і саморозвиток кожного із суб'єктів цієї взаємодії, реалізація якої забезпечить досягнення обоюдопільного успіху. Саме у такому підході полягає концептуальна сутність генетично-психологічної оптимізації педагогічної взаємодії.

На наш погляд, генетично-психологічне розуміння інструментальної спрямованості педагогічної взаємодії структурно репрезентується як активність діяльних суб'єктів, які мають рівні права, виконують спільну діяльність, орієнтовані на досягнення певної обраної мети, обоюдопільного успіху, а також чинять один на одного сприятливий розвивальний вплив та взаємостимулювання до поступу через саморозвиток.

Упродовж останніх п'яти років у навчально-виховний процес низки різнотипних освітніх закладів нами запроваджено **комплексний програмно-цільовий проект «Оптимізація генези педагогічної взаємодії»**, який включає когнітивно-психологічний (спецкурс) і функціонально-технологічний (генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг) етапи навчання та забезпечує цілісність, поступальність, розвивальність і ефективність цього процесу (див. додатки Б і В).

Змістові складові спецкурсу і тренінгу спрямовані на оптимізацію якості педагогічної взаємодії в суб'єкт-суб'єктній системі взаємин «учитель-учень», «викладач-студент» та є послідовною серією професійно-освітніх завдань і психолого-педагогічних впливів з поступовим ускладненням їх. Тож виконання цих завдань активізує співпрацю усіх учасників навчально-

виховної взаємодії в режимі толерантного педагогічного міжособистісного спілкування. Крім опанування комунікативно-перцептивними компетенціями в режимі спільної інтерактивної діяльності, відбувався пошук оптимальних і гармонійних шляхів, способів і засобів вирішення типових і нестандартних завдань і ситуацій з урахуванням реальних умов педагогічної дійсності та особистісно-психологічних чинників.

Педагогічна взаємодія, в нашому розумінні, – це психогенеза, синергетична система, яка само організовується. Управління процесом її розвитку передбачає використання таких термінів, як біфуркація (розвиток успіху педагогічної взаємодії в новому пункті зростання), нелінійний характер розвитку (ймовірність появи нових і несподіваних напрямів розвитку), «дивний атрактор» (дія несподіваних і невідомих змінних, непізнаних сторонніх чинників розвитку педагогічної взаємодії) тощо.

Засвоєння оптимальної моделі педагогічної взаємодії, спрямованої на досягнення рівноправних і збалансованих відносин між суб'єктами освітнього процесу, можливе насамперед за умови врахування ключового положення генетичної психології – особистість, моделюючи й реалізуючи власний генезис, є складною системою, що саморозвивається. Незважаючи на багатовимірність і поліваріативність параметрів навчально-виховного простору у різнотипних освітніх закладах, різнобарвність проголошуваних як основних концепцій розвитку, чільне місце серед них усе ж посідає особистісно-розвивальна парадигма, в якій за ключовим визнається принцип психогенези. Отже, по суті, *фундаментальним концептом генетично-психологічного підходу до трактування феномена педагогічної взаємодії повинен вважатися особистісний саморух до усвідомленої спільної діяльності.*

Висновки до третього розділу

1. Процес організації педагогічного спілкування надзвичайно складний. Педагогічне спілкування поєднує комунікативні, інтерактивні та перцептивні

процеси у системі «вчитель-учні». До структури педагогічного спілкування входять чотири основні етапи: моделювання педагогом майбутнього спілкування, або прогностичний етап; «комунікативна атака»; «керування спілкуванням»; «аналіз спілкування» або етап самокоригування. Провідну роль у спілкуванні відіграє особистість учителя. Урахування різних компонентів педагогічного спілкування з боку педагога створює всі умови для його ефективності та результативності.

2. Важливою є психологічна складова учительської/викладацької діяльності. Педагогічна діяльність передбачає не тільки передачу знань студентам та формування у них навичок професійної праці, а й уміння будувати міжособистісні стосунки. На цьому етапі викладачі повинні моделювати майбутню діяльність не тільки з урахуванням різних рівнів її складності, а й формувати особистість майбутніх фахівців як суб'єктів діяльності. Викладач створює умови для змін, розвитку і становлення не тільки себе, але й особистості своїх учнів, виявляючи тим самим атрибути суб'єктності в собі і своїх підопічних. Фундаментальною умовою цього процесу є розвиток професійної самосвідомості педагога.

3. Емоційна стійкість – один із головних аспектів професійної діяльності педагога. Емоційну стійкість слід розглядати як вираженість, рівновагу стабільності та змінності особистості. Особливо значущим цей компонент є у роботі з різновіковою категорією вихованців, адже емоційна культура вважається вагомим педагогічним чинником формування гармонійної особистості. В аспекті проблеми продуктивного педагогічного спілкування уміння свідомо, педагогічно доцільно керувати власним психофізичним станом є надзвичайно важливим.

4. Співвідношення особистісного та рольового аспектів взаємодії становить сутнісну характеристику педагогічного спілкування. Необхідно мати на увазі важливий детермінуючий момент – самопочуття особистості в ролі педагога, ступінь сприйняття нею цієї ролі. Процес сприйняття соціальної ролі педагогом припускає щонайменше три моменти – її знання;

узгодження з власними мотиваційно-ціннісними тенденціями і інструментальне забезпечення адекватною моделлю поведінки. У системі детермінант сприйняття соціальної ролі педагогом необхідно підкреслити значення спрямованості особистості і важливого елементу її змісту – ціннісних орієнтації, а також самосвідомості. Все різноманіття індивідуальних варіантів сприйняття ролі педагога конкретною особистістю можна розташувати в діапазоні від повного сприйняття нею цієї ролі до гострої хронічної суперечності між ними, що призводить до різних особистісних деформацій. Загалом, це все те, що лежить в основі здатності особистості вважати себе суб'єктом власної активності.

5. Педагогічна взаємодія – складне багатоаспектне інтерактивне явище педагогічного процесу, що має ознаки соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії, структурні зв'язки між якими визначають загальну закономірність її здійснення як відтворення і засвоєння соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем, викладачем та студентом, педагогом та вихованцем.

6. Організація педагогічного спілкування, коли мовні вчинки учня і вчителя адекватно доповнюють і відтіняють один одного, і може розглядатися як істинний обмін інформацією, емоційними станами, регулюючими діями, в результаті чого відбувається взаємне збагачення і розвиток його учасників.

7. Ефективність процесу спілкування значною мірою залежить і зумовлюється стилем, що переважає у педагогічній взаємодії. Педагогічне спілкування здійснюється у різних формах, які залежать від індивідуальних якостей педагога та його уявлення про власну роль у цьому процесі. Науковці цю проблему розглядають у зв'язку і з стилем педагогічної діяльності. Виділяються протилежні один одному регламентований та імпровізаційний стилі педагогічної взаємодії, які можна також розглядати як стилі педагогічного спілкування. Існує також традиційний поділ стилів учасників педагогічного процесу: авторитарний, демократичний і

ліберальний. Усі стилі педагогічної взаємодії, незважаючи на їх суттєві відмінності, мають певні спільні складові – ціннісно-сміслові, когнітивні та функціональні.

8. Кожен учитель – індивідуальна особистість, яка має своє бачення педагогічного процесу та свій підхід до нього. Тому слід розглядати типологію педагогів, на основі якої вибудовується типологія педагогічної взаємодії. Різні викладачі мають якусь одну певно виражену характеристику у кожній категорії. Залежно від цього виводять наступну класифікацію педагогів результативного, домінуючого, врівноваженого та афіліативного типів. Кожен із них має певну особливість.

9. Педагогічні конфлікти також вирізняються своєю специфікою, в якій і полягає їх відмінність від інших міжособистісних конфліктів. Здебільшого це пов'язано з особливостями педагогічного процесу, який конфліктний «за своєю природою». Частота і характер конфліктів залежить від рівня розвитку студентського колективу і навчально-виховного процесу загалом. Чим вищий рівень соціально-психологічного розвитку групи, тим рідше в ній виникають конфліктні ситуації, часто в основі яких лежить дотримання індивідуалістичних тенденцій й поведінки її членів – таких груп.

10. Унаслідок факторного аналізу в констатувальному експерименті виокремилися такі основні фактори: F1 «пасивно-тривожна взаємодія», F2 «егоцентрично-інтолерантна саморефлексія», F3 «експресивно-конфронтаційне ставлення», F4 «перцептивно-емпатійна соціорефлексія». Сумарна дисперсія чотирьох основних факторів, на які припало найбільше семантичне навантаження, склала 71,6 %.

11. Основними діяльними концептами генетично-психологічної моделі педагогічної взаємодії є культивування активності діяльних суб'єктів, які мають рівні права, проводять спільну діяльність, зорієнтовані на досягнення обраної мети, досягнення спільного успіху, а також справляють один на одного позитивний розвивальний вплив, ініціюють взаємостимулювання розвитку через саморозвиток, тобто націлені на

особистісний саморух. Ці концептуальні положення можна реалізувати у рамках комплексного програмно-цільового проекту «Оптимізація генези педагогічної взаємодії», який є синтезом когнітивно-психологічного (спецкурс) і функціонально-технологічного (генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг) етапів навчання. Цей програмно-цільовий проект є «матеріалізацією» одного з ключових положень генетичної психології – розвиток/саморозвиток особистості у системі спеціально організованого розвивального педагогічного довкілля із залученням інтенсивних формувальних впливів за допомогою інноваційних методів і технологій, зокрема експериментально-генетичного методу.

РОЗДІЛ 4.

ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ОПТИМІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У четвертому розділі висвітлено психологічні особливості успішної педагогічної взаємодії як фактора професійного й особистісного самовизначення та самореалізації, розкрито професіогенез особистості та генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінговий підхід у системі його оптимізації, обґрунтовано і наведено результати формувального експерименту, запропоновано генетично-психологічні засади оптимізації педагогічного спілкування в різнотипних освітніх інституціях.

4.1. Успішна педагогічна взаємодія як фактор професійного й особистісного самовизначення та самореалізації

У сучасних умовах функціонування нашого соціуму, означених трансформаціями та «соціетальними мутаціями», зростають вимоги до педагогічної та психологічної наук, креативне спрямування яких має прислужитися справі виховання сильної та конкурентноспроможної особистості, здатної знайти своє місце на складних перехрестях життя, самовизначитися і реалізувати себе. У зв'язку з чим зросло значення набуття

людиною таких особистісних якостей, завдяки яким вона поступово стає активним суб'єктом соціальної взаємодії, хоче (і навіть прагне) здорової конкуренції, бо спроможна до самореалізації (прагнучи, звичайно, до самоактуалізації). Отож усе більше актуалізується проблема задіяння активних чинників самовиховання учнів, адже становлення суспільно рішучої і гармонійно розвиненої особистості значною мірою залежить від зусиль самої людини, спрямованих на самовдосконалення як неодмінної умови досягнення успіху в самовизначенні, самореалізації, життєтворчості. Таким чином слід постулювати базове положення, згідно з яким *саморух у культивуванні власної психо- і соціогенези – нагальне завдання кожної особистості, яка, перебуваючи у взаємодії з іншими людьми, відчуває необхідність урухомлювати й розвивати власні тіло й душу, щоб досягнути свій цілісний актуалізаційний генез на перетині дуже складних просторово-часових цивілізаційних змін.*

У контексті вивчення умов оптимізації педагогічної взаємодії потрібно розглядати якраз важливість фактору «розвивальне середовище», адже як шкільна, так і позашкільна діяльність, участь дітей у різних її видах є тією генеруючою сферою, в якій можливості для вияву самоактивності, а водночас і для особистісного самовизначення та самореалізації учнів є досить широкі. Успішну особистісну генезу може забезпечити вільна від жорсткої регламентації, обов'язковості розвивальна діяльність, що вагомо імпонує вияву самостійності, самоактивності, що характерне для учнів будь-якого віку.

У сучасній психологічній науці напрацьовано різні підходи до розв'язання проблеми самовизначення і самовдосконалення особистості. Для нас близькі ті, котрі обґрунтовані у працях К. Абульханової-Славської, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, С. Рубінштейна, А. Маслоу, К. Роджерса, Нат. Роджерс. Ці учені, торкаючись сутності та джерел активності особистості, розглядають стан психології життєвого самовизначення та самореалізації у різноманітних життєвих і навчальних перипетіях.

Для учених, які дотримуються генетично-психологічної традиції, важливим завданням є вивчення мотиваційної сфери особистості. Вітчизняні психологи М. Алексєєва, Ж. Вірна, С. Максименко, Ю. Швалб та ін. досліджують цю сферу в контексті практичної діяльності, враховуючи включеність особистості у систему колективних і суспільних взаємин. Мотивація усвідомленого й реалістичного цілепокладання як умови саморозвитку, самовизначення становить науковий інтерес багатьох представників української школи генетичної психології [141; 409; 585; 716]. Успішна педагогічна взаємодія у найширшому розумінні цього поняття (материнський вплив, батьківське виховання, навчально-виховні дії першої вчительки тощо) виокремлюється як потужний фактор професійного й особистісного самовизначення та самореалізації.

Активний пошук сфер реалізації своїх можливостей, здібностей завжди актуальний для людини. Поняття самовизначення як особистісно-ідентифікаційного набутку – одне із центральних понять у психології особистості. Так, у сучасній науковій літературі висвітлено різні підходи до розв'язання проблеми самовизначення особистості, що відображено у різному тлумаченні суті поняття. Ряд науковців (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонтєв, Б. Ломов, С. Максименко, В. Мясіщев, С. Рубінштейн) пов'язує мотиваційну спрямованість особистості безпосередньо з процесом особистісного самовизначення, наголошуючи на істотному значенні цих конструктів у формуванні моральності особистості, її гуманістичної спрямованості, у визначенні рівня її вихованості та міри досягнення високого професійно-рольового статусу серед інших. Як довели О. Бодальова, М. Боришевського, І. Дубровіної, В. Котирло, В. Мухіної, В. Сафіна та ін. є всі підстави констатувати наявність спонукального і регулятивного оцінних ставлень та мотивів у самовизначенні особистості та міжособистісній взаємодії, зокрема у педагогічному спілкуванні.

Істотною для самовизначення особистості є сфера вияву її здібностей та творчого потенціалу. Дуже важливо у цьому аспекті з'ясувати можливості театральнo-мистецької діяльності у розвитку і вихованні людських якостей і потенціалів. Такі дослідження здійснили М. Бахтін, Л. Виготський, П. Єршов, З. Корогодський, О. Кудряшов, Є. Сазонов, К. Станіславський, Н. Роджерс. Останнім часом науковці (М. Баяновська, Ж. Вірна, Н. Волошина, Г. Жирська, В. Зливков, О. Корніяка, С. Науменко, О. Старовойтенко, Ю. Швалб та ін.) пропонують інноваційний підхід до творчої мистецької діяльності школярів, які, вступаючи в когнітивно насичену атмосферу розвивальної педагогічної взаємодії, досягають помітних позитивів у власному розвитку. Це певною мірою пов'язується з поняттям «потреба». За своєю сутністю воно надзвичайно складне, може розглядатися як філософська, біологічна, соціологічна, економічна категорія. Зводячи сутність потреби до життєвих цілей, спрямованих на підтримання необхідних умов існування (В. Іванніков), можна вважати, що потреби водночас слід розуміти як характерну ознаку взаємовідносин живої істоти (системи) зі своїм середовищем. Ряд учених (А. Маслоу, В. Іванніков, Р. Нємов, Ю. Орлов та ін.) класифікує потреби людини як систему з головними і похідними потребами, при цьому потребу в самовизначенні та самореалізації незмінно відносять до вищих духовних потреб. У цьому контексті слід визнати слушним застереження С. Максименка про те, що важливим рушієм поступу є міжособистісне єднання, яке пояснює спроможність не просто існувати, а й розвиватися. А тому учений наголошує на необхідності детальніше вивчати явище нужди з метою реального введення його у простір наукової психології. У руслі філософсько-методологічного генетичного підходу С. Максименко порівнює поняття «нужда» і «потреба» за допомогою аналізу атрибутивних характеристик першого (поняття «потреба» обрано тому, що в сучасній психології воно є найбільш вживаним при характеристиці рушійних сил існування і розвитку особистості). Таке порівняння засноване на принципах генетико-

моделюючого методу дослідження найбільш адекватного (бо наділений реальними можливостями) при вивченні цілісної особистості як складної єдиної системи, здатної до саморозвитку.

Отже, генетико-моделюючий метод дозволяє у процесі моделювання охопити зміст і динаміку саморуху цілісного складно-структурованого явища, задаючи тим самим вихідні позиції. Дослідник зрештою усвідомлює, що перед ним, по-перше, завжди нерозривне складне ціле, а по-друге, воно має власні джерела розвитку, тому саморозвивається, при цьому – завжди спрямовано, тобто – інтенціонально [409].

Відправним пунктом формування творчої особистості у демократичному суспільстві можна вважати процес формування і задоволення моральних та інших духовних за своїм змістом потреб. Виховання потреб у пізнанні, у творчій самореалізації, у вияві своїх здібностей, своєї індивідуальності – актуальні завдання сучасного виховання, яке має бути безпосередньо спрямоване на збагачення творчого потенціалу держави.

Як свідчать численні дослідження (Л. Божович, М. Гінзбург, І. Дубровіна, А. Мудрик, А. Петровський та ін.), а також результати проведення опитування осіб, які зверталися до кабінету психологічного консультування, особистісне самовизначення як психологічне явище найвиразніше виявляється на межі старшого підліткового і раннього юнацького віку. Найбільш актуальними проблемами, з приводу яких юнаки звертаються до психолога по допомогу, є: аутоідентифікація, самовизначення – 22,5 %; спілкування з однолітками, друзями, приятелями, в групі (формальні, неформальні), батьками, дітьми; дорослими (учителями, вихователями, керівниками об'єднань за інтересами) – 29 %; психосексуальні питання, пов'язані зі здоров'ям, – 19,8 %; дозвілля, знайомства і самотності (реалізація себе в діяльності та спілкуванні) – 9,6 %.

За даними І. Дубровіної, С. Максименка, Д. Фельдштейна, Л. Фрідмана та ін., у ранньому юнацькому віці відбуваються докорінні зміни у змістові та

співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості. Мотиваційно актуальною стає суспільно-корисна діяльність, яка відповідає основоположним потребам юнака у самовизначенні себе як суб'єкта, в самореалізації себе як особистості. Одним з провідних мотивів участі в позашкільній, гуртковій чи суспільно корисній діяльності є прагнення його до рівноправної, рівновідповідальної творчої діяльності та відповідного такої діяльності спілкування.

Розглядаючи мотивацію у поєднанні її динамічної та змістовної сторін, слід відзначити, що продуктивність нерегламентованої діяльності, її процес і результати визначаються, по-перше, змістом мотивів, а по-друге, мірою активності, напруженості мотивів відповідного змісту, що загалом створює своєрідність мотивації особистості [57].

Здійснене нами емпіричне вивчення ціннісних орієнтацій західноукраїнських юнаків (n=369) (за методикою М. Рокіча) дало змогу виявити їхні термінальні та інструментальні цінності: перше місце серед провідних займає здоров'я, друге – наявність вірних друзів, третє – любов. Аналізуючи результати, бачимо, що у них досить низький рівень рефлексії, можлива необхідність, але невизначеність процесу самопізнання, оскільки цінності, що стосуються особистісного розвитку, зокрема, такі як «пізнання», «розвиток», посіли відповідно лише чотирнадцяте та шістнадцяте місця, а цінність «творчість» – восьме. Проте юнаки та дівчата бажаними якостями для себе вважають «впевненість у собі» (черверте місце), «самостійність, незалежність у міркуваннях і вчинках» (сьоме місце). Це, на нашу думку, підтверджує їхні потреби у спілкуванні, хоча також виражає прагнення до принаймні зовнішнього благополуччя. Водночас спостерігається неадекватність вияву цього через полярність показників зовнішньої самопрезентації та внутрішньої невпевненості.

Розміщення інструментальних цінностей свідчить про досить негативне ставлення юнаків до світу дорослих, де чесність і шляхетство не є визначальними рисами. Та незважаючи на деякий цинізм і прагматизм у

твердженнях та поведінці (це швидше захисна реакція на вияв байдужості, прагматизму і конкуренції дорослих), їм більше властиве прагнення до романтичних і чистих взаємин. Тут, як виявляється, має місце ідеальне проектування якостей особистості та способу дії у різних життєвих ситуаціях, які юнаки хотіли б бачити у ставленні до себе, а не принципи, якими вони самі керуються в житті.

Дослідження самооцінки як важливого компонента самосвідомості виявило, що лише у 14,8 % юнаків самооцінка адекватна, у 39,2 % вона завищена, в 40,5 % – занижена, а для 5,8 % – властиве суперечливе ставлення до себе. Тож з ними необхідно проводити психокорекційну роботу у системі формувальних-розвивальних впливів.

Діагностика психологічного мікроклімату колективу як чинника успішної самореалізації виявила позитивне ставлення до колективу досліджуваних у показниках емоційного компоненту мікроклімату ($M_e=0,418$) та невизначеність, суперечливість оцінок поведінкового компоненту ($M_p=0,122$), що свідчить про сумнівне ставлення до власних можливостей щодо спроможності досягнення результатів, про невпевненість у своїх творчих силах. Когнітивний компонент має найнижчі показники ($M_k=-0,03$).

Отримані емпіричні показники вказують на важливу роль ціннісних орієнтацій особистості у процесі творення власної аксіологічної системи, зокрема тих орієнтацій, що набуті упродовж педагогічної взаємодії. Рецепієнтам, за їх зізнанням, усе ж бракує достатніх психологічних знань для виваженого твердження про власні індивідуально-психологічні особливості та своїх товаришів. Юнаки, зокрема, не володіють у достатній мірі операційно-психологічними поняттями, щоб їх використовувати у життєвих ситуаціях, але відчувають нагальну потребу в таких знаннях. Саме у подоланні цих прагнень полягає головна «психодидактична місія» педагога, завданням якого є вироблення такої системи міжособистісних педагогічних комунікацій, які б сприяли розвитку у них творчих здібностей, здатності до рефлексії,

самопізнання та реалізації однієї з найбільш актуальних соціально-психологічних потреб – потреби у самовизначенні та самореалізації.

Тому розвивальний «портфель» педагога повинен містити потужний інструментарій для вивчення особистості учня, її структури, індивідуально-типологічних особливостей; формування емоційно-почуттєвої сфери, навичок саморегуляції та самовиховання; з'ясування закономірностей спілкування та адаптації молодого людини в соціумі, збагачення комунікативного досвіду юнаків у процесі навчально-виховної діяльності, засвоєння методів практичної психології спілкування; вивчення пізнавальної діяльності людини, визначення її можливостей та місця у Всесвіті; дослідження власної особистості шляхом тренінгу творчої психотехніки для саморозвитку (наприклад, у варіанті розробленого нами синтезу генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу), для практичного втілення отриманих психологічних знань у подальшій життєдіяльності.

Форми розвивального впливу в рамках розробленого нами й запровадженого комплексного програмно-цільового проекту «Оптимізація генези педагогічної взаємодії» апробовувалися з урахуванням необхідності індивідуального підходу, вибору індивідуальних комунікативно-перцептивних засобів і мали активний діалогічний характер. Форми і методи роботи у межах проекту ми умовно розподілили на: психолого-педагогічні (наприклад, бесіди репродуктивні, проблемні, аналітичні; інтерпретація художніх текстів); психодіагностичні (тести, анкетування, експеримент тощо), психолого-мистецькі (вправи та завдання на розвиток уяви та особистісної самопрезантації, робота над підвищенням статусу через набуття нових ролей тощо), психокорекційні (генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг, комплекс вправ із самопізнання, самовизначення, самореалізації у спілкуванні та творчості, метод психологічного аналізу життєвих ситуацій).

Проведене у контексті генетично-психологічної парадигми дослідження дало змогу з'ясувати психологічні чинники і умови характеру їх взаємодії у

процесі задоволення потреби юнаків у самовизначенні та самореалізації та може слугувати для напрацювання моделі розвивальної діяльності, що має сприяти самовизначенню та самореалізації старшокласника.

Ланцюг причинно-наслідкових взаємозалежностей, на нашу думку, має бути таким: озброюючи особистість психологічними знаннями у процесі психотренінгової діяльності, впливаємо на формування активного світогляду та стимулюємо самопізнання. Воно відбувається протягом трьох взаємно залежних етапів: 1) під час виконання ролі (досліджуваний «приміряє» різноманітні соціальні ролі, формує власну систему думок і ставлень до відображуваних подій, ситуацій, героїв і до себе в аналогічних умовах); 2) у реалізації специфічних форм роботи Т-групи; 3) у процесі спілкування з групою, партнерами, керівником, надаючи перевагу діалогічним формам спілкування.

Самопізнання – основа самосвідомості. Пам'ятаючи це, у процесі реалізації програми гурткової роботи впливаємо на формування самосвідомості, однією із складових якої є самооцінка особистості, творення образу «Я». Тут велику роль відіграють почуття, що органічно стають складовою драматичної творчості. Усвідомлюючи самого себе (завдяки самопізнанню, психологічному всеобучу та специфічній літературно-драматичній діяльності) і власні актуальні потреби (в самовизначенні, самореалізації, самоствердженні через спілкування та діяльність), старшокласник починає розуміти, що мотивом участі і є задоволення потреби в самовизначенні, самореалізації, розв'язанні комунікативних проблем. Мотив участі може перебувати на різному рівні усвідомлення на початку гурткової діяльності, але в процесі її проходить формування духовного світу особистості, виховання вищих духовних потреб, задоволення яких і стає головним мотивом участі у позашкільній нерегламентованій діяльності [57].

Розвиток рефлексії проходить у контексті міжособистісної взаємодії. Структурні компоненти навчально-виховного процесу гурткової діяльності:

колективний характер творчості, робота над роллю, виставою, психологічний всеобуч, самопізнання, самовиховання, вплив мистецтва та літератури – усе це допомагає у спілкуванні, розвиває комунікативні здібності. Завдяки цьому юнаки стають більш підготовленими до самотійного життя, краще орієнтуються в тому, як реалізувати себе в світі людей та професій. Процеси самовизначення і самореалізації та усвідомлення власних мотивів пов'язані з процесами саморегуляції та самовиховання, що сприяє підвищенню рівня свідомості. Гуманістична спрямованість діяльності (творити добро для інших, радувати мистецтвом) позитивно відбивається на інших видах діяльності, що безпосередньо позначається на активізації життєвої позиції, на формуванні прагнення бути корисним, творити добро [351, с. 67].

Такий психологічний механізм формування мотиву участі юнаків у гуртковій роботі як варіанті розвивального середовища у процесі задоволення потреби в самовизначенні та самореалізації, на нашу думку, може слугувати основою для моделі організації позашкільної гурткової діяльності, яка сприяє самовизначенню та самореалізації молоді. Організація ефективної діяльності в цьому напрямку висуває низку суттєвих вимог до педагога: глибоке знання психології, здатність до проектування і розвитку ситуацій, а відтак – до творчості. Отже, є підстави вважати, що спеціально організована за канонами генетичної психології гурткова робота сприяє поліпшенню психологічного мікроклімату колективу, розкриттю індивідуальності кожного гуртківця і створенню оптимальних умов для його розвитку. Таким чином, перевірка продуктивності роботи за експериментальною програмою переконує в тому, що вона відповідає потребам школярів та сприяє їхньому саморозвитку.

Проблема самовизначення, пошуки сфер реалізації здібностей особистості набуває особливої актуальності під кінець підліткового віку та в ранній юності. Значні можливості для особистісного самовизначення юнаків надає позашкільна діяльність, зокрема гурткова робота, яка включає методи активного психологічного впливу, носить творчий характер, де відсутня

жорстка регламентація [561]. Процес задоволення потреби у самовизначенні та самореалізації юнаків відбувається особливо успішно завдяки участі їх у театральній-творчій діяльності, оскільки остання дає змогу розширити й поглибити знання школярів про довкілля, сприяє формуванню творчої особистості, соціально необхідних якостей, ціннісних орієнтацій, створює засади для подальшого психічного розвитку, для зростання духовної культури особистості [57]. Сформованість потреби в самопізнанні, самовизначенні, самореалізації у старшому шкільному віці, цілісність цього процесу дає можливість оцінити зрілість самої особистості. Практична діагностика будь-якої проблеми, актуальної для старшокласника, повинна ґрунтуватися на тих засадах, які посідає ця проблема в цілісній картині вікового розвитку, з одного боку, і в цілісному стані особистості – з іншого. Поєднання цих різних аспектів дозволяє не тільки зрозуміти конкретну особистість, а й визначити стратегію корекційного впливу, орієнтованого одночасно і на завдання розвитку в даному віці, і на його потенції, які не є універсальними для всіх, а в кожному окремому випадку встановлюються індивідуально, за активної участі самого старшокласника.

Виходячи з єдності динамічної і змістовної сторін мотивації, вважаємо, що важливим для розв'язання проблем формування особистості старшокласника є визначення місця процесуального і результативного в мотивації гурткової діяльності. СENS діяльності особи, зокрема у позашкільній гуртковій, для старшокласника полягає, не тільки в тому, щоб отримати певний результат, а й пережити процес доручення до корисної справи у всьому її змістовному багатстві [57, с. 269]. Встановлено, що процесуальна сторона мотивації участі в гуртковій театральній-творчій діяльності може виявлятися у прагненні подолати перепони творчого характеру, у випробуванні власних сил і здібностей. Водночас результативна мотиваційна установка набуває організуючого значення в детермінації діяльності. Важливою є інтеграція результативних і процесуальних спонукань, адже саме це забезпечує високий рівень мотивації долучення до

такої діяльності. Культивована і спрямовувана дорослими з референтного мікродовкілля (батьки, вчителі) мотивація участі учнів у креативній гуртковій роботі зростає відповідно до розширення можливостей для вияву ініціативності, самоактивності, творчості та реалізації власного потенціалу. Як переконує практика, існуюча офіційна система організації роботи з молоддю не може повністю задовольнити потребу юнаків у самоствердженні, самовираженні. Натомість творча гурткова діяльність як форма розвивальної педагогічної комунікації з елементами психотренінгу створює істотні можливості для оптимізації самовизначення особистості та реалізації творчих здібностей у різноманітних площинах власної екзистенційної самореалізації.

4.2. Професіогенез особистості та генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінговий підхід у системі його оптимізації

Серед багатьох індикаторів особистісної успішності одним із вагомих і значущих визнається досягнення високого професійно-статусного балансу, тобто задоволеність рівнем і функціями власного професіогенезу. Проблема оптимізації професійного становлення людини – полідисциплінарна. Ще на початку ХХ ст. спостерігався певний бум зацікавленості «професіограмними успіхами» людей різного фаху, особливо з появою нових технічних засобів, оскільки з'явилися і нові види діяльності людини. Зміна характеру взаємодії людини з технікою зумовила виникнення нових завдань щодо вивчення ролі психологічних і психофізіологічних особливостей людини для забезпечення її професійної діяльності. Їх вирішення покладено на нову наукову дисципліну – психологію праці. Оскільки створення необхідної продукції неможливе без суб'єкта праці – особистості, адже саме праця формує її, підтримує й утверджує людське в кожному індивіді, є неодмінною умовою зростання й самоактуалізації особистості, то у психології праці людина найповніше виявляється як суб'єкт діяльності (праці) у сукупності своїх

соціальних, психологічних, фізіологічних особливостей, як «носій» предметно-практичної діяльності та пізнання, як джерело активності, спрямоване на об'єкт, тобто на конкретний трудовий процес.

На основі фундаментальних знань вирішуються прикладні проблеми фізіології та психології праці, пов'язані з психофізіологічним обґрунтуванням організації конкретної праці та соціально-психологічними аспектами життєдіяльності працівників. Саме у цій площині лежать потенціали розвитку міжособистісного спілкування та оптимізації фахової взаємодії.

Виходячи з окресленого, зазначимо, що загалом еволюція уявлень про працю має декілька рівнів: 1) праця як необхідність виживання; 2) праця як обов'язок, де людина є елементом соціальної системи; 3) праця як виробнича та технологічна потреба (особа як фактор ефективного виробництва); 4) праця як соціально-економічна умова статусу людини в суспільстві; 5) праця як особистісна необхідність розвитку людини. Сучасні реалії висувають нові вимоги до суб'єкта трудової професійної діяльності, пов'язані з процесами формування інформаційного суспільства. Такі вимоги ґрунтуються на понятті професіогенезу, яке все більше починає використовуватися сучасними психологами, педагогами для пошуку шляхів, способів і засобів його оптимізації.

Під професіогенезом загалом, розуміють розвиток особистості, зміни та перетворення її психологічної структури, зумовлені засвоєнням і здійсненням професійної діяльності. Цей процес особистісного розвитку і становлення професіонала від початківця до творця залежить від історичного розвитку системи професій як соціального інституту, від існуючих освітніх систем, від соціально-економічних умов професійної діяльності. *Загальна закономірність професіогенезу полягає у тому, що всі його лінії (історична, економічна, інформаційна, особистісна) охоплюють особистість професіонала та вимагають від нього активності в розвитку й утворенні психологічної структури, що забезпечуватиме професійну діяльність і*

особистісну ідентичність, яка її координуватиме. Отже, індивідуальний професійний розвиток, незважаючи на відмінності в конкретних видах праці, зорієнтований на формування особистості професіонала як суб'єкта, котрий повинен самотійно й якісно виконувати професійні функції з оптимальними психологічними затратами [165, с. 48].

Особистісний професіогенез відбувається за двома напрямками. Перший – полягає у тому, що формуються внутрішні засоби професійної діяльності (здобуваються спеціальні знання, уміння і навички, необхідні і достатні для певної предметної діяльності); розвиваються такі підструктури особистості, як мотивація професійної праці, адекватні професії риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексія, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль трудової професійної діяльності відповідно до психофізіологічних якостей; під час цього формування відбувається поступова структурна перебудова особистості та зростає її автономність у вирішенні професійних завдань.

Другий – полягає у формуванні та засвоєнні зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів у конкретному професійному співтоваристві; в освоєнні соціального простору професії, відповідних матеріалів та інформаційних засобів професійної діяльності. Обидва напрями професіогенезу співвідносяться із формуванням внутрішньої та зовнішньої професійної ідентичності [215].

Професійна ідентичність складається лише на достатньо високих рівнях оволодіння трудовою діяльністю, є результатом узгодження динаміки процесів як особистісного, так і професійного розвитку, тобто усвідомлення предмета й умов діяльності (розуміння суті самої професії тощо); соціального та професійного довілля, а також себе як професіонала тощо. Фахове ототожнення завершується формуванням індивідуалізованого образу професійної поведінки, що обумовлює стереотипи поведінки в характерних ситуаціях, творчі рішення в непередбачуваних, екстремальних обставинах,

шляхи самореалізації особистості у контексті життєвого та трудового професійного шляху. В структурі професійної ідентичності взаємодіють образ ідеального професіонала і Я-образ себе як професіонала. Особистісна професійна ідентичність дозволяє особі добре орієнтуватися на ринку праці та об'єктивно оцінювати свої шанси, індивідуально точно співставляти стратегії пошуку професійної освіти, роботи над собою як професіонала [142].

В. Гордієнко, називає професіоналом особистість, яка володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному сенсах, результативно й успішно, з високою продуктивністю й якістю виконує трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває особистість та індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу професії в суспільстві та пробудженню суспільного інтересу до неї [165, с. 50].

Професійний розвиток особистості здебільшого розглядається як інтеграція двох процесів: розвитку особистості в онтогенезі, тобто на своєму життєвому шляху, та професіоналізації особистості з початку професійного самовизначення до завершення трудової діяльності [165; 446; 690]. Так, Ж. Вірна зауважує, що фахова генеза, справжній професійний розвиток особистості пов'язаний з її власною активністю, усвідомленням необхідності самозміни, перетворенням свого внутрішнього світу, індивідуальною формою становлення професіонала та виконанням діяльності за власним вибором (проекуванням), реалізацією певних життєвих відносин у професійній кар'єрі [142, с. 32].

На кожній віковій стадії особистісний та професійний розвиток має своєрідний зміст, певну динаміку і співвідношення. Очевидно, про професійний розвиток із повною визначеністю можна говорити лише щодо дорослості, коли особистість досягла певного рівня психічного та

соціального розвитку, адже особистісний та професійний розвиток обумовлюють один одного.

Проте існує як позитивний, так і негативний особистісний професіогенез. Особистісний позитивний професіогенез констатується тоді, коли досягнуто відповідності професії особистісним структурам працівника. Це буває при досягненні особою помітних успіхів, майстерності в професійній діяльності, що посилює мотивацію особистісного розвитку і сприяє творчому розвитку та саморозвитку особи засобами трудової професійної діяльності. Негативний професіогенез особистості виявляється у тому, що особа «згасає», деформується. Таке трапляється з особою, яка не стала професіоналом (особистість без професійної майстерності). Це характеризується поведінковими ускладненнями, роздратованістю, конфліктністю, проявами професійної обмеженості, упередженості, байдужості до інших сфер, окрім професійної діяльності. Негативний професіогенез виникає через невідповідність особистості обраній професії, що призводить до посилення особистісної деформації у процесі тривалих професійних занять [165, с. 51].

Серед деформаційних ефектів професіогенезу виділяють: особливе переоцінювання своїх професійних підходів і цінностей; специфічну професійну солідарність; байдужість до інших соціальних позицій. Результатом професійної деформації є виняткова захопленість особистості своєю професійною діяльністю (можливий особливий професійний фанатизм, коли особа перетворює професію у засіб життєвих досягнень, стає конфліктною та жорсткою у стосунках з іншими, формує специфічну професійну етику, якою демонструє особисті прагнення).

Отже, в професіогенезі слід виділяти такі етапи: вибір професії, професійне самовизначення, стадія освіти та підготовки, адаптація до професійної діяльності, професіоналізація, досягнення високої продуктивності, професійна самореалізація тощо. Саме при досягненні рівня професійної самореалізації найбільше помітні результати особистісного

прагнення оптимізації власного життєвого шляху та потенціалів інших людей, звичайно, насамперед учнів – суб'єктів педагогічної взаємодії.

Таким чином, окресленні погляди на проблеми психології праці та становлення особистості з позиції професіогенезу неможливі без наукового уявлення про психологічну структуру особистості працівника, адже лише цілісне структурне уявлення про його психіку змістовно репрезентує усі складові того величезного трудового потенціалу, який накопичується в сучасної людини в ході неперервної освіти впродовж життя й актуалізується у трудовій діяльності.

Як уже підкреслювалося, спілкування – необхідна умова життєдіяльності людини, один із найважливіших чинників її соціального розвитку. Актуальним для сьогодення є спілкування викладача зі студентами, яке має свої особливості. Його специфіка полягає у значній монологічності, що має обмежену ефективність. Навіть авторитетний науково-педагогічний працівник повинен долати пасивність аудиторії, різними методами задіювати її в активне обговорення навчального матеріалу. Проте дехто з викладачів цілковито покладається на вплив рольової позиції і не докладає достатньо зусиль для становлення, підкріплення та підтримання свого авторитету.

При традиційних способах навчання обмін інформацією відбувається тільки через викладача. Він створює оптимальні умови для того, щоб студент міг розвивати та виражати власну думку, а це зрештою є необхідною умовою для інтеріоризації знань та проглядів, тобто перетворення їх на здобутки особистості, а відтак – на переконання [122, с. 634]. Втім у загальному комплексі виділяють навички, що у процесі навчання набувають лише у тренінговій формі. Це – комунікативні, рефлексивні та інші вміння. Під час тренінгу активізується процес навчання, швидко налагоджуються міжособистісні зв'язки.

На оптимізування педагогічної комунікації як засобу вдосконалення педагогічної взаємодії вказували О. Бодальов, І. Ващенко, О. Золотнікова, С. Карпова, А. Колмогоров, Ю. Крижанська, А. Лурія, С. Максименко,

Є. Негневицька, А. Шахнарович, Л. Петровська, Н. Тализіна та ін. Конкретні психотренінгові технології у царині педагогічної взаємодії застосовували І. Булах, Л. Долинська, І. Вахоцька, Л. Велитченко, В. Власенко, Г. Грибанова, О. Грейліх, Н. Гуткіна, О. Дусавицький, М. Каган, В. Казанська, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, Я. Коломінський, В. Куніцина, М. Лісіна та ін. Досить вдале (без перебільшення – класичне) визначення тренінгу дав І. Вачков: «Груповий психологічний тренінг є сукупністю активних методів практичної психології, які використовуються для формування навичок самопізнання й саморозвитку. При цьому тренінгові методи можуть використовуватися як у рамках клінічної психотерапії при лікуванні неврозів, алкоголізму і соматичних захворювань, так і в роботі з психічно здоровими людьми, які мають психологічні проблеми, щоб надати їм допомогу в саморозвитку» [122, с. 21]. Попри іншу важливу семантику цієї дефініції, вважаємо з огляду на необхідність акцентування уваги на оптимізації особистісної психогенези, що тут слушно підкреслюється важливість самопізнання і саморозвитку.

Характеризуючи сучасні педагогічні технології, Г. П'ятакова та Н. Заячківська називають тренінг однією з найважливіших методик для застосування у вищій школі з метою оптимізації педагогічної взаємодії викладачів і студентів. Основними його перевагами, на думку цих науковців, є вироблення цілісної системи таких умінь і навичок, як організації позитивної міжособистісної взаємодії у спільноті; засвоєння нових знань про майбутню професію, розвиток умінь і навичок виконання різних видів педагогічної діяльності у стандартних і нестереотипних навчально-виховних ситуаціях; прищеплення умінь критично і творчо мислити при вирішенні професійних завдань; аналіз і відбір педагогічних дій у навчально-виховних ситуаціях; формування особистісних суджень, оцінок майбутньої професії; а також навичок роботи у команді [484].

Основні блоки розробленого комунікативно-рефлексійного тренінгу, базованого на генетично-психологічних концептуальних підходах (розвиток,

саморозвиток, ампліфікація як самопідсилення тощо) та зорієнтованого на якісну інтенсифікацію педагогічної взаємодії, викладено у додатку В. Однак, попри те, тут зупинимося на особливостях впливу генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу на професійне становлення науково-педагогічного працівника. Завдяки тренінгу вчитель/викладач може оволодіти певними знаннями і навичками у налагодження стосунків з учнями/студентами. Також тренінг допомагає формувати важливі психологічні якості, які потрібні для цього. Це дозволяє учителю/викладачеві почуватися вільним, уникати або успішно розв'язувати конфлікти, а найголовніше – зберігати своє здоров'я, а також позитивно впливати на тих, хто його оточує. Як відомо, педагогічна взаємодія – досить часто психоенергетично виснажлива процедура, яка навіть може призводити до психоемоційного вигорання, вимагає застосування учасниками надмірного психозахисту тощо.

Комунікативно-рефлексивні вміння полягають у здатності створювати позитивне комунікативне поле (проявляти легкість у спілкування, відкритість, контактність, толерантність; демонструвати високий рівень емпатії; здатність створювати позитивний емоційний фон незалежно від власного настрою, легко вводити студентів у навчально-пізнавальну реальність); діагностувати ситуацію спілкування (визначати позитивні та негативні прояви інтеракції; уникати залежності від проблем, а протистояти їм; володіти технікою самовідновлення; застосовувати прийоми активізації рефлексії учнів та саморефлексії), пропонувати комунікативні стратегії (взаємодіяти з самим собою та з іншими, застосовувати основні види комунікації, добирати та впроваджувати відповідні комунікативні стратегії у різних педагогічних ситуаціях на заняттях).

Л. Петровська застерігає: необхідно постійно пам'ятати, що в основі взаємодії лежить не просте володіння мовою й іншими кодами спілкування, а особистісні якості індивіда, що виявляється у єдності почуттів, думок і дій, які розгортаються в конкретному соціальному контексті. Комунікативна

компетенція займає особливе місце у формуванні рівня самоповаги індивіда, адже результат будь-якої взаємодії з оточенням кожна людина усвідомлено чи несвідомо розглядає, так чи інакше оцінюючи свою комунікативну компетентність. При цьому міра успішності задуманих актів впливу і використання засобів справляння вражень на інших приймається нею за міру своїх комунікативних талантів. Таким чином, у комунікативній компетентності поєднується ситуативна адаптація і вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки, тому комунікативна компетентність повинна розглядатися, як ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлення до природного і соціального світу, а також до самого себе, як синтезу обох світів [503].

Генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг належить до комплексних методів соціально-психологічного навчання і впливу. Основною його метою є підвищення компетентності у сфері спілкування. Цим визначається соціальне призначення методу, безпосередньо пов'язаного з практичними завданнями розвитку суспільства, а також зі створенням сприятливих умов для розвитку особистості, удосконалення роботи з педагогічними кадрами. Коли дбають про удосконалення роботи з кадрами, то соціально-психологічний тренінг може бути корисним як у навчанні, так і в підвищенні кваліфікації представників тих професій, об'єктом трудової діяльності яких є інша людина (це – перекладачі, медичні працівники, керівники установ чи різних організацій, вихователі, юристи, психологи).

Ключові засоби підвищення комунікативної компетентності потрібно шукати не у шліфуванні поведінкових умінь і не в ризикованих спробах особистісної перебудови, а в активному пізнанні індивідом природних міжособистісних ситуацій та самого себе як учасника цих діяльнісних ситуацій на шляху розвитку соціально-психологічної уяви, що дозволяє глянути на світ очима інших людей. Адже педантичне дотримання правил спілкування ще не гарантія його ефективності, бо ж не випадково іноземця

розпізнають за надмірним демонструванням правильної вимови, а не за природним оволодінням культурою мовлення [503].

Хто заважає науково-педагогічному працівнику бути комунікативно ефективним? Перш за все він сам. Точніше, його надто велика увага до свого Я-образу, чим затінюється сприйняття міжособистісної ситуації. У цьому – витоки недостатнього вміння спостерігати, слухати, запитувати та розмовляти з урахуванням своїх висловлювань і невербальних проявів.

Завдання активного соціально-психологічного навчання полягає у тому, що, показавши вчителю його соціальну природу і тим самим знищивши суб'єктивне розуміння його міжособистісних ситуацій, зробити його незалежнішим від особистісного Я-образу і дати йому концептуальний інструментарій до проблеми Я-образу в ситуації. Слід на чутливо-практичному досвіді переконати його в тому, що успішність спілкування і будь-якої діяльності забезпечується міжособистісною взаємодією, а не індивідуальними зусиллями, тобто ґрунтується на розумінні людьми того, що навіть їх суб'єктивні досягнення завжди носять не індивідуально-психологічний, а соціально-психологічний характер [503].

Навчити людину колективній поведінці поза реальним колективом неможливо, і розуміння його закономірностей соціально-психологічних процесів пролягає через досвід особистісної участі в тих процесах. За словами С. Рубінштейна, об'єктивна зовнішня зміна взаємовідносин людини з оточенням, відображаючись в її свідомості, змінює і внутрішній психічний стан людини, перебудовує її свідомість, її внутрішнє ставлення і до інших людей і до самої себе [572].

Творець вчення про доміанти О. Ухтомський пов'язував щастя людства з можливістю людей в майбутньому виховувати в собі здатність включатися в життя іншої людини, здатність розуміння пересічної людини як конкретної, нічим не замінної в природі самотньої істоти. Тільки там, де постає домінанта назовні іншого, як найдорожче для людини, вперше перемагається індивідуалістичне ставлення до життя, світосприймання. Адже

тільки в міру того, наскільки кожний з нас перемагає самого себе та свій індивідуалізм, йому відкривається особистість іншого. І з того моменту, як відкривається особистість іншого, сама людина вперше заслуговує, щоб про неї заговорили як про особистість [656]. Звідси головним завданням активного комунікативно-рефлексивного навчання повинно бути не стільки концентрування уваги учасників тренінгу на їх комунікативних вміннях, скільки – на пробудження інтересу до іншої людини.

Вся атмосфера тренінгу готує учасників до подолання ілюзій самодостатності окремого індивіда і сприяє формуванню почуття органічного зв'язку кожної людини з суспільством, колективом та групами. Учасник тренінгу повинен навчитися сприймати та оцінювати себе не як незалежну частину цілого, а як незамінну частину взаємозалежного цілого, яким і є згуртований колектив.

Активізуючий ефект тренінгу обумовлений створенням навчально-експериментальних обставин, що забезпечують розуміння учасниками групи того, які індивідуальні чи групові психологічні події розгортаються в процесах міжособистісного спілкування, яким чином кожний з учасників впливає на інших, яка при цьому роль спільної діяльності і який її зміст, як ситуація загалом впливає на поведінку окремих учасників і всієї групи. У звичайних умовах людина не усвідомлює до кінця тих ситуацій, в яких вона бере участь, але навіть стихійно пережитий досвід, як правило, суттєво позначається на її уявленні про саму себе, про навколишніх та на особливостях спілкування з ними [503]. Той, хто навчається, отримує можливість переглянути свої дії на реальному досвіді участі в міжособистісних ситуаціях, переймаючи від навколишніх зворотній зв'язок відносно ефективності своїх поведінкових тактик і стратегій.

Генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг (далі – ГП КРТ) спрямований на оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, розвитком комунікативних здібностей, рефлексивних навичок, здатності аналізувати ситуацію, поведінку, стан як членів групи, так і свій

особистий, уміння адекватно сприймати себе і оточення. При цьому виробляються і корегуються норми особистісної поведінки та міжособистісної взаємодії, а також розвивається здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко змінюватися в різних умовах і різних групах.

Методологічною базою розробленого нами ГП КРТ були праці Г. Вачкова, І. Ващенко, Л. Карамушки, Д. О'Конора, С. Максименка, К. Рудестама, Д. Сеймура, І. Ялома, Т. Яценко та ін. ГП КРТ у своїй структурно-функціональній основі побудований з урахуванням індивідуальної специфіки рефлексивної системи людини, яка, вступаючи в різнорівневу комунікацію, здійснює особистісне самовизначення. Становлення ідентичності, відчуття самототожності, чітке уявлення про власне Я створюють підґрунтя, закладають основу життєтворчості особистості, яка упродовж психогенези потрапляє у численні ситуації спілкування, що мають всі ознаки педагогічної взаємодії, тобто насичені навчально-виховною семантикою.

Основна діяльнісна семантика ГП КРТ зводилася до базальних положень генетичної психології – розвиток/саморозвиток через інтенсивну комунікативно-перцептивно-інтерактивну діяльність, яка, завдяки рефлексії як своєрідному «психічному дзеркалу» особистості, дозволяє побачити себе не лише власними, а й очима інших людей, а отже, за допомогою вироблення адекватних прийомів і технік спілкування осмислити своє актуальне Я та сприяти його подальшій успішній психогенезі.

Культивовані нами тренінгові підходи дозволили розширити площини і вектори самоосмислення особистості в ході моделювання педагогічної взаємодії, що сприяло розвитку рефлексивних складових самосвідомості й оптимізувало навички успішного просоціального спілкування, зокрема поліпшилася здатність до поглибленого самопізнання й самоаналізу; намітилася тенденція до продуктивнішого планування та осмислення індивідуального життєвого шляху, інтенсифікувалися перцептивно-інтерактивні вміння і навички тощо.

Одна з головних *цілей* пропонованого тренінгового підходу – розробка програми з розвитку самопізнання та саморозуміння, вдосконалення рефлексивних і комунікативних характеристик особистості, яка перебуває в режимі педагогічного спілкування та потребує розвитку своєї когнітивної, сенсорної, емоційно-вольової та інших сфер.

До *основних принципів* побудови ГП КРТ віднесено:

1) екзистенційно-гуманітарну орієнтацію керівників тренінгу в роботі з людьми, тобто створення таких умов взаємодії між учасниками, які сприяють максимальному розкриттю їх внутрішнього світу; важливою є увага до будь-яких поведінкових (свідомих і несвідомих) проявів особистості і ціннісне ставлення до неї;

2) облік культурно-практичного контексту в організації практики, що культивує виважену рефлексію та активну комунікацію, тобто використання безмежного матеріалу, нагромадженого культурою і практикою людства, зокрема *генетично-психологічної традиції – пізнання, осмислення, задоволення (реалізація) нужди двох (і більше) людей дає щось якісно нове, успішніше, досконаліше.*

3) організацію переживання учасниками рефлексивно-комунікативних практик як особистісної роботи; максимальне сприйняття і переосмислення отриманих знань, повна емоційна включеність, відкриті й оптимістичні тактики і стратегії спілкування;

4) використання широкого спектру комунікативних методів і технологій, базованих на врахуванні особистісної рефлексії, самоаналізу, самоприйняття, саморегуляції тощо;

5) активні розвивальні орієнтації керівника тренінгу, зокрема активізація ним таких особистісно-перцептивних рис, як щирість, повага, прихильне ставлення, безпосередність, лабільність, конгруентність, емпатійність, позиціонування недооцінювання, толерантність тощо [534].

Звичайно, ГП КРТ вибудовувався з дотриманням експериментатором на різних етапах таких основних *психотренінгових принципів*: моделювання,

новизни, дослідження, зворотнього зв'язку, діагностики, цілеспрямованості, активності, довіри і конфіденційності, «тут і зараз», персоніфікації, експлікації почуттів та ін., тобто враховувалося тісне поєднання загальнопсихологічних тренінгових положень і генетично-психологічного підходу. Отже, деталізуємо: 1) моделювання – з урахуванням одного з головних принципів генетичної психології – учасники проєктують та моделюють різні реальні ситуації, в яких вони демонструють негативні й позитивні форми поведінки; 2) новизна – оригінальність вправ, що вводяться, постійна зміна партнерів у грі; 3) дослідження – група самостійно й креативно веде пошук вирішення поставлених завдань; 4) зворотній зв'язок – забезпечення взаємозв'язку за допомогою перегляду відеозапису і висловлення думок іншими учасниками групи; 5) діагностика – постійний контроль тренером стану групи та окремих її членів; 6) цілеспрямованість – визначення тренером заздалегідь мети роботи групи і трансформування її у процесі роботи залежно від різних факторів групової діяльності; 7) активність – постійна активність учасників групи; 8) довіра і конфіденційність – відкритість і щирість членів групи, що забезпечується умовою не розголошувати інформацію про події, які відбуваються в групі; 9) «тут і тепер» – концентрація уваги на подіях, що відбуваються з учасниками в процесі тренінгу, завдяки чому припиняються розмови на побічні теми, які можуть бути, наприклад, формою психологічного захисту; 10) персоніфікація – конкретизація висловлень і віднесення їх до конкретних учасників, заборона на безособові висловлювання; 11) експлікація почуттів – опис своїх переживань і почуттів партнерів під час зворотного зв'язку [123].

Подібні міркування висвітлюють й інші науковці. Наприклад, В. Марєанов викладає такі основні принципи тренінгу: спілкування за принципом «тут і тепер»; персоніфікація висловлювань; наголошування на мові почуттів; активність; довірливе спілкування; конфіденційність; моделювання; новизна – оригінальність вправ, постійна зміна партнерів; дослідження.

Упродовж задіяння ГП КРТ враховувалася необхідність поєднання в одному розвивальному просторі таких умов: 1) діалогу, який є активною партнерською розмовою рівних суб'єктів; 2) активної участі позитивно вмотивованих людей, налаштованих на взаємозбагачення через усвідомлення власної цінності та врахування значущості аксіологічної системи кожного з учасників Т-групи, тобто ми *«матеріалізували» на рівні тренінгової комунікації (як синтезу численних інтерацій, які переростають у перцепцію, з рефлексивними уміннями людини) численні монологи в системний полілог*; 3) відкритості власного комунікативного простору, відвертості своїх переживань і думок перед іншими людьми; 4) наявності свідомого розуміння, інакше кажучи, можливості вільно працювати над інтерпретацією текстів і контекстів; 5) балансу між проблематичністю ситуації та психоемоційною і поведінковою підтримкою особистості, зокрема через відлагодження партнерських комунікативних каналів, нейтралізацію комунікативних фільтрів, перцептивних бар'єрів, отримання ефективного зворотного зв'язку та загальна налаштованість на саморозвиток через саморух.

ГП КРТ як своєрідний спосіб «перепрограмування» наявної в особистості моделі керування власною поведінкою й діяльністю є синтезом цілого методичного комплексу, змістовими складовими якого є: тематична бесіда (діалог, полілог), лекція-семінар, групова дискусія, психокорекційні ігри, психодраматичні ігри та вправи, інтроспекція, релаксація, психогімнастика, аутотренінг, допоміжні методи арт-терапії тощо.

Завдяки участі у ГП КРТ (своєрідній модельованій педагогічній взаємодії як процесі вирішення певних міжособистісних комунікативно-перцептивних завдань і проблем) суб'єкти, взаємодіючи, здебільшого ускладнюються, трансформуються у плані спілкування, породжуючи нову цілісну систему взаємин через вирішення суперечностей між уже досягнутими інформаційними пластами і комунікативними навичками і тими, яких ще потрібно досягнути й набути. Вважаємо, що це стимулює

успішні спроби перетворення ситуації у професійному середовищі, де проявляється особистісна ініціатива, бачення тонкощів і результатів педагогічного спілкування та загальної міжособистісної (для учня насамперед – особистісної) перспективи розвитку.

В умовах тренінгового відтворення типових і кризових ситуацій умовної (реальної) педагогічної взаємодії ГП КРТ, який повинен перебігати в атмосфері відповідальної та відвертої взаємодії, партнерських інтеракцій, використання комунікативно-перцептивних засобів, розвивальних вправ, ігор та інших дієвих форм самовираження, відбувається становлення та розвиток таких важливих рис особистості, як комунікативність, рефлексивність, креативність, емпатійність, самокритичність тощо.

Структурна побудова тренінгу складається з таких основних моментів, які відображали ключові фази його перебігу: 1) вступ (організаційні аспекти); 2) ціннісні погляди й настанови сторін (наприклад, «сканування» системи базальних та інструментальних цінностей, близьких і віддалених мотивів учасників Т-групи тощо); 3) презентація власних побажань й очікувань усіх учасників (наприклад, бажання стати найкращим учителем (учнем) школи); 4) розв'язання проблеми (збір, аналіз, пошук і розвиток шляхів та варіантів вирішення проблем педагогічної комунікації); 5) перехід до практичних дій (операціоналізація здобутків); 6) підведення резюмування підсумків (операціоналізація здобутків); 7) остаточне підведення підсумків (узагальнення набутого тренінгового досвіду, знань, умінь і навичок його екстраполяції в реалії освітянського життя, у повсякдення педагогічної взаємодії).

Потрібно враховувати закономірності і специфіку групової динаміки, зокрема таких базових елементів: мета, норми, структура групи і проблема лідерства, згуртованість групи, фази її розвитку.

Враховувалися запропоновані науковцями [168; 408; 585; 716] такі основні технологічні етапи ГП КРТ: 1) аналіз ситуації та взаємин (первинна

рефлексія); 2) визначення проблеми (когнітивна рефлексія); 3) розігрів (зняття загальнопсихологічних бар'єрів); 4) зняття перешкод (емоційно-когнітивних бар'єрів); 5) пошук шляхів і способів прийняття рішення (консенсусно-рефлексійні вправи); 6) ухвала рішення; 7) укладення угоди; 8) прояснення та інтерпретація ситуації, підведення підсумків. Очевидно, слід визнати слушним у цьому контексті визначення комунікативно-рефлексійного тренінгу, запропоноване А. Осиповою, яка характеризує його як один із методів активного навчання і психічного впливу, що здійснюється в процесі інтенсивної групової взаємодії і спрямований на підвищення компетентності у сфері спілкування, в якому загальний принцип активності учня доповнюється принципом рефлексії над особистісною поведінкою і поведінкою інших учасників групи. Для такої рефлексії і саморефлексії в групі створюються максимально приємні умови, зокрема можливості отримати зворотній зв'язок на поведінку кожного учасника тренінгу, членів групи, після перегляд відеоматеріалів [482, с. 338].

Важливо зазначити, що при проведенні ГП КРТ слід враховувати діапазон використання й обмеження, ефективність, а також те, що досягається тільки в рамках системної соціально-психологічної підготовки, що тренінг не є груповою психотерапією, що він не є самостійним [123]. ГП КРТ включає чотири блоки: 1) партнерської взаємодії; 2) сензитивності; 3) креативності; 4) рефлексійності (*див.: Додаток В*).

У тренінгу партнерської взаємодії основний наголос зроблено на психогімнастичних вправах, які повинні створити такий рівень відкритості, відвертості, довіри, емоційної свободи, згуртованості, тобто сприяти генезі таких психостанів кожного учасника, які дозволили б успішно комунікувати, працювати, просуватися вперед. Вони – своєрідний місток для переходу до інших етапів тренінгу.

Тренінг сензитивності спрямований на створення відповідного емоційного фону за допомогою прийомів групової психотерапії, а також на розвиток психологічної чутливості учасників. Тренінг сензитивності – це

синтез рольової гри і групової дискусії, він передбачає оптимізацію міжособистісного спілкування.

Тренінг креативності сприяє розвитку елементів, прийомів і навичок творчої комунікації з власним Я та з іншими учасниками Т-групи.

Тренінг рефлексійності спрямований на активізацію особистісних детермінант, формування позитивного самоствавлення, самопізнання, впевненості в собі, адекватного рівня особистісної рефлексії, розвиток індивідуальних характеристик та рис, що сприятимуть професійному та особистісному розвитку, зокрема оптимізують спілкування та педагогічну взаємодію.

Самоефективність кожного з учасників Т-групи упродовж роботи в певному тренінговому блоці визначається наявністю смислового месиджу, який керівник презентує для учасників як культурний зразок, а також співучасть кожного у створенні певного розвивально-соціального середовища, що матеріалізується у розробці та реалізації спільних соціокультурних проєктів. Звичайно, це робиться з наголосом на модальність (сензитивність, креативність, рефлексійність тощо) тренінгової процедури, проте розвивальність і генетично-психологічний підхід є визначальними організаційно-функціональними показниками.

ГП КРТ проводиться у групах з 8-12 осіб під керівництвом психолога, який пройшов спеціальну підготовку. Звичайний цикл занять розрахований на 30-50 годин, але тривалість його можна змінювати залежно від характеру вирішуваних завдань. Водночас нетривалі заняття (менше 20-24 годин) не дозволяють у повному обсязі реалізувати оптимальну програму тренінгу, знижують її ефективність. Заняття можуть проводитися з інтервалами в один-три дні, середня тривалість кожного – три години. Але найефективніша форма організації – марафон, тобто декілька занять підряд по 8-10 годин.

У процесі ГП КРТ застосовуються різноманітні методичні прийоми: групова дискусія, рольова гра, невербальні вправи. Відеозапис занять суттєво підвищує ефективність тренінгу, забезпечуючи учасникам об'єктивний

зворотній зв'язок. Упродовж тренінгу активно використовувалися такі особливості методу рольових ігор, як заданість від самого початку певних соціальних ролей; вирішення проблемних ситуацій через взаємодію учасників; максимально спрощена імітація педагогічної реальності, символічне моделювання типових (і нетипових) ситуацій; імпровізація, активна співтворчість учасників, обмін (ротація) ролями; використання в динамічній системній єдності з іншими методами; обов'язковий етап індивідуальної та групової рефлексії; наявність керованої певної емоційної напруги та «комунікативної інтриги», які дають глоричне та релаксаційне задоволення від успіху.

Для активізації екстернальної комунікативної активності учасників Т-групи та стимулювання їхніх тенденцій до саморозкриття (а в режимі рефлексії – і для з'ясування думки інших про себе) ми в канву тренінгу ввели кілька варіантів такого плідного засобу, як *сторітелінг*. Процедурно це відбувалося як усний переказ відомої історії, казки, анекдота, пригоди, в якому версія оповідача відрізняється від оригіналу. Вважається, що така інтерпретація відомого сюжету стимулює уяву, формує комунікативно-перцептивні навички, відіграє важливу роль у становленні загальної активності у процесі спілкування. Активно застосовувався принцип *полілогу* для усвідомлення (переосмислення) стереотипів поведінки, вироблення гнучкості мислення у вирішенні проблемних ситуацій, актуалізації особистісної рефлексії при зверненні до значущих смислів, розототожнення з неусвідомленими настановленнями й оцінками своєї діяльності, усвідомлення цілісності особистості як успішного суб'єкта взаємодії.

Підготовка спеціалістів з психокорекції, які використовують групові форми у роботі, повинна також включати ГП КРТ, оскільки поряд з теоретичними заняттями такий фахівець повинен оволодіти практичними навичками, а саме: бути компетентним у спілкуванні, вміти встановлювати емоційний зв'язок, організувати простір спілкування, створювати позитивний клімат спілкування, вислухати і зрозуміти студента,

контролювати особистісну поведінку, аргументовано висловлювати свою точку зору, вирішувати конфліктні ситуації, тощо. На групових заняттях за допомогою гри можуть виявлятися і аналізуватися помилки, які допускаються в спілкуванні з учнями/студентами, набувається досвід ведення бесіди, здійснюється корекція особистісного емоційного стану.

Не менш важливим завданням ГП КРТ є виявлення поведінкових стереотипів, властивих учасникам групи (на час проведення тренінгу учасник може змінити власну статусно-рольову позицію, увійшовши у відповідну роль). Метою занять є практичне вивчення проявів різних видів рефлексії у різних педагогічних ситуаціях. У процесі роботи над кожною вправою учасники визначають, які види рефлексії активізуються у конкретній грі та як вони сприяють їхньому саморухові. Загалом, основне завдання ГП КРТ полягає у розвитку: а) широких комунікативних навичок, які зміцнюють соціальні зв'язки; б) соціально-перцептивної чутливості, соціального уявлення про людину, здатності до емпатії, співпереживання, створення у вихованців відчуття, що їх розуміють і приймають; в) здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе; г) усвідомлення власної позиції у спілкуванні з учнями, студентами, колегами; г) розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей; а також в оволодінні способами: а) вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних); б) виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів і насилля; в) прогнозування поведінки іншого, передбачення свого впливу на нього; г) формування активної соціальної позиції учасників і розвитку у них здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими; г) розвитку уміння й потреби в пізнанні інших людей, гуманного ставлення до них [190; 228; 300; 353; 430; 448; 566; 605; 659; 725]. Отож *правильна побудова і проведення тренінгу, його внутрішня динаміка і перебіг (тренінгова генеза) стимулюють досягнення учасниками Т-групи особистісної активності та результативності, внаслідок чого відбуваються сприятливі зміни у системі*

тренінгового (згодом і реального педагогічного) спілкування (особистісно-комунікативна генеза).

Результативність ГП КРТ більшою мірою залежить від дотримання в групі загальноприйнятних принципів, наполегливим модератором яких є керівник, тренер. Вмілий керівник – той, хто вірить у здатність учасників групи самостійно вибиратися із складних тренінгових ситуацій, які вони самі собі створюють [123].

Для досягнення позитивних особистісних змін, перебудови відносин інколи потрібні потрясіння. Тому в навчально-тренувальній групі слід використовувати такі прийоми, як відкриття, обговорення поведінки учасників, елементи психодрами.

Дуже важливим є комплектування групи. Практика показує, що слід проводити попередні індивідуальні співбесіди і загальні розмови з потенційними учасниками. Формуючи групу, краще не включати до неї людей з дуже стереотипізованим психологічним захистом. Це може ще більше посилювати тривожність суб'єкта і справляти негативний вплив на груповий процес. Небажаною є також участь науково-педагогічних працівників, які не мають наміру продуктивно працювати, а йдуть до групи заради приємного дозвілля.

Існують певні плани або схеми, які тренер складає для успішного проведення тренінгу. Тренер переконується, що проблему або певні дефекти можна уникнути лише за допомогою тренінгу. Але перед прийняттям рішення про проведення тренінгу, потрібно ретельно вивчити ситуацію і переконатися у такій необхідності. Слід зауважити, що експериментатор (керівник, модератор тренінгу) повинен бути фахово підготовленим і особистісно компетентним, знати закони групової динаміки і бачити їх прояви у конкретному груповому тренінговому процесі, знати і вміти використовувати широкий, доречний і адекватний арсенал психотехнічних засобів відповідно до актуального моменту тренінгу, а також володіти мовою тіла, почуттів, взаємин, метафор, поглядів тощо.

Актуальним є перенесення досвіду, набутого в групі, у реальне життя. К. Роджерс висунув гіпотезу про те, що, чим вищий статус та престиж людини у суспільстві, тим важче їй вступати у відкриті психологічні відносини з іншими людьми. Груповий досвід впливає на учасників таким чином, що вони почуваються вільнішими у висловлюванні позитивних і негативних почуттів, починають встановлювати з оточенням більш реальні стосунки замість того, щоб приховувати їх, поки вони не стануть вибуховими [433].

Враховуючи це, у системі генетично-психологічного медіально-рефлексійного тренінгу ми надавали більше значення *релаксопедичному навчанню* всіх учасників, оскільки воно – дуже ефективне в оптимізації навчального процесу. Якщо передбачається використання прийомів саморегуляції, що лежать в її основі, то релаксопедія сприяє міцному засвоєнню фактологічних знань, стимулює інтерес до навчальної дисципліни, регулює психічний стан учнів і сприятливий психоемоційний тон та добрий настрій у процесі навчання. Релаксопедія охоплює інтенсивні прийоми і психотехніки, зокрема, виходячи із взаємозв'язків усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки, сприяє зняттю бар'єрів контрсугестій психічною саморегуляцією, відбору навчального матеріалу, що потребує репродуктивного відтворення, використанню різних варіантів аутогенної техніки для введення в стан релаксації, застосуванню ігрових ситуацій на сеансах психічної саморегуляції, оптимістичності й відкритості стилю спілкування. Важливо, що активізація неусвідомлюваної сфери психіки учасників Т-групи у взаємозв'язку з усвідомлюваними сферами, під час релаксопедичних занять позначається на створенні сприятливого психологічного клімату та максимальній мобілізації психічної діяльності.

Застосування прийомів педагогічного навчання в релаксопедії ефективно впливає на емоції та психічний стан, зумовлює ефективне засвоєння дидактичного матеріалу. Пропонована на початковому етапі інформація сприймається усвідомлено, з елементами аналізу, а потім

засвоєння матеріалу відбувається в стані релаксації за пониженої критичності свідомості і надалі ці знання відтворюються в ході інтенсивного спілкування, стимулюючи творче мислення учасників. Оскільки є студенти, в яких спостерігається опір до навіювання (контрсугестія), ми проводили фронтальну роботу, суть якої полягала в тому, що долалася упередженість до занять психічною саморегуляцією (наприклад, шляхом демонстрації ефективності психологічних дослідів, які розкривають потенційні можливості людської психіки). Також упродовж пропедевтичних бесід-розповідей наголошувалося на значущості аутотренінгу підкреслювалася позитивна ефективність навіювання/самонавіювання, тобто нейтралізувалася недовіра тренінгу, доводилися його можливості й переваги як у педагогічному спілкуванні, так і в міжособистісній комунікації загалом. У процесі занять педагог прагнув створити не лише так звану мережу сугестії, а й встановити доброзичливий стиль спілкування, що особливо проявляється в його заохочувальних репліках під час комунікативних актів. Зауваження зазвичай на сеансах не висловлюються, а виносяться на післясеансові обговорення. Лише у виняткових випадках помилки учасників Т-групи виправляються підказками. Фахівці, що навчаються за релаксопедичною методикою, прогнозують міру навіюваності, психічний стан і психологічні особливості кожного учасника, що забезпечує оптимальні форми педагогічного спілкування.

Характер педагогічного спілкування, що практикується на заняттях із залученням релаксопедії, виховує внутрішню потребу перенесення прищеплюваного стилю поведінки в повсякдення. Це допомагає згодом активно використовувати здобуті навички як у професійній діяльності, так і в побуті. Релаксопедичні прийоми не лише оптимізують стиль спілкування, а й диференційовано коригують психічний стан учасників. Оскільки упродовж фахової діяльності педагоги часто зустрічаються з емоційно лабільними, вразливими особами, з підвищеним почуттям занепокоєння, тривоги, котрі перебувають у пригніченому фрустраційному стані перед контрольними

роботами, заліками, іспитами, то релаксопедія є запорукою накопичення життєвої інформації та енергії для позитивних зрушень. Керування емоційно-вольовими процесами за допомогою психічної саморегуляції забезпечує зняття негативних невротичних проявів, перешкоджає розвитку психічного вигорання і втоми, заспокоює нервову систему.

Загалом, рефлексопедичні прийоми допомагають особистості досягнути стану, про який кажуть: «розслабитися, щоб набратися сил». Вони також сприяють стимулюванню комунікативного (мовного) і когнітивного (пізнавально-інтелектуального) розвитку учнів/студентів та вчителів/викладачів, які беруть участь у ГП КРТ.

У професійному житті педагога спілкування не є якимось уособленим процесом або самостійною формою активності, а включене в індивідуальну чи групову практичну діяльність, котра не може ні виникати, ні відбуватися без інтенсивного та різностороннього спілкування. Тому існує велика потреба у проведенні комунікативно-рефлексійного тренінгу для вирішення проблемних комунікативних ситуацій. Це – адекватний засіб формування рефлексивного середовища, що забезпечує цілісне самовизначення суб'єкта в ситуаціях невизначеності і непередбачуваності.

Після завершення всіх циклів тренінгової програми в учасників ГП КРТ виробляється низка умінь, а саме вступати у контакт; ставити питання, вести розмову, стимулювати партнера до зміни його позиції, пропозицій, дослухатися і зрозуміти те, що мав на увазі партнер, сприймати те, що партнер не зміг висловити, натякнути партнерові, що його почули і зрозуміли, а значить – він потрібен і рецептований; здатність гальмувати емоційну напругу у бесіді чи суперечці і таким чином попереджувати психоемоційні та когнітивні конфлікти. До них можна додати ще багато інших просоціально-позитивних навичок, спроможних активізувати взаємодію.

Результати запровадження ГП КРТ у різнотипних навчальних закладах (масова загальноосвітня школа, гімназія, військовий ліцей, педагогічний

коледж, педагогічний ліцей, педагогічний університет, університет внутрішніх справ та ін.) дали підстави стверджувати, що цей тренінг стимулює розвиток самоусвідомлення, призводить до оптимізації спілкування і механізмів рефлексії, інтроспекції, самоаналізу, постійного внутрішнього діалогу, емпатії тощо. *Для учасників Т-групи істотної актуальності набувають комунікативні партнерські навички, рефлексивні механізми, розвиток яких у найближчій перспективі дозволяє забезпечити свідоме, активне, творче життя, зорієнтоване як на поліпшення педагогічної взаємодії під час навчання, так і згодом упродовж екзистенційного самоствердження.* Тренінг також сприяє створенню умов для розвитку спроможності до поглибленого самопізнання, розширення векторів самоусвідомлення, адже впродовж кожного заняття всі учасники мали змогу зосередитися на вирішенні складних питань міжособистісних взаємин та розібратися з цілим колом ймовірних проблем в адаптації, саморозкритті, конфліктності, агресивності, замкнутості тощо.

В результаті ГП КРТ корегується ставлення учасників до власного життєвого шляху, адже вони набувають навичок вольового рішучого вибору і прийняття рішень, мобілізації та самоорганізації, стають стійкішими до неприємностей, загроз, конфліктів; оптимістично ставляться до реальностей у подоланні труднощів і перешкод. Тренінг культивує толерантність, гідність, взаємоповагу, оптимізм, допомагає здобути реальні навички активної перцептивно-комунікативної взаємодії, розкрити потенціали і перспективи власного розвитку як саморозвитку.

Психолого-педагогічна проблема застосування ГП КРТ для оптимізації професіогенезу вчителів/викладачів та учнів/студентів як учасників діади «педагогічна взаємодія» не вичерпується цим дослідженнями. Подальшого вивчення потребує використання новітніх інформаційних технологій, зокрема комп'ютерних форм комунікації (наприклад, у варіанті Інтернет-дистанційного навчання) та підготовка майбутніх учителів до фахової діяльності у режимі віртуального спілкування.

4.3. Обґрунтування формувального експерименту

В емпіричній частині дослідження з урахуванням засадничих положень генетичної психології обґрунтовується і експериментально доводиться можливість та ефективність підготовки фахівців сфери освіти до оптимальної педагогічної взаємодії. Адекватною до цієї мети вважаємо експериментальну дослідну стратегію, основною гіпотезою якої стало припущення про те, що *цілеспрямовану зміну ціннісних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексійних, захисно-опанувальних складових оптимальної педагогічної взаємодії можливо здійснити шляхом організації цілеспрямованого зовнішнього (тренінгового) впливу на розвиток кожного із зазначених компонентів, визначених на основі теоретичної моделі*. Щоб перевірити висунуту гіпотезу, було організовано та проведено формувальний експеримент, для якого спеціально розроблено і реалізовано *програму генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу*, спрямованого на розвиток вказаних вимірів готовності до оптимальної педагогічної взаємодії.

Експериментальний план. Для реалізації експериментальної процедури застосовано план двох рандомізованих груп із попереднім і підсумковим тестуванням, тобто план «претест – вплив – посттест» із експериментальною і контрольною групами, має відповідне схематичне представлення (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Схема експериментального плану «претест – вплив – посттест»

Група	Тест		
	До впливу		Після впливу
Експериментальна	R	E1	X E ₂
Контрольна	R	K1	K2

Примітка. R– рандомізація; X–вплив; E1, E2, K1, K2 – результати тестування груп; E1 і E2 експериментальні групи (до - після); K1 та K2 - контрольні групи (до - після).

Для статистичного аналізу даних використано непараметричні критерії: W-критерій знакових рангів Уїлкоксона для залежних вибірок і U-критерій Манна–Уїтні для незалежних. Вибір непараметричних критеріїв обумовлений невідповідністю розподілу багатьох змінних нормальному закону.

Обчислювались значення U та W і порівнювались: 1) E_1 і E_2 ; 2) K_1 і K_2 ; 3) E_2 і K_2 ; 4) E_1 та K_1 . Статистична гіпотеза про вплив незалежної змінної на залежну приймалася у випадку, якщо виконувалися дві умови: а) відмінності за W-критерієм між E_1 і E_2 статистично значущі, між K_1 і K_2 - статистично незначущі; б) відмінності за U-критерієм між E_2 і K_2 статистично значущі, а між E_1 та K_1 незначущі.

Відомо [203, с.102], що за такого експериментального плану природний розвиток і ефект тестування контролюються за рахунок того, що вони однаково виявляються в експериментальній і контрольній групах, а ефекти складу груп і регресії контролюються за допомогою процедури рандомізації, що дозволяє виключити вплив індивідуальних особливостей досліджуваних на результат експерименту, а також гарантує рівну можливість кожному члену популяції стати учасником експерименту. Усім представникам вибірки присвоювався порядковий номер, а відбір випробовуваних в експериментальну і контрольну групи проводився за таблицею «випадкових» чисел.

Досліджувані. Для реалізації експериментальної процедури сформовано експериментальні і контрольні групи досліджуваних ($n=99$). В експерименті взяли участь дві тренінгові групи ($n=49$) та дві контрольні групи ($n=50$ осіб). До експериментальної групи увійшли 39 осіб жіночої статі та 10 осіб чоловічої, до контрольної – відповідно 37 і 13. Середній вік – 24,3 роки.

Вимірювання. Діагностичний блок дослідження склала батарея релевантних до теми дослідження надійних і валідних тестів, які вимірюють різні складові оптимальної педагогічної взаємодії: ціннісну, емпатійну,

інтелектуальну, рефлексивну, захисно-опанувальну. Із демографічних показників бралися до уваги стать та вік досліджуваних.

Психологічні конструкти та засоби їх вимірювання

Тип	Психологічний конструкт	Засіб вимірювання (діагностики)
1	2	3
Ціннісний	Рівень самоцінності та конструктивності міжособистісних стосунків	Шкала діалогічності міжособистісних стосунків С. Духновського [209]
	Рівень прийняття інших	«Шкала прийняття інших» Фейя (адаптована Ю.Менджерицькою) [370]
	Рівень потреби особистості в спілкуванні, взаємодії, спільній діяльності	Шкала «Прийняття інших» опитувальника соціально-психологічної адаптованості (СПА) К. Роджерса і Р. Даймонда (адаптована Т.Снегірровою) [433]
	Ступінь інтенсивності доброзичливого ставлення до інших людей	«Шкала доброзичливості» Кемпбелла (адаптована Ю.Менджерицькою) [370],
	Рівень віри в інших людей, в їх доброту, чесність, порядність	«Шкала віри в людей» Розенберга (адаптована А. Купрейченко) [368]
	Рівень толерантності/інтолерантності особистості в процесі спілкування	Методика діагностики загальної комунікативної толерантності В. Бойко [84]
	Ставлення до учнів (авторитарне/демократичне)	Тест оціночної біполяризації Ф. Фідлера (адаптація І.Волкова) [433]
	Якість взаємодії «Я - Життя»	Опитувальник задоволеності життям Н. Мельникової [428].
Емпатійний	Аспекти емпатійної активності	Тест «Емоційної емпатії» В. Бойко[84], шкали самооцінки точності та стійкості емпатії (авторський варіант), тест «Уміння слухати» Ф. Бурнарда [107]

Інтелектуальний	Рівень толерантності до невизначеності.	Шкала толерантності до невизначеності С. Баднера (адаптована Г. Солдатовою) [540]
	Рівень прагнення до ясності і контролю в міжособистісних стосунках	Субшкала «Міжособистісна інтолерантність до невизначеності» «Нового опитувальника толерантності-інтолерантності до невизначеності – НТН» Т. Корнілової [335]
	Аспекти «психологічної розумності»	«Шкала психологічної розумності» Шилла (в адаптації М. Новікової) [392]
	Рівень емоційного інтелекту	Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла (в адаптації І. Андрєєвої) [33]
	Рівень соціального інтелекту	Тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда та М. О'Салівена (в адаптації О. Михайлової) [552]
Рефлексивний	Міра схильності звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей	Субшкала «Рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми» методики діагностики рефлексивності О.Карпова і В.Пономарьової [279]
	Рівень сформованості педагогічної рефлексії	Тест рівня сформованості педагогічної рефлексії Є. Рукавішнікова [541]
	Рівень саморефлексії та соціорефлексії	Тест рівня вираженості і спрямованості рефлексії суб'єкта М. Гранта (адаптований О.Карповим) [279]
Захисно-опанувальний (досвід)	Типові механізми психологічного захисту	Опитувальник «Індекс життєвого стилю» Плутчика – Келлермана – Конте (в адаптації Л. Вассермана та ін.) [119]
	Способи поведінки у важкій або проблемній ситуації педагогічної взаємодії	Опитувальник «Способи самоопанування» Р. Лазаруса, С. Фолкман (в адаптації Л. Вассермана) [119]
	Психологічні труднощі в спілкуванні	Методика «Діагностика психологічних труднощів спілкування» В. Лабунської [370]

У процесі емпіричного дослідження використано такі методики:

Методика «Діагностика психологічних труднощів спілкування» В. Лабунської [370]. Методикою є опитувальник, що містить 68 тверджень про труднощі спілкування. Досліджуваним необхідно висловити своє

ставлення до тверджень за допомогою шкали, що має 6 градацій: 5- «дуже сильно затрудняє», 4- «сильно затрудняє», 3- «середньо затрудняє», 2- «слабо затрудняє», 1- «не затрудняє», 0 – «Не знаю». Опитувальник дозволяє на основі п'яти груп характеристик спілкування скласти профіль психологічних труднощів у сфері спілкування. До першої групи відносяться експресивно-мовленнєві особливості партнерів, друга група відображає соціально-перцептивні особливості, третя група включає судження, які описують відношення – звертання партнерів один до одного. Судження, які розкривають вміння та навички організації взаємодії складають четверту групу характеристик спілкування, і п'ята група дає уявлення про вплив на виникнення труднощів спілкування таких параметрів, як інтенсивність спілкування, кількість партнерів, наявність свідків спілкування, вік, стать, статус.

«Шкала прийняття інших» У. Фейя (адаптована Ю.Менджерлицькою) [], спрямована на вивчення ступеня інтенсивності відносин прийняття інших людей. Методикою є опитувальник, що містить 18 тверджень. Досліджуваним необхідно висловити своє ставлення до тверджень за допомогою шкали, що має 5 градацій: «завжди», «часто», «іноді», «рідко», «ніколи». Показником інтенсивності вираженості відносин прийняття - неприйняття виступає сума балів, що отримується в результаті складання оцінок кожного із 18 тверджень із використанням ключа.

Шкала «Прийняття інших» опитувальника соціально-психологічної адаптованості (СПА) К. Роджерса і Р. Даймонд (адаптована Т. Снегірвою) [662]. Адаптованість – це узгодженість вимог соціального середовища і особистісних тенденцій. Вона охоплює реалістичну оцінку себе і навколишньої дійсності, особисту активність, гнучкість, соціальну компетентність. Критерії адаптованості почасти збігаються з критеріями особистісної зрілості, в їх числі: почуттям власної гідності і вмінням поважати інших, відкритості реальній практиці діяльності і відносин, розуміння своїх проблем і прагнення оволодіти, впоратися з ними. Навпаки,

критерії дезадаптації припускають: неприйняття себе та інших, наявність захисних бар'єрів в осмисленні свого актуального досвіду, позірні рішення проблем, негнучкість. Шкала *«Прийняття інших»* СПА відображає ступінь (рівень) потреби особистості в спілкуванні, взаємодії, спільній діяльності. Досліджувані оцінюють те, в якій мірі висловлювання цієї шкали можна віднести до них, використовуючи сім варіантів оцінок, пронумерованих цифрами від «0» до «6»: «0» – це до мене абсолютно не має стосунку.... «6» – це точно про мене.

«Шкала доброзичливості» Кемпбелла (адаптована Ю. Менджеричкою) [370], діагностує ступінь інтенсивності доброзичливого ставлення до інших людей. Методикою є опитувальник, що складається із 8 пар суджень. Кожна така пара містить твердження, що відбиває доброзичливе і недоброзичливе ставлення до інших людей. Досліджуваним необхідно вибрати одне судження, з яким вони найбільш згодні. Для цього пропонується шкала, що складається з 5 градацій: «повністю згоден з твердженням «А», «скоріше згоден з твердженням «А», ніж з твердженням «Б», «не знаю», «скоріше згоден з твердженням «Б», ніж з твердженням «А», «повністю згоден з твердженням «Б». Показником інтенсивності вираженості відносини доброзичливості виступає сума балів, що відповідає кількості виборів тверджень, які відбивають доброзичливе ставлення. Відповідно показником інтенсивності недоброзичливості є сума балів, що відповідає кількості виборів тверджень, що відбивають недоброзичливе ставлення.

«Шкала віри в людей» М. Розенберга (адаптована А. Купрейченко) [368], спрямована на оцінку ступеня віри особистості у здатність більшості людей до співпраці, взаємодопомоги, прийняття відповідальності. Методикою є опитувальник, що містить 5 пар тверджень. Кожна пара містить твердження, що відбиває віру чи невіру в інших людей. Досліджуваним необхідно оцінити власну згоду із твердженнями, використовуючи шкалу, що складається із 5 градацій: «повністю згоден з твердженням «А», «скоріше згоден з твердженням «А», ніж з твердженням «Б», «не знаю», «скоріше

згоден з твердженням «Б», ніж з твердженням «А», «повністю згоден з твердженням «Б». Показником інтенсивності віри в людей, їх кращі якості, є сума балів, що відповідає кількості виборів тверджень, що відображають віру.

«Шкала психологічної розумності» Шилла (в адаптації М. Новікової) [464]. Опитувальник включає 45 пунктів, по кожному з яких випробуваний повинен оцінити ступінь своєї згоди з висловлюванням про себе за допомогою 4-х категорій відповідей (повністю не згоден – не згоден – згоден – повністю згоден), які при обробці даних переводяться в 4-х-бальну шкалу. Опитувальник дає змогу визначити наступні аспекти психологічної розумності: 1. Зацікавленість у сфері суб'єктивних переживань; 2. Суб'єктивну доступність сфери переживань для розуміння і аналізу; 3. Користь обговорення власних переживань з іншими людьми; 4. Бажання і готовність обговорювати свої проблеми з оточуючими; 5. Відкритість до змін, навіть якщо вони пов'язані з ризиком.

Шкала діалогічності міжособистісних стосунків С. Духновського – опитувальник, що налічує 16 пунктів із 7-бальною шкалою незгоди – згоди (1 – повністю не згоден, 7 – повністю згоден). Складається із двох шкал - самоцінності і конструктивності міжособистісних стосунків. Високі оцінки підсумкового балу - індексу діалогічності стосунків, свідчать про гармонійну дистанцію в міжособистісних стосунках. Превалюють почуття, що зближують. Стосунки характеризуються високою самоцінністю і конструктивністю. Переважають прагнення до співпраці, дружелюбність, готовність допомагати і співпереживати іншим людям. Присутнє прагнення враховувати індивідуальні особливості один одного. Такі люди легко змінюють свою точку зору, спокійно сприймають несталі погляди та ідеї, терпимі до суперечностей. Низькі оцінки за шкалою свідчать про нетерплячість до критики, відособленість позиції в групі, почуття самозадоволення і відчуття переваги над оточуючими. Як правило, стосунки носять нестабільний, дисгармонійний характер. Для таких стосунків

характерне суперництво, прагнення зайняти домінуючу позицію, незалежно від ситуації міжособистісної взаємодії та бажання свого партнера.

Шкала толерантності до невизначеності С. Баднера (адаптована Г. Солдатовою) – опитувальник, що налічує 16 пунктів із 7-бальною шкалою незгоди – згоди (1 – повністю не згоден, 7 – повністю згоден). Складається із трьох шкал: «Новизни», котра оцінює інтолерантність людини щодо нової, незнайомої, нетипової інформації або ситуації; «Складності», що визначає нетерпимість до відносно складної, незвичайної, або недоречної інформації; «Нерозв'язності», яка вимірює інтолерантність до складних для розв'язання ситуацій, умов, коли ефективні рішення не є очевидними, бракує необхідна інформація, окремі аспекти проблеми не вважаються взаємопов'язаними. Методика дозволяє встановити рівень толерантності до невизначеності через оцінку інтолерантності – загальну та за трьома шкалами. Чим більшою є кількість набраних досліджуваним балів, тим менш толерантним він є.

Субшкала «Міжособистісна інтолерантність до невизначеності» «Нового опитувальника толерантності-інтолерантності до невизначеності – НТН» Т. Корнілової налічує 8 пунктів із 7-бальною шкалою незгоди – згоди (1 – повністю не згоден, 7 – згоден повністю) [335]. Виявляє прагнення до ясності і контролю в міжособистісних стосунках, дискомфорт у разі невизначеності стосунків із іншими. В цілому це відповідає критеріям нестійкості, монологічності, статичності у стосунках. Вираженість цієї властивості означає, що суб'єкт не терпить недомовок і невизначеності в спілкуванні з іншими, прагне до прояснення позицій і чітких стратегій поведінки.

Субшкала «Рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми» методики діагностики рефлексивності О. Карпова і В. Пономарьової. Субшкала «Рефлексії спілкування і взаємодії з іншими людьми» методики діагностики рефлексивності складається із 8 тверджень, які випробуваний оцінює за схемою: «1» – абсолютно невірно; «2» – невірно; «3» – швидше невірно; «4» – не знаю; «5» – швидше вірно; «6» – вірно; «7» – абсолютно

вірно. Високі результати говорять про те, що людина у великій мірі схильна звертатися до аналізу своєї діяльності і вчинків інших людей, виявляти причини і наслідки своїх дій як у минулому, так в сьогоденні і майбутньому. Їй властиво обдумувати свою діяльність в найдрібніших деталях, ретельно її планувати і прогнозувати всі можливі наслідки. Ймовірно також, що таким людям легше зрозуміти іншу людину, поставити себе на її місце, передбачити її поведінку, зрозуміти, що інші люди думають про них самих.

Тест рівня сформованості педагогічної рефлексії Є. Рукавішнікова – одномірна шкала із 34 пунктів на які досліджуваний повинен відповідати «згоден» або «не згоден». Дозволяє визначити низький, середній, високий рівні сформованості педагогічної рефлексії.

Тест рівня вираженості і спрямованості рефлексії суб'єкта М. Гранта (адаптований О.Карповим). Опитувальник складається з двох шкал – саморефлексії і соціорефлексії. Кожна шкала включає в себе 10 прямих і зворотних тверджень, які, у свою чергу, оцінюються за 6-бальною шкалою: 1 – абсолютно не згоден, 2 – не згоден, 3 – скоріше не згоден, 4 – скоріше згоден, 5 – згоден, 6 – абсолютно згоден. У результаті діагностики встановлюються два показники – саморефлексії і соціорефлексії, що варіюють від 10 до 60 балів. Аналізується співвідношення двох форм рефлексії. Найбільш «адаптивним» вважається середній рівень саморефлексії і високий або вище середнього рівень соціорефлексії.

Опитувальник «Способи самоопанування» С. Фолкмана, Р. Лазаруса (адаптація Л. Вассермана) [119]. Опитувальник включає 50 пунктів, кожен з яких відображає певний спосіб поведінки у важкій або проблемній ситуації, які оцінюються випробуванням за 4-бальною шкалою залежно від частоти використання описуваної стратегії («ніколи», «рідко», «іноді», «часто») поведінки і об'єднані у 8 шкал: конфронтації, дистанціювання, самоконтролю, пошуку соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втечі-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивної переоцінки. Міра переваги стратегії подолання стресу визначається як: а) рідкісне

використання відповідної стратегії; б) помірне використання; в) виражена перевага відповідної стратегії.

Тест оціночної біполяризації Ф. Фідлера (адаптація І. Волкова) [662]. Методикою є опитувальник який складається із 20 пар особистісних якостей. Досліджуваних пропонують оцінити за 20 якостям найбільш і найменш бажаних учнів. Ступінь вираженості кожної якості оцінюється від 0 до 9 балів, де 0 – мінімальна оцінка, 9 – максимальна оцінка. Підраховується різниця між середніми оцінками найбільш і найменш бажаних учнів. Методика відображає ставлення педагогів до учнів, та схильність педагогів до авторитарного і демократичного стилю керівництва.

Опитувальник задоволеності життям Н. Мельникової [428] включає 46 тверджень, які випробовуваний повинен оцінити за п'ятибальною шкалою (1 – майже ніколи; 2 – рідко, 3 – періодично; 4 – досить часто, 5 – постійно), залежно від того, наскільки для нього характерні зазначені в тексті методики думки, почуття, стани. У загальній структурі опитувальника виділено чотири фактори, що відображають якість взаємодії «Я – Життя»: «Життєва включеність», «Розчарування в житті», «Втома від життя» «Занепокоєння про майбутнє».

Методика визначення рівня емоційного інтелекту Н. Холла (адаптація І. Андрєєвої) [33] призначена для виявлення здатності розуміти відносини особистості, що представлені в емоціях і управляти емоційною сферою. Вона складається із 30 тверджень і містить 5 шкал: 1. Емоційна обізнаність; 2. Управління своїми емоціями; 3. Самомотивація; 4. Емпатія; 5. Розпізнавання емоцій інших людей. Досліджувані оцінюють свою згоду /незгоду із твердженнями за 6-бальною шкалою: повністю не згоден (-3 бали), в основному не згоден (-2 бали), частково не згоден (-1 бал), згоден (+1 бал), в основному згоден (+2 бали), повністю згоден (+3 бали). Методика дозволяє встановити рівні парціального та інтегративного емоційного інтелекту.

Тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда та М. О'Салівена (адаптація О. Михайлової). Методика включає 4 субтеста, 3 з яких складені

на невербальному стимульному матеріалі. Субтест «Історія із завершенням» допомагає з'ясувати, наскільки людина може передбачати наслідки поведінки і зробити її прогноз на основі невербальних реакцій. У субтесті «Групи експресії» оцінюється чутливість до невербальних проявів та станів. Субтест «Вербальна експресія» оцінює чутливість до відтінків людських відносин, правильне розуміння того, що люди говорять один одному в певних ситуаціях, рольову пластичність. Субтест «Історія з доповненням» оцінює здатність до розпізнавання міжособистісних відносин у динаміці, логіку їх розвитку. Допомагає оцінити, наскільки людина може використовувати логічні умовиводи для прогнозу поведінки на основі неповних даних.

Опитувальник «Індекс життєвого стилю» Плутчика – Келлермана – Конте (адаптація Л. Вассермана та ін.) [119] складається із 97 тверджень. Випробуваний повинен позначити (вибрати) ті висловлювання, які відповідають його поведінці або стану. Діагностуються 8 захисних механізмів: А – заперечення, В – витіснення, С – регресія, D – компенсація, Е – проєкція, F – заміщення, G – інтелектуалізація, Н – реактивне утворення. Сумарна оцінка шкальних оцінок може відображати рівень її виразності, ступінь напруженості захисту (СНЗ).

Методика діагностики загальної комунікативної толерантності В. Бойко [552] дозволяє діагностувати толерантні та інтолерантні установки особистості у процесі спілкування. 45 пунктів опитувальника згруповані в 9 шкал: неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини; використання себе в якості еталону при оцінці інших; категоричність або консерватизм в оцінках людей; невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів; прагнення переробити, перевиховати партнерів; прагнення підігнати партнера під себе, зробити його зручним; невміння прощати іншому помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера; невміння пристосовуватися до партнерів.

Досліджуваний оцінює, наскільки наведені судження вірні відносно нього, використовуючи бали від 0 до 3, де 0 – зовсім невірно, 1 – вірно в деякій мірі, 2 – вірно в значній мірі, 3 – вірно у вищій мірі. За кожною шкалою підраховується загальна сума балів. Чим вище число набраних респондентом балів, тим вище ступінь його нетерпимості до оточуючих.

Характеристика експериментального впливу. Досліджувані брали участь у циклі тренінгових занять з розвитку ціннісних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних, захисно-опанувальних складових оптимальної педагогічної взаємодії. Загальна тривалість – чотири місяці. Навчання проводилося у модульному форматі (два заняття щотижня з інтервалом в середньому три дні), що дозволяло учасникам застосовувати засвоєний під час модуля досвід у повсякденному житті. Зміст кожного модуля було засновано на коротких лекціях, рольових іграх, групових дискусіях, роботі в парах тощо, тобто відбувалася інтенсивна розвивальна робота за комплексним програмно-цільовим проектом «Оптимізація генези педагогічної взаємодії».

Основа розробленої програми – інтерактивні технології та методи, що реалізують принципи і зміст програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу. Учасники програми проходили методику тестування двічі: до початку експерименту та на завершенні експерименту.

Перевірка ефективності тренінгового впливу проводилася в кілька етапів. На першому були зіставлені вихідні показники операціоналізованих компонентів готовності до оптимальної педагогічної взаємодії учасників контрольної та експериментальної груп. На другому етапі порівнювалися зазначені показники досліджуваних в обох групах. Згідно з U-критерієм Манна-Уїтні, експериментальна і контрольна група не розрізнялися на статистично значущому рівні за показниками усіх тестових шкал. Отже, можна визнати ці групи *порівняльними*.

Після тренінгу (формульованого експерименту) ситуація істотно змінилася. Встановлено істотні відмінності між показниками експериментальної групи до та після експерименту (W-критерій Уїлкоксона) та показниками експериментальної та контрольної групи після експерименту (U-критерію Манна–Уїтні) за загальним балом тестів та окремими їх шкалами. За результатами психодіагностики параметрів, що репрезентують ціннісну, емпатійну, інтелектуальну, рефлексійну, захисно-опанувальну складові оптимальної педагогічної взаємодії, тестові показники експериментальної групи статистично відчутно відрізнялися від показників контрольної групи.

4.4. Аналіз результатів впливу програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу на формування оптимальної педагогічної взаємодії

Проаналізуємо вплив формульованих тренінгових засобів на ціннісні характеристики оптимальної педагогічної взаємодії, а саме: на рівень самоцінності та конструктивності міжособистісних стосунків (їх діалогічність), на рівень потреби особистості в спілкуванні, взаємодії, спільній діяльності, на ступінь інтенсивності доброзичливого ставлення до інших людей, на рівень віри в інших людей (їх доброту, чесність, порядність), на рівень загальної комунікативної толерантності, на вираженість типу ставлення до учнів (авторитарне/демократичне), насамкінець, на інтегральний рівень задоволеності власним життям.

Вважаємо за необхідне приділити особливу увагу аналізу формування діалогічності як неодмінної умови оптимальної педагогічної взаємодії, що пронизує програму генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу.

На думку С. Максименка, сутність розвитку взаємин особистості із зовнішнім світом полягає в подоланні жорсткого протистояння «суб'єкт – об'єкт» або «суб'єкт-інший суб'єкт» і в досягненні гармонійної єдності зі

світом без втрати суб'єктності [412, с. 103]. Становлення відносин людини з зовнішнім світом – це сходження від «суб'єкт – об'єктних» (монологічних) відносин до «суб'єкт – суб'єктних» (діалогічних) відносин. Принципова позиція С. Максименко полягає в тому, що структура особистості виникає і розвивається як система психологічних засобів взаємодії людини з соціальним світом. Тому цілком закономірно, що в цих взаємодіях важливу роль відіграють відносини людини з людиною, діалогічний модус яких є вирішальною умовою справжнього становлення особистості.

У сучасних умовах затребувана соціально компетентна і конкурентоспроможна особистість, успішна не тільки в професійному плані, але й в побудові діалогічних стосунків із іншими людьми. Вирішення вказаної проблеми вимагає адекватної організації підготовки вчителя до взаємодії з учнями з урахуванням діалогічного фактору. Однак, є протиріччя між потребою суспільства в наявності педагога, орієнтованого на діалог і здатного встановлювати суб'єкт-суб'єктні відносини з учнями, і виразної тенденції до реалізації суб'єкт-об'єктних відносин у навчанні та вихованні, що характеризуються дистантністю, монологічністю, відсутністю зворотного зв'язку і співпраці. Одним із можливих способів вирішення цього протиріччя є формування психологічної готовності майбутнього вчителя до діалогу. Психологічна готовність до діалогу - цілісне особистісне утворення, що інтегрує стан мобілізації в ситуаціях утрудненого спілкування, регуляторну гнучкість і соціальну компетентність і складається з емоційного, операціонального та особистісного компонентів, кожен з яких має психологічний зміст.

У складному, багатогранному процесі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії кожна зі сторін – активний суб'єкт, який має власний особистісний смисл в діалозі, що обумовлює асиметрію діалогу. Педагогічна взаємодія забезпечує співробітництво, взаєморозуміння і взаємоприйняття, робить можливим зустрічний рух особистісних смислів суб'єктів освіти, суміщення психологічних позицій, що породжує взаємність, довіру і взаємовідкритість,

які сприяють визріванню діалогу як форми та засобу організації такого зустрічного руху різних життєвих світів. Діалог як форма спілкування забезпечує самовираження суб'єктів освіти, породжує ефекти взаємоприйняття, співучасті, співпереживання, взаємодії. Діалог як засіб суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії – конструктивна взаємодія суб'єктів освіти, що націлена на позитивний результат у спілкуванні.

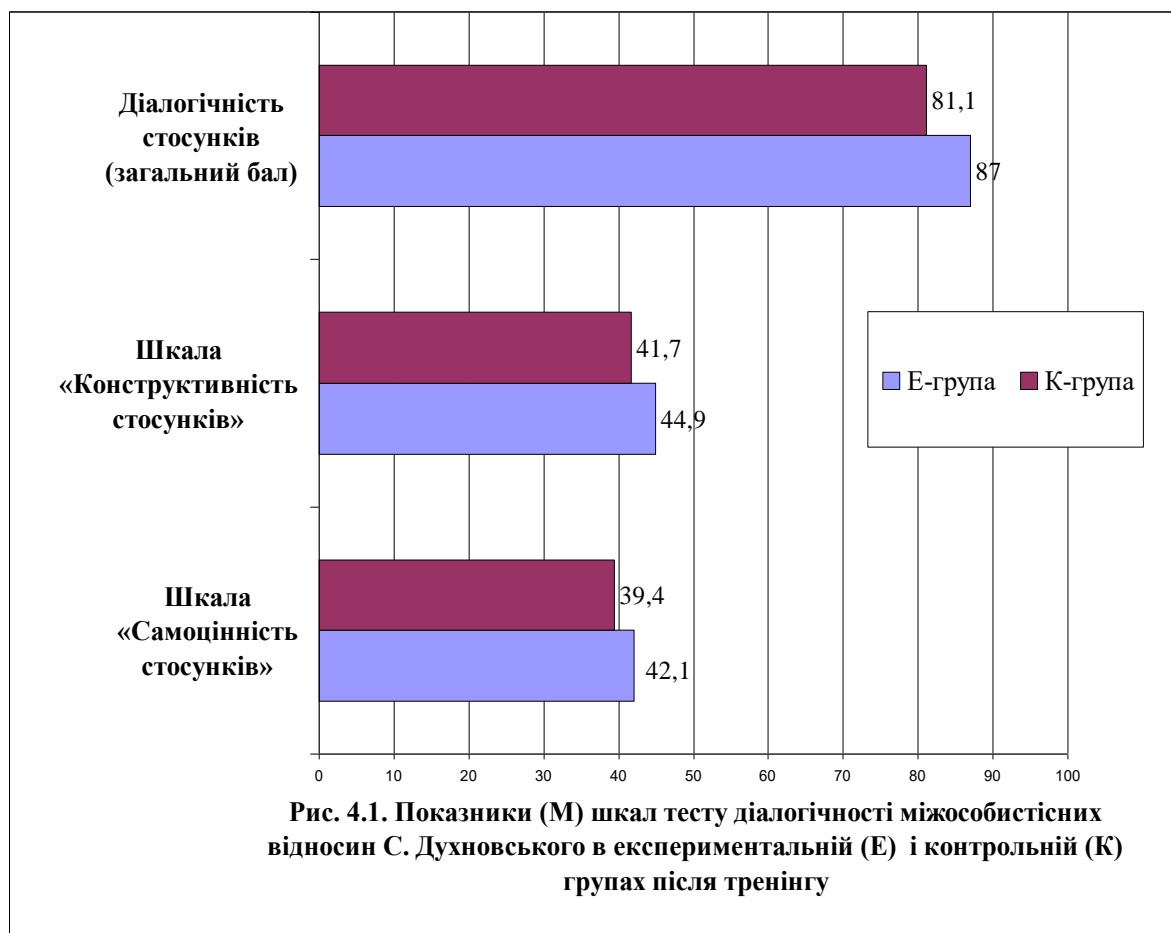
Універсальними принципами діалогу, за Г. Балом є: принцип поваги до партнера; принцип поваги до себе; принцип прийняття партнера таким, який він є, і орієнтація на його вищі досягнення (реальні або можливі); принцип конкордантності (згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей); принцип толерантності, який конкретизується як презумпція можливого прийняття партнера або його погляду, точки зору, позиції; принцип найбільш повного використання потенціалу культури, входження конкретного діалогу в «Великі діалоги», за допомогою яких культура функціонує і розвивається [53, с.11]. Діалогічні універсалії, чітко окреслені Г. Балом, розкривають сутнісний зміст психології діалогу та вказують на напрямки практичного використання способів і технологій діалогічної взаємодії.

Реалізація генетично-психологічної практико-орієнтованої концепції оптимальної педагогічної взаємодії дозволила розвинути здатність майбутнього вчителя до діалогу на основі рефлексивних умінь, що забезпечують суміщення психологічних позицій, вибудовування суб'єкт-суб'єктних педагогічних відносин у контексті власних особистісних смислів і в їх співвіднесенні із особистісними смислами учнів.

Цифрові результати істотних змін унаслідок формувального експерименту презентовані у таблицях значущих зрушень між показниками методик (див. Додаток Г).

Після тренінгу сумарний та диференційні показники діалогічності – самоцінність і конструктивність, виміряні «Шкалою діалогічності

міжособистісних стосунків» статистично значимо ($p \leq 0,05$) зросли в експериментальній групі порівняно із дотренінговим періодом (див. рис.4.1).



За С. Духновським, автором згаданої шкали, самоцінність міжособистісних стосунків – емоційно-емотивна, а конструктивність міжособистісних стосунків – когнітивна сторона діалогічності. Самоцінність стосунків – їх важливість, значимість для людини в силу їх позитивного змісту. У самоцінних стосунках переважають інтеракційні почуття, що зближують людей і проявляються у впевненості в собі, своїх силах. Вони характерні емоційно зрілим, оптимістичним людям, готовим долати перешкоди.

Поняття «конструктивність стосунків» включає в себе: пошук близьких або загальних за змістом точок дотику у діалозі; зниження інтенсивності негативних емоцій; об’єктивне обговорення проблеми; вибір оптимальної стратегії вирішення проблеми. Отже, конструктивність відносин - прагнення

досягти загальних, спільних цілей, що передбачає вільне вираження думок і позицій суб'єктами відносин, конфронтацію між ними, а також такий стиль взаємин, який задовольняє суб'єктів і відповідає ситуації міжособистісної взаємодії, з урахуванням статусно-рольових особливостей один одного. Конструктивність – це свого роду спільність в міжособистісних стосунках.

Підвищення показників «самоцінності» та «конструктивності» стосунків відбулося саме за рахунок психологічної готовності до діалогу, що проявляється в умінні планувати, оцінювати, моделювати свою діяльність, а також бути гнучким у взаємодіях. Власне, психологічна готовність до діалогу, це, щонайперше, стан мобілізації, який налаштовує суб'єкта на продуктивну взаємодію, а гнучкість у спілкуванні (за допомогою адекватної зміни психологічних позицій) дозволяє особистості перебудувати свою діяльність відповідно до ситуації, сприяючи ефективному вирішенню поставлених завдань.

Програма генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу передбачає реалізацію діалогічного підходу, який складається з теоретико-методологічного, практико-орієнтованого та оціночно-результативного блоків.

Теоретико-методологічний блок розкриває сутнісні характеристики діалогічного підходу: двоїстість і процесуальність. Двоїстість виражає взаємодію суб'єкта з зовнішнім середовищем, яка обумовлена його внутрішнім світом (мотиви, установки, особистісні смисли, тощо). Процесуальність діалогічного підходу проявляється в його етапності. Етапами реалізації діалогічного підходу були: когнітивна оцінка діалогу як засобу впливу і форми спілкування; регуляція взаємодій, націлена на досягнення гнучкості у взаємодіях; формування якостей, що сприяють діалогу, в яких акумулюється соціальна компетентність суб'єктів освіти в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії. Практико-орієнтований блок включає в себе формування психологічної готовності майбутнього вчителя до діалогу та психолого-педагогічні умови, що її забезпечують. Оціночно-

результативний блок спрямований на аналіз сформованості психологічної готовності майбутнього вчителя до діалогу відповідно до критеріїв ефективності інтенсивної групової підготовки.

Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до діалогу включає етап когнітивної оцінки діалогу (оцінюються знання і значимість для партнерів предмета діалогу, особистісний потенціал його учасників, завдяки якому стане можливою співпраця та досягнення позитивного рішення. Результат цього етапу – готовність до труднощів у суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії); етап регуляції взаємодій (відбувається «прибудова» партнерів один до одного з урахуванням особистісних особливостей кожного, знаходження спільних точок зору, які сприяють вирішенню поставленої діалогом завдання. Результат етапу – гнучкість в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії); етап становлення якостей, що сприяють діалогу (закінчуються процеси «дозрівання» психологічної готовності до діалогу, відбувається інтенсивний процес становлення якостей, що сприяють діалогу, акумульованих в соціальній компетентності його учасників. Результат – сформованість соціальної компетентності майбутнього вчителя в суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії). Стратегія діяльності з формування психологічної готовності майбутнього вчителя до діалогу стає результативною тоді, коли реалізація підходу буде забезпечена адекватними, сутнісними природі діалогу психолого-педагогічними умовами, в яких зовні задані цілі гуманізації освіти інтеріорізуються у внутрішні кореляти психіки майбутнього вчителя, які проявляються в соціальній компетентності та реалізуються в рефлексивній практиці, що дозволяє усвідомити свої проблеми в суб'єкт-суб'єктних взаємодіях і розвинути здатність до самоаналізу своєї поведінки в діалозі.

Результати формувального впливу на характеристики діалогічності міжособистісних стосунків в контексті педагогічної взаємодії загалом засвідчили адекватність та валідність застосованого нами інструментарію,

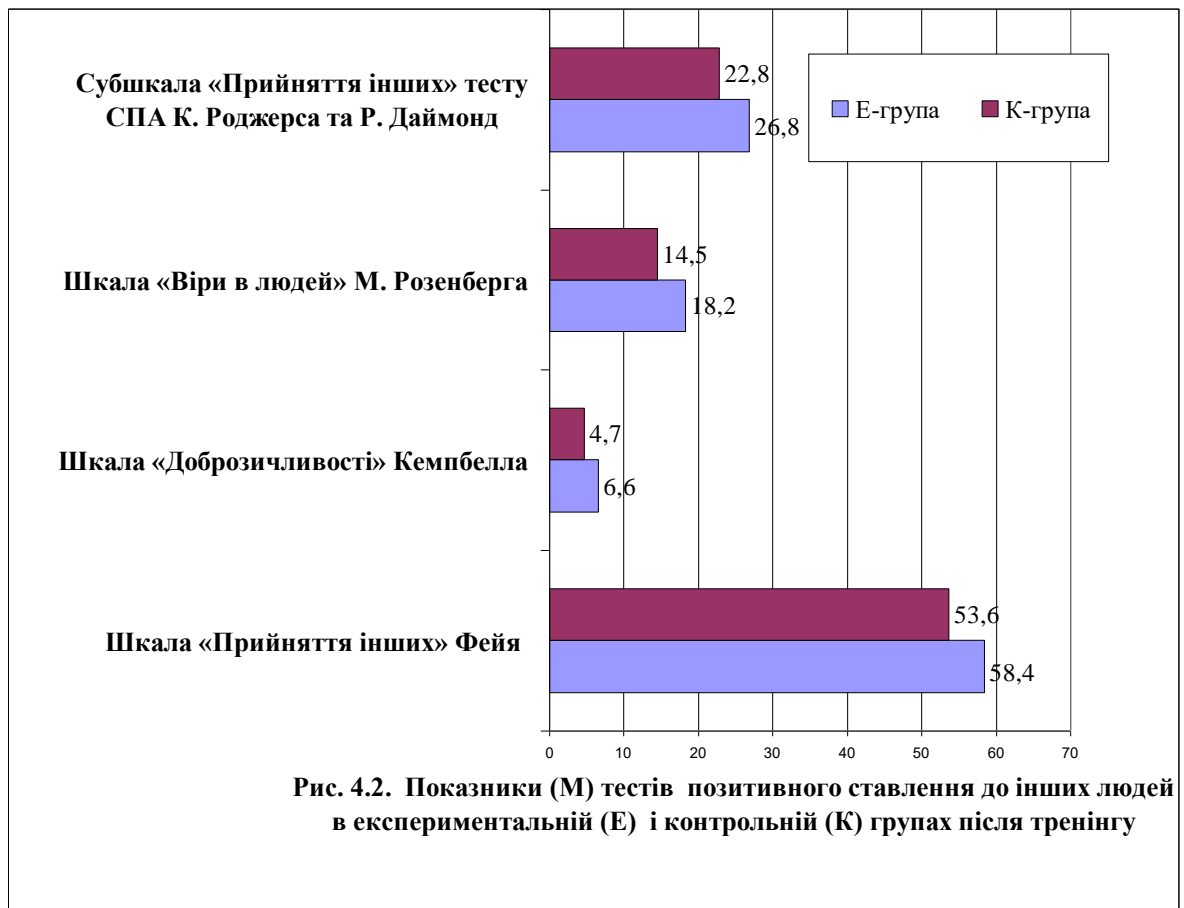
основним призначенням якого було досягнення генетично-психологічного розвивального ефекту.

Аналіз результатів впливу програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу на характеристики позитивного ставлення до людей як аспекту оптимальної педагогічної взаємодії (див. рис.4.2.).

Позитивне ставлення до людей конкретизоване через такі його аспекти як «прийняття іншої людини», «віра в позитивність іншої людини та довіра до неї», «доброзичливе ставлення до іншої людини». Перш ніж аналізувати результати формульованого експерименту, розкриємо детально зміст вказаних аспектів позитивного ставлення до людей.

Найпомітніше тренінг вплинув на такі характеристики позитивного ставлення до людей як «Прийняття інших» ($p \leq 0,01$), виміряних тестами К. Роджерса і Р. Даймонд та У. Фейя. Показники «Віри в людей» (за шкалою М. Розенберга) та «Доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла) зросли в експериментальних групах дещо менше, але теж статистично значимо ($p \leq 0,05$).

Близькими за значенням до поняття «прийняття» виступають поняття «розуміння», «терпимість», «довіра», «любов», «толерантність», «відкритість». У загальнопсихологічному плані «прийняття» – це світоглядна позиція (вибраний людиною певний образ мислення і ставлення), що виражається в безумовно – ціннісному відношенні до життя, до себе та інших, яке виробляється в процесі становлення життєвого досвіду на основі свідомого вибору поваги до різноманіття навколишнього світу. У системі відносин особистості «прийняття» реалізується на різних рівнях: у буттєво-онтологічному плані – прийняття суб'єктом світу і навпаки; в соціально-комунікативному плані – прийняття суб'єктом інших і суб'єкта іншими; в особистісному плані – прийняття суб'єктом самого себе (самоприйняття).



Аналіз психологічної літератури дозволив встановити, що «прийняття» є складним процесом, об'єднуючим ціле коло явищ. Так, в основі прийняття лежить базова відкритість буття і безоцінне, неспотворене (стереотипами, негативними настановами, страхом, ілюзіями, очікуваннями, тощо) сприйняття реальності такою, яка вона є. Рисами прийняття є чесне визнання своїх внутрішніх обмежень і того, що є речі, які людина не в силах змінити; визнання різноманіття, багатоваріантності, інакшості всього сущого і згоду з цим. Прийняття – це не пасивний акт, а активність, пов'язана з пошуком форм співіснування, позитивних аспектів, нових можливостей, усвідомленням життєвих уроків.

Таким чином, прийняття є вершина саморозвитку, в ньому укладено переживання дійсності життя, воно умиротворяє, позбавляє від безплідної боротьби і страждань, позбавляє від страхів і дозволяє спокійно переносити невизначеність. Однак більшість психологів визнають, що прийняття не дається легко і бар'єром на шляху до прийняття може стояти власна

обмежена система уявлень, соціальних і фіксованих установок у формуванні яких бере участь багато факторів (культурні традиції, індивідуальні особливості, умови виховання, особистий досвід та ін.).

Розглядаючи структурні компоненти феномену «прийняття-неприйняття», можна виділити когнітивний, афективний і конативний, де когнітивний включає в себе ціннісні судження (визнання – засудження); емоційний – почуття (симпатія – антипатія), конативний – готовність до дії (наближення – віддалення). Феномен «прийняття - неприйняття» являє собою континуум, на одному полюсі якого лежить повне прийняття, що виражається в злитті, втраті себе, своїх кордонів, своєї індивідуальності, на протилежному – повне неприйняття у формі анігіляційного відкидання, знищення, або суїциду.

У психологічній та психотерапевтичній літературі стверджується той факт, що здатність до прийняття властива зрілій, цілісній особистості, із стійкою ідентичністю і є показником душевного здоров'я. Позиція прийняття дає об'єктивний погляд на себе і на життя, можливість тверезо приймати рішення і адекватно реагувати на життєві ситуації. Це обов'язковий супутник усвідомленості. Прийняття припиняє опір і боротьбу, на які витрачалися багато сил і, вивільняючись, вони стають внутрішнім ресурсом розвитку і змін. Внутрішній світ людини з позицією прийняття – гармонійний, йому не властива хвороблива рефлексія, для нього характерна довіра до світу, до інших, і фокус уваги спрямований назовні – на творчу діяльність і на побудову взаємин. Зрілі відносини визначаються як відносини прийняття та розуміння між двома особистостями, що самоактуалізуються і демонструють високий рівень внутрішньої конгруентності і автентичності.

Безумовне прийняття є однією з ключових фасилітуючих психологічних установок, що створюють певний клімат, за якого можливий доступ до величезних ресурсів для самопізнання, зміни Я-концепції, цілеспрямованої поведінки, що забезпечує ріст і розвиток.

Безумовне прийняття є найважливішою умовою, що сприяє розвитку особистості та гармонізації відносин з власним Я. За визначенням С. Братченко прийняття себе означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, який я є, ставлення до себе як особистості, гідної поваги, здатної до самостійного вибору, віру в себе і свої можливості, довіра до своєї природи, організму [97; 98].

У людини з оптимально розвиненим самоприйняттям: сильно виражені віра в свої сили і можливості, довіра до себе і до світу, незалежність, чесне ставлення до себе, прагнення до щирості у прояві почуттів, надання собі права бути таким, як є, щире надання права іншим мати власну точку зору (тобто щире надання права іншим бути самими собою); слабо виражені страх, тривожність, боязнь неуспіху, боязнь негативної оцінки, домінування почуття провини, мотивація досягнення, орієнтація на зовнішню оцінку, зовнішні норми.

Більшість екзистенційно орієнтованих психологів відзначають, що важливою характеристикою людини з високим рівнем прийняття і самоприйняття, що проживає автентичне, справжнє життя, є його відкрита особистісна позиція, екзистенційний спосіб життя. До ознак «екзистенційного світогляду» Д. Леонт'єв зараховує феноменологічну установку, пов'язану «з максимально можливою неупередженою відкритістю до тієї реальності, з якою ми взаємодіємо; відкритість не тільки до фактичного, але і можливого; високу толерантність до невизначеності; рефлексивну свідомість, вмикаючи яку ми починаємо бачити різні можливості, різні альтернативи – на відміну від існування в режимі обумовленості, коли рефлексивну свідомість вимкнено і нашою поведінкою повністю керують передбачувані зовнішні і внутрішні механізми: причини, стереотипи, установки, потяги, зовнішні стимули, тощо» [380].

Суттєвою, стрижневою особливістю відносин прийняття є позитивність, безумовність і безоціночність. «Ти мені подобаєшся таким, який ти є, із твоїм потенціалом до змін» (К. Роджерс). Ще одна сторона

прийняття обумовлена вірою в можливість позитивних змін себе й іншої людини. Позитивність і безумовність прийняття виявляються в підтримуючому, дбайливому ставленні, причому, важливо відзначити, що прагнення до допомоги, підтримки та піклування притаманне обом сторонам прийняття.

К. Роджерс виокремлював три основні настанови вчителя-фасилітатора, які мають суттєве значення для оптимальної педагогічної взаємодії. Перша настанова – це «конгруентність» учителя, тобто він повинен бути саме таким, яким він є насправді. Друга, «емпатичне розуміння» – бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його (учня) внутрішньої позиції, і третя, описувана термінами «прийняття», «довіра», являє собою внутрішню впевненість вчителя в можливостях і здібностях кожного учня [562]. К. Роджерс описує фасилітативні установки, реалізація яких у процесі психологічної роботи створює атмосферу прийняття іншої людини: готовність бути поруч з нею в процесі її переживань, не втручаючись у внутрішній світ; віра в сили і можливість іншої людини допомогти самій собі; залишення іншій людині відповідальності за її долю і надання їй свободи вирішувати самій; дозвіл іншій людині бути такою, якою вона є («Я не буду заперечувати тебе»); увагу до почуттів і думок іншої людини і готовність їх почути; готовність поважати рішення іншої людини; готовність підтримати іншого, залишаючись самим собою, розуміючи, що цінності та системи поглядів можуть не збігатися; готовність до спокійного ставлення до значущості власних поглядів і реакцій для іншої людини; готовність ділитися власними цінностями і поглядами, сприяючи можливості розуміння себе іншою людиною; готовність до відкритості та прийняттю нового досвіду [562]. Ретельний аналіз психологічної літератури з проблеми прийняття, дає нам підставу розглядати даний феномен як один з фундаментальних ресурсів оптимальної педагогічної взаємодії.

Ефективність тренінгового впливу на розвиток «прийняття інших» обумовлена концентрацією на наступних ключових вузлах: прийняти себе –

дозволити собі бути таким, як є, побачити себе справжнього, без ілюзій і брехні, з достоїнствами і недоліками, дозволити собі бути собою, відмовитися від боротьби з собою, заспокоїтися і продовжувати свій шлях; рефлексія того, що не приймаєш у собі; прийняти інших означає дозволити їм бути такими, які вони є, визнати їх унікальність, не намагатися змінити або переробити, не засуджувати або відкидати за недоліки; рефлексія того, чого не приймаєш в інших; прийняти реальність – дозволити їй бути такою, яка вона є, визнати її без умов, вчитися у реальності; рефлексія того, чого не приймаєш в навколишній дійсності; рефлексія того, що заважає прийняттю (страхи, заборони, засудження, «гординя», ідеалізовані або неадекватні уявлення, небажання що-небудь змінювати); прийняття минулого і його інтеграція; прийняття теперішнього, реалістичний погляд і мужня смиренність перед тим, що не в силах змінити; прийняття майбутнього, як установка відкритості повноті буття; щире і великодушне прощення всіх образ (покаяння – акт, який дозволяє змінити своє ставлення з неприйняття на прийняття); прийняття проблем як джерела особистісного росту і розвитку (прийняття є контакт з реальністю, можливість усвідомлених змін, неприйняття є уникнення і втрата контакту з реальністю); безумовне прийняття є вища форма християнської любові до всього живого (любов – це і є безумовне прийняття); вчитися приймати непередбачуваність, невизначеність і багатогранність реальності, довіряти собі і своєму організму.

Підводячи підсумок, зазначимо, що оптимальна педагогічна взаємодія вимагає від особистості педагога осмислення, терпіння, гнучкості і, в кінцевому результаті, «прийняття», яке дозволяє вибудовувати педагогічну діяльність на новому рівні розуміння.

Оптимальна педагогічна взаємодія передбачає довіру педагога до самого себе і учнів (вихованців).

Довіра є самостійним соціально-психологічним феноменом, сутність якого полягає у специфічному ціннісному відношенні суб'єкта до об'єкта

довіри. Це відношення представлено суб'єкту як ціннісне переживання актуальної значущості (цінності) і апріорної безпеки тієї частини світу, з якою суб'єкт збирається вступити у взаємодію, тому актуальна значимість і апріорна безпека виступають основними умовами виникнення довіри. Загалом ставлення чи переживання довіри є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом і його окремими фрагментами.

Міжособистісна довіра (довіра особистості інших людей) трактується також як психологічне ставлення, що включає інтерес і повагу до партнера, очікування взаємної користі, позитивні емоційні оцінки людини, готовність здійснювати добрі вчинки по відношенню до неї, відкритість і розслабленість.

Психологічний зміст довіри – енергетично-оптимальна взаємодія людини зі світом. Базова довіру світу дає переживання безпеки, безперервності і стабільності буття; базова довіра собі сприяє самозбереженню та автономному існуванню. Ситуативна довіру світу забезпечує короткочасний контакт зі світом для задоволення ситуативних потреб; ситуативна довіра собі необхідна для самопідтримки і автономної поведінки в проблемній ситуації. Довіра іншій людині дозволяє зберігати стійкі позитивні відносини з партнером; ситуативна довіра іншій людині забезпечує оптимальну конструктивну взаємодію в рамках окремої ситуації. Порушення системи довіри ініціює деструктивні способи самоствердження .

Виділено різні фактори, що визначають міжособистісну довіру: віра в людей, передбачуваність, надійність, єдність.

Довіра в людських взаєминах – узагальнені очікування людини щодо того, наскільки можна покластися на слова, обіцянки, висловлені або письмові заяви іншої людини або групи людей. Дж. Роттер сформулював дев'ять положень про основні відмінності в поведінці людей, що мають високий і низький рівень довіри. Люди з високим рівнем довіри: менше брешуть; можливо, менше схильні шахраювати; більш схильні надавати іншим додатковий шанс; більш схильні поважати права інших; рідше

відчувають себе нещасними і непристосованими і рідше сваряться з іншими; часто більш привабливі і популярні; надійніші; не більше і не менше довірливі; не більше і не менше інтелектуально розвинені.

Використана нами методика «Віра в людей» М. Розенберга оцінює загальну довіру до людей і до людської спільноти, ступінь віри особистості у здатність більшості людей до співпраці, взаємодопомоги, прийняття відповідальності. У ній містяться, зокрема, такі висловлювання: «Людина за своєю природою схильна до співпраці»; «Чи можете Ви сказати, що більшість людей більш схильні допомагати іншим або більш схильні піклуватися тільки про себе»; «деякі кажуть, що більшості людей можна довіряти». Дані, отримані за вказаною методикою зросли в експериментальній групі після проведення формувального тренінгу.

Аналіз впливу формувального експерименту на характеристики комунікативної толерантності. У загальному сенсі, толерантність - це терпимість, поблажливість до кого- або чого-небудь. Це установка на ліберальне, шанобливе ставлення і прийняття поведінки, переконань, національних та інших традицій і цінностей інших людей, що відрізняються від власних. Толерантність сприяє попередженню конфліктів і встановленню взаєморозуміння між людьми.

Толерантність розглядалася нами як соціальна установка, у єдності когнітивного, емоційного і поведінкового компонентів. Когнітивним компонентом толерантності є суб'єктивне визнання складності, багатовимірності і нередукованості різноманіття світу і незвідність множинності індивідуальних картин світу до єдиної «правильної» картин, розуміння природності і неминучості відмінностей між людьми. Емоційний компонент толерантності – емпатія, що дозволяє пом'якшити розбіжності і протиріччя між партнерами в когнітивній і поведінковій сферах, перешкоджаючи їх переростанню в нетерпимість.

Теоретичне дослідження джерел, присвячених комунікативної толерантності, дозволяє прийти до висновку, що цей феномен являє собою

інтегральне утворення, що означає психосоціальну характеристику особистості з домінантною спрямованістю свідомості на терпиму, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий доброзичливий тип взаємодії індивіда з іншими людьми. Як особистісна якість комунікативна толерантність виражається в умінні знаходити спільну мову з різними людьми в різних ситуаціях, у здатності знаходити індивідуальний підхід до людей і приймати їх індивідуальність, у здатності стримувати себе у взаєминах з людьми, в терпимості і природності у поводженні з людьми. Толерантність – це явище морального порядку, суть якого полягає у здатності людини долати негативне ставлення до інших людей і перетворювати його в позитивне дію.

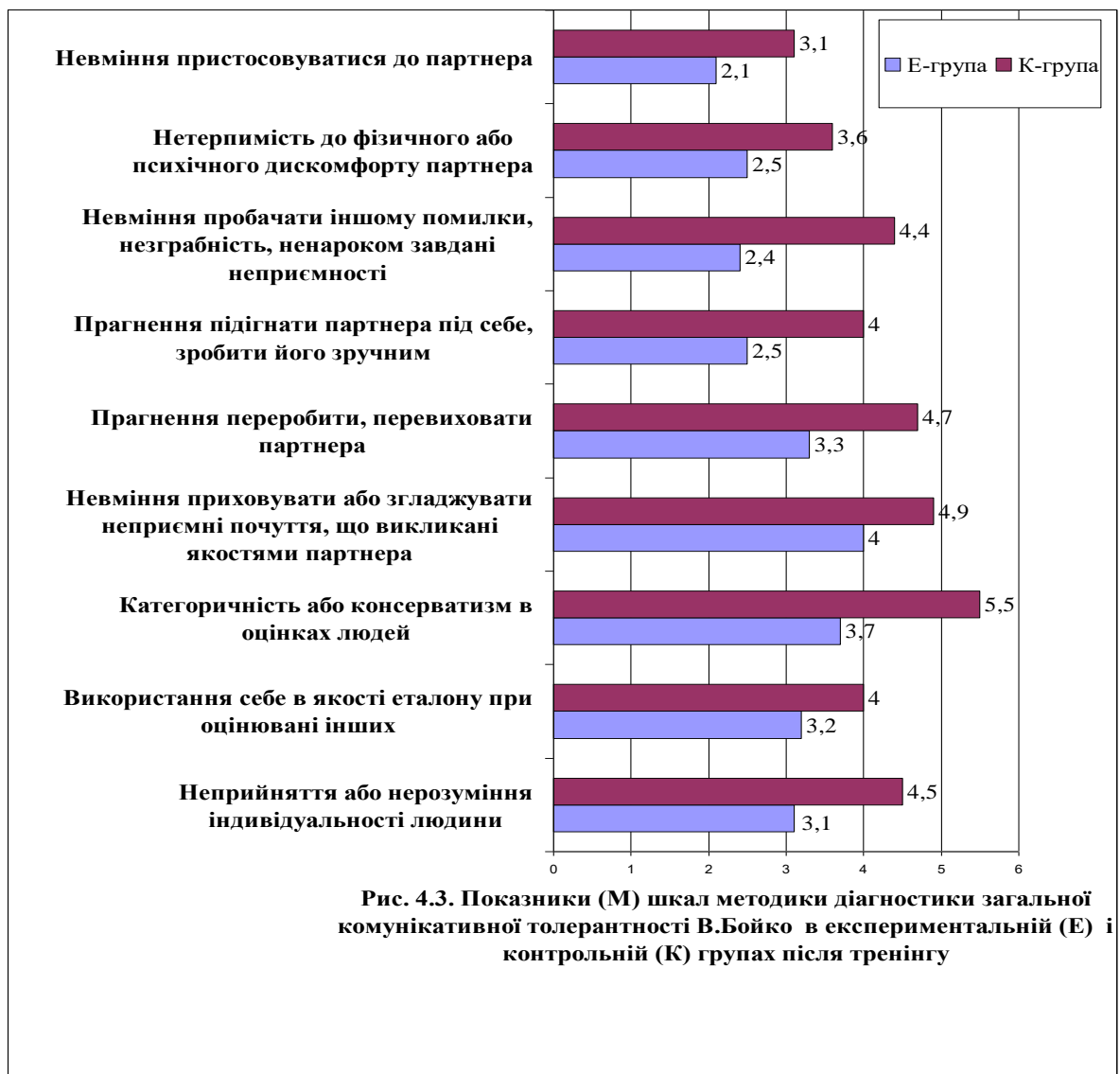
Поведінковий компонент толерантності – конкретні навички, вміння та здібності, які проявляються в спілкуванні та спільній діяльності. «Методика діагностики загальної комунікативної толерантності» (В. Бойко) акцентує увагу саме на поведінкових складових толерантності. За автором тесту, комунікативна толерантність – це характеристика ставлення особистості до людей, що показує ступінь прийнятності для неї неприємних психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії.

В. Бойко [84] визначає такі види комунікативної толерантності.

- ситуативна комунікативна толерантність: вона проявляється у ставленні даної особистості до конкретної людини; низький рівень цієї толерантності проявляється у висловлюваннях типу: «Терпіти не можу цю людину», «Він мене дратує», «Мене все в ньому обурює»;
- типологічна комунікативна толерантність: проявляється щодо певного типу особистості або певної групи людей (представників певної раси, національності, соціального прошарку);
- професійна комунікативна толерантність: проявляється у процесі здійснення професійної діяльності (терпимість лікаря або медсестри до хворих, у працівників сфери обслуговування – до клієнтів);

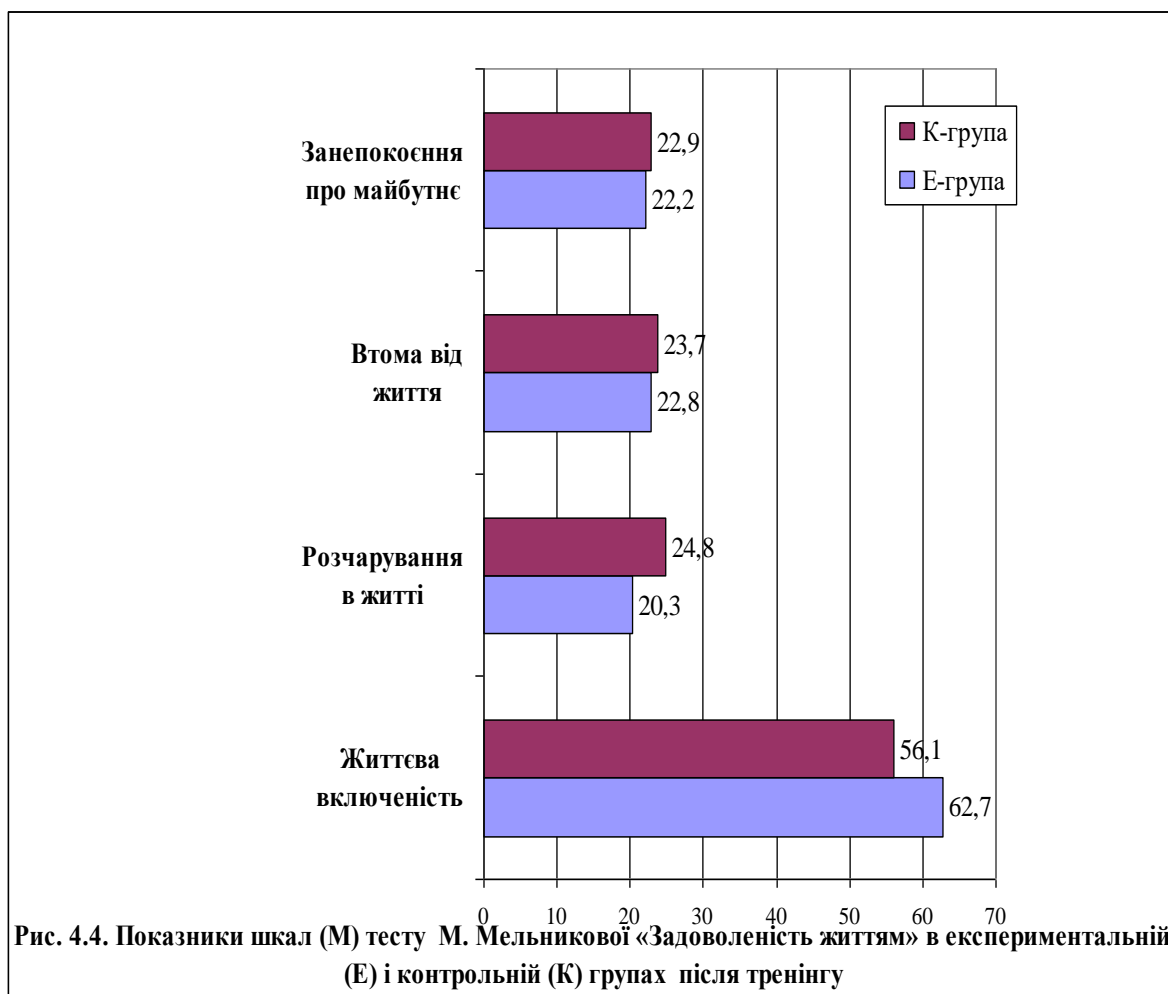
- загальна комунікативна толерантність: це тенденція ставлення до людей в цілому, обумовлена властивостями характеру, моральними принципами, рівнем психічного здоров'я; загальна комунікативна толерантність впливає на інші види комунікативної толерантності, які розглянуті вище.

Тренінг статистично значимо змінив (знизив) показники таких шкал методики діагностики загальної комунікативної толерантності В. Бойко: «Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини, категоричність або консерватизм в оцінках людей», «Прагнення переробити, перевиховати партнерів», «Прагнення підладнати партнера під себе, зробити його зручним», «Невміння вибачати іншому помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності», «Невміння пристосовуватися до партнерів» ($p \leq 0,05$). Показники решти шкал тесту – «Використання себе в якості еталону при оцінці інших», «Невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів», «Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера», хоча і знизилися, проте не суттєво (див. рис. 4.3).



Задоволеність життям зазвичай вважається когнітивної стороною суб'єктивного благополуччя, яку доповнює афективна сторона – позитивні і негативні емоції, які людина відчуває в якийсь відрізок часу.

Формувальний експеримент призвів до покращення характеристик, що відображають задоволеність власним життям: зріс загальний бал тесту «Задоволеність життям» М.Мельникової, збільшилися показники за шкалою «Життєва включеність», зменшилися середні показники шкали «Розчарування в житті» (рис. 4.4).



Завдяки яким факторам могли відбутися такі зміни? Вважаємо, що саме зміст тренінгових процедур і відповідний до них характер міжособистісної взаємодії відіграли вирішальну роль. Тренінг стимулював реалізацію таких, релевантних до рівня задоволеності життям, особистісних якостей, як відповідальність за себе, психологічна стійкість, прагнення до нового, оптимізм, позитивна самооцінка. Не менш тісно пов'язані із задоволеністю життям оцінки того, що люди судять про тебе по заслугам, інтенсивність соціального спілкування і сприйняття загальних взаємин між людьми як чесних і справедливих, можливість для близького душевного спілкування, що базується на довірі. Усі перелічені «предиктори» задоволеності життям так чи інакше були актуалізовані тренінговими процедурами. Про принципову можливість психологічного впливу на задоволеність життям неодноразово вказувалось в науковій літературі (М. Аргайл, М. Чиксентмихаї, Е. Селігман, Т. Яценко та ін.).

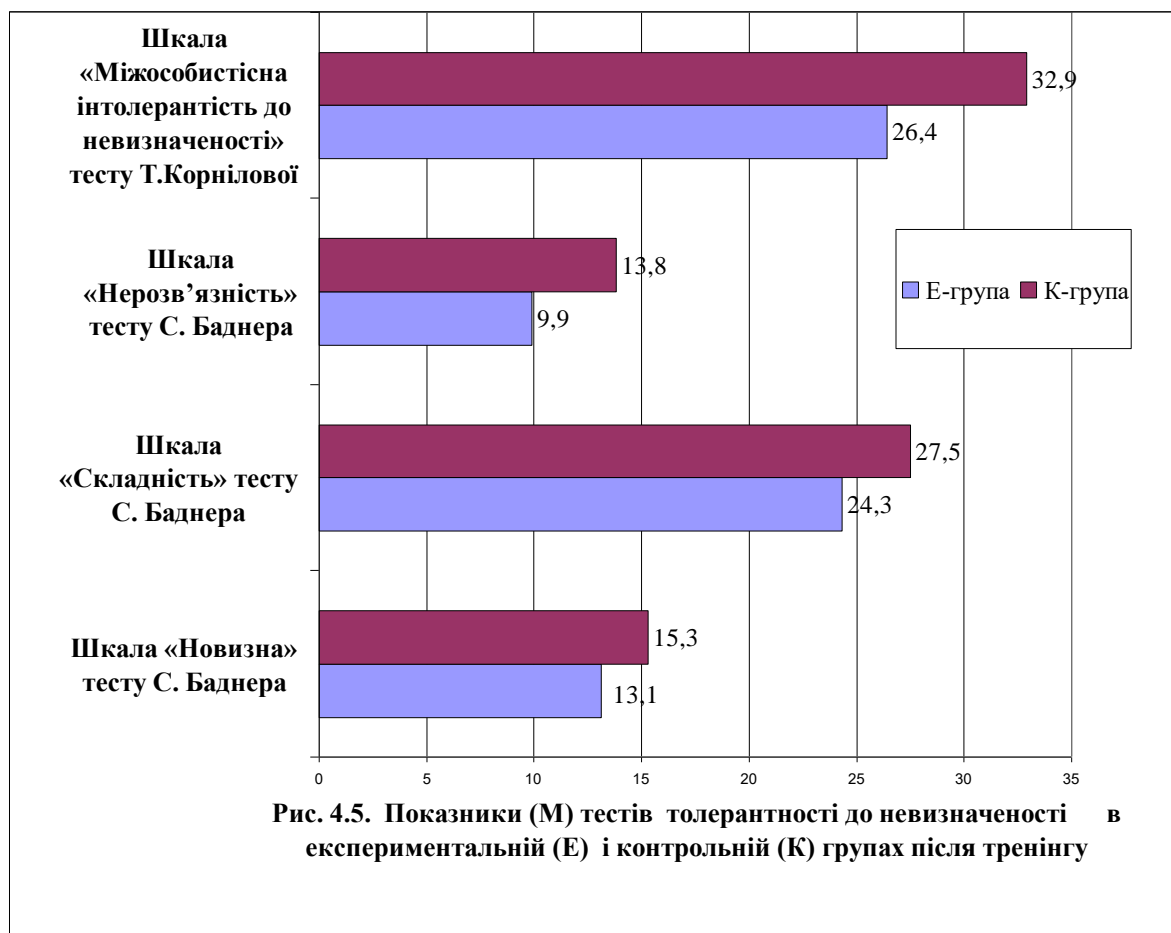
Проаналізуємо вплив формувальних тренінгових засобів на інтелектуальні характеристики оптимальної педагогічної взаємодії: толерантність до невизначеності, психологічну розумність і такі особистісні форми інтелекту як емоційний та соціальний інтелекти.

Оптимальна педагогічна взаємодія передбачає, що педагог готовий приймати невідоме, мінливе, неоднозначно інтерпретоване, нове і незвичайне, діяти і приймати рішення в умовах інтерсуб'єктивної невизначеності. Він здатен впізнавати «особистісну» інформацію за допомогою інтроспекції і самоспостереження, а також спостереження за іншими; формувати точні «моделі особистості»; керуватися при виборі інформацією про особистість там, де це необхідно; систематизувати цілі, плани і життєву історію для отримання хороших результатів. Природно для гуманістично налаштованого педагога бути відкритим новому досвіду (змінам), бажати діалогу та вірити в користь обговорення проблем з іншими людьми, мати доступ до сфери власних почуттів, виявляти інтерес до інтерпретації мотивації власної поведінки та поведінки інших людей.

Після формувального експерименту в експериментальній групі показники за трьома субшкалами тесту толерантності до невизначеності С. Баднера («Новизни», «Складності» та «Нерозв'язності») і субшкалою «Міжособистісна інтолерантність до невизначеності» Нового опитувальника толерантності-інтолерантності до невизначеності Т.Корнілової статистично значимо *знизилися*, а в контрольній – не змінилися (рис. 4.5).

В якості досить широкого розуміння толерантності до невизначеності в зарубіжній психології можна навести її трактування як «здатності людини приймати конфлікт і напругу, що виникають в ситуації подвійності, протистояти незв'язності і суперечливості інформації, приймати невідоме, не відчувати себе некомфортно перед невизначеністю» [749, с.189]. В іншій парадигмі дослідження толерантність розглядається в якості інтегральної особистісної характеристики, що вивчається в наступних основних ракурсах: психологічної стійкості, системи особистісних і групових цінностей,

особистісних настанов і сукупностей різнорівневих індивідуальних властивостей.



Автор опитувальника для діагностики толерантності до невизначеності С. Баднер розумів її в контексті теорії особистісних рис як «тенденцію сприймати невизначені ситуації як бажані», а інтолерантність до невизначеності – як «тенденцію сприймати невизначені ситуації як джерело загрози».

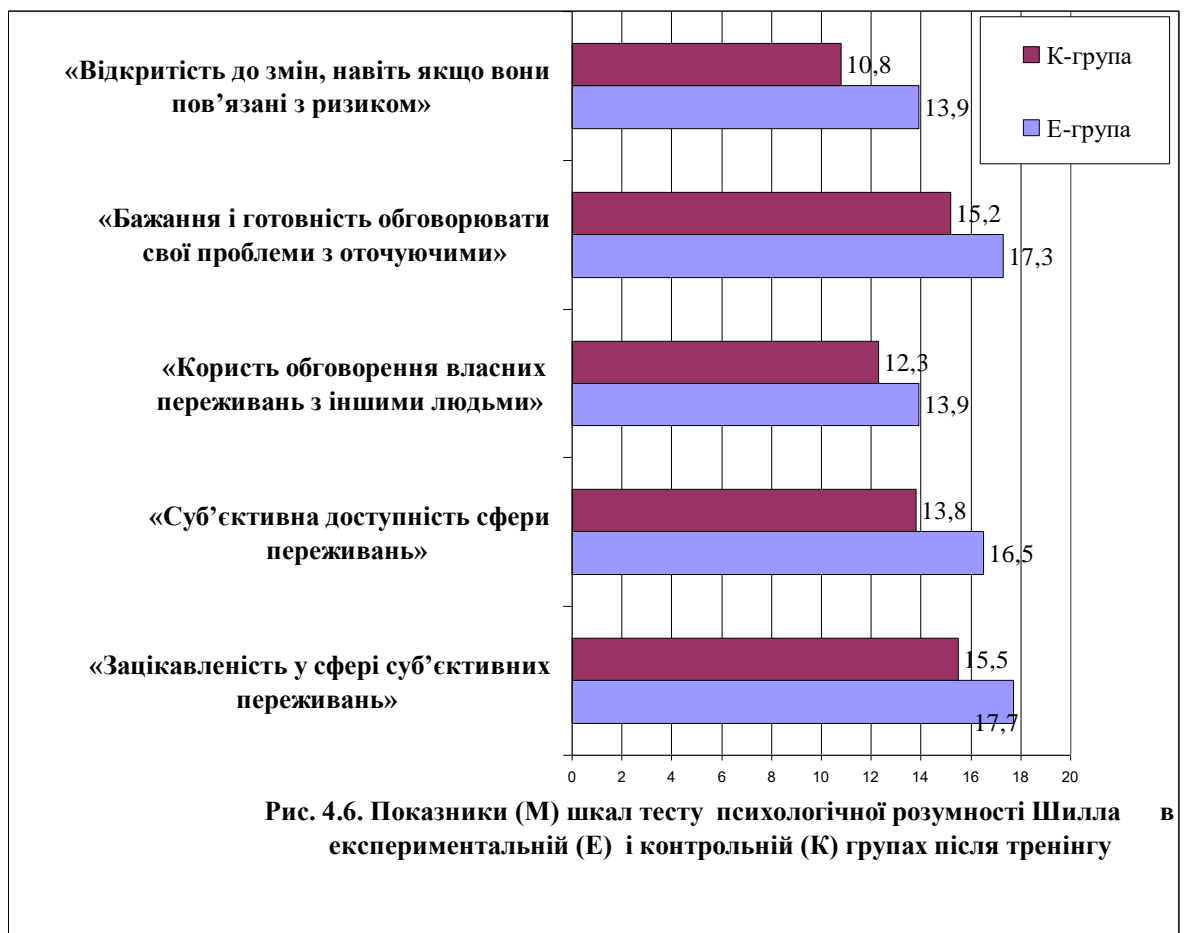
Субшкала «Міжособистісна інтолерантність до невизначеності» Нового опитувальника толерантності-інтолерантності до невизначеності Т. Корнілової [335] добре інтерпретується як міжособистісна інтолерантність, тобто означає прагнення до ясності і контролю в міжособистісних відносинах, дискомфорт у разі невизначеності відносин з іншими. Шкалу складають пункти на кшталт: «Мене турбує , якщо я не знаю, як інші люди реагують на мене», «Я відчуваю дискомфорт у відносинах з людьми доти,

поки не зрозумію їх поведінку». В цілому, це відповідає критеріям нестійкості, монологічності, статичності у стосунках з іншими людьми.

Отримані нами дані повністю доводять ефективність формувального впливу на толерантність до невизначеності в контексті оптимальної педагогічної взаємодії. Уточнімо і узагальнемо одержаний результат: в експериментальній групі (на відміну від контрольної) статистично значимо *знизилися* показники інтолерантності як до «об'єктих» аспектів невизначеності ситуації – «новизни», «складності» та «нерозв'язності», так і до її міжособистісних аспектів.

На рис. 4.6 наведено дані про характер і напрямок зрушень після рефлексивно-комунікативного тренінгу у показниках *психологічної розумності* особистості.

Психологічна розумність відображає ступінь доступності людині її внутрішнього досвіду, змісту переживань, міри емоційної включеності в побудову образу Я. У науковій літературі зустрічаються різні визначення даного поняття [20]. Психологічна розумність переважно розглядається як здатність людини усвідомлювати зв'язок між своїми думками, почуттями і діями. Інші визначення підкреслюють в психологічній розумності схильність до рефлексії мотивації поведінки, думок і почуттів – своїх та інших людей. Інтегруючим можна вважати визначення, що поєднує розуміння психологічної розумності як диспозиції і як здібності: «психологічна розумність відображає зацікавленість людини в рефлексії психічних процесів, їх значення для поведінки, інтенціональність по відношенню як до афективної, так і до інтелектуальної сфер» [335, 63].

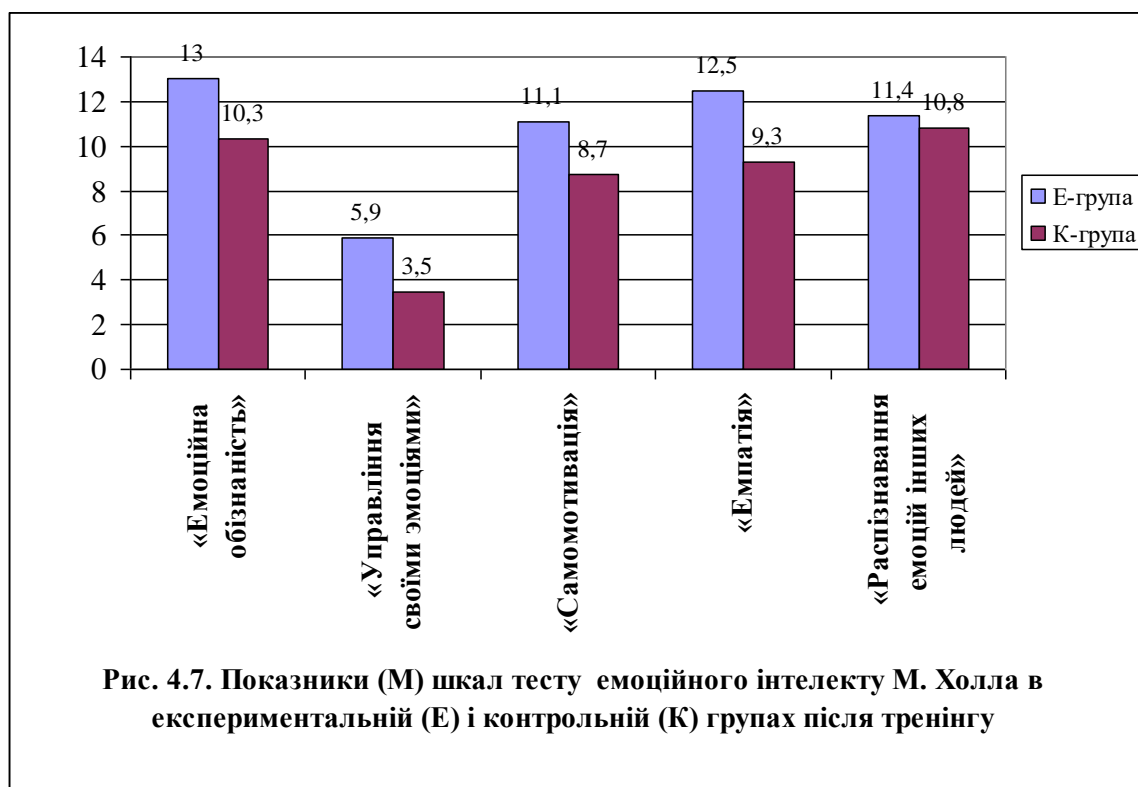


Які ймовірні причини того, що показники шкали «Зацікавленості у сфері суб'єктивних переживань» тесту Шилла збільшились несуттєво (у статистичному сенсі)? По-перше, тренінг мав за мету не збільшення усіх аспектів психологічної розумності в контексті педагогічної взаємодії, а їх оптимізацію. Саме середньо-високі показники шкали «Зацікавленості у сфері суб'єктивних переживань» є, на думку творців методики, оптимальними. По-друге, за своїм змістом шкала об'єднує твердження двох типів – про інтерес до глибинних сутнісних чинників поведінки (напр., «Розуміння глибинних причин власної поведінки є важливим») і про значимість емоційної сфери («Я чутливий до змін у власних почуттях»). Обидві тенденції, репрезентовані вказаними типовими судженнями є, або глибокими переконаннями, або ж характерологічними рисами, тобто досить стійкими, консервативними психологічними утвореннями, що ускладнює їх швидку зміну.

Вірогідна інтерпретація посттренінгового зростання у досліджуваних показників за субшкалами «Суб'єктивна доступність сфери переживань для

розуміння і аналізу», «Користь обговорення власних переживань з іншими людьми», «Бажання і готовність обговорювати свої проблеми з оточуючими», «Відкритість до змін, навіть якщо вони пов'язані з ризиком» полягає у тому, що за своїм змістом ці шкали відбивають основні умови ефективного рефлексивно-комунікативного тренігу.

Після формувального експерименту в експериментальній групі зріс інтегративний рівень *емоційного інтелекту* (узагальнений параметр здібності відстежувати власні емоції і емоції інших, розрізняти їх і використовувати отриману інформацію для регуляції думок і дій. Значимо збільшилися показники за шкалами тесту рівня емоційного інтелекту М. Холла: «Управління своїми емоціями», «Самомотивація», «Емпатія» (рис. 4.7).



Схожі результати були отримані в дослідженні психологічних умов формування емоційного інтелекту особистості [622]. Для визначення рівня емоційного інтелекту використовувалася методика Н. Холла. У підсумку дослідник приходять до висновку, що в управлінців, які брали участь у тренінговій програмі, підвищився рівень розвитку компонентів емоційного інтелекту.

Під час впровадження програми розвитку емоційного інтелекту для студентів університету з фаху «Психологія», показники здатності до розуміння та управління власними емоціями, емоціями інших, – значимо підвищилися, не змінилися лише показники контролю експресії (вимірювання рівня складових емоційного інтелекту проводилося опитувальником Д. Люсіна).

Спеціально розроблена і реалізована програма соціально-психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток емоційного інтелекту дозволяє отримати позитивні результати як по загальному рівню емоційного інтелекту, так і за рівнями трьох із чотирьох його базових складових. Порівняно з контрольною групою, експериментальна група показала значимий приріст показників за шкалами «Ідентифікація емоцій», «Використання емоцій у вирішенні проблем», «Свідоме управління емоціями». Поліпшення показників за шкалою «Аналіз і розуміння емоцій» не відбулося. Всі зафіксовані позитивні зміни залишаються досить стабільними через 6 місяців після тренінгу, а в деяких випадках тренінг, мабуть, відіграє роль «пускового механізму» і для подальшого розвитку емоційного інтелекту.

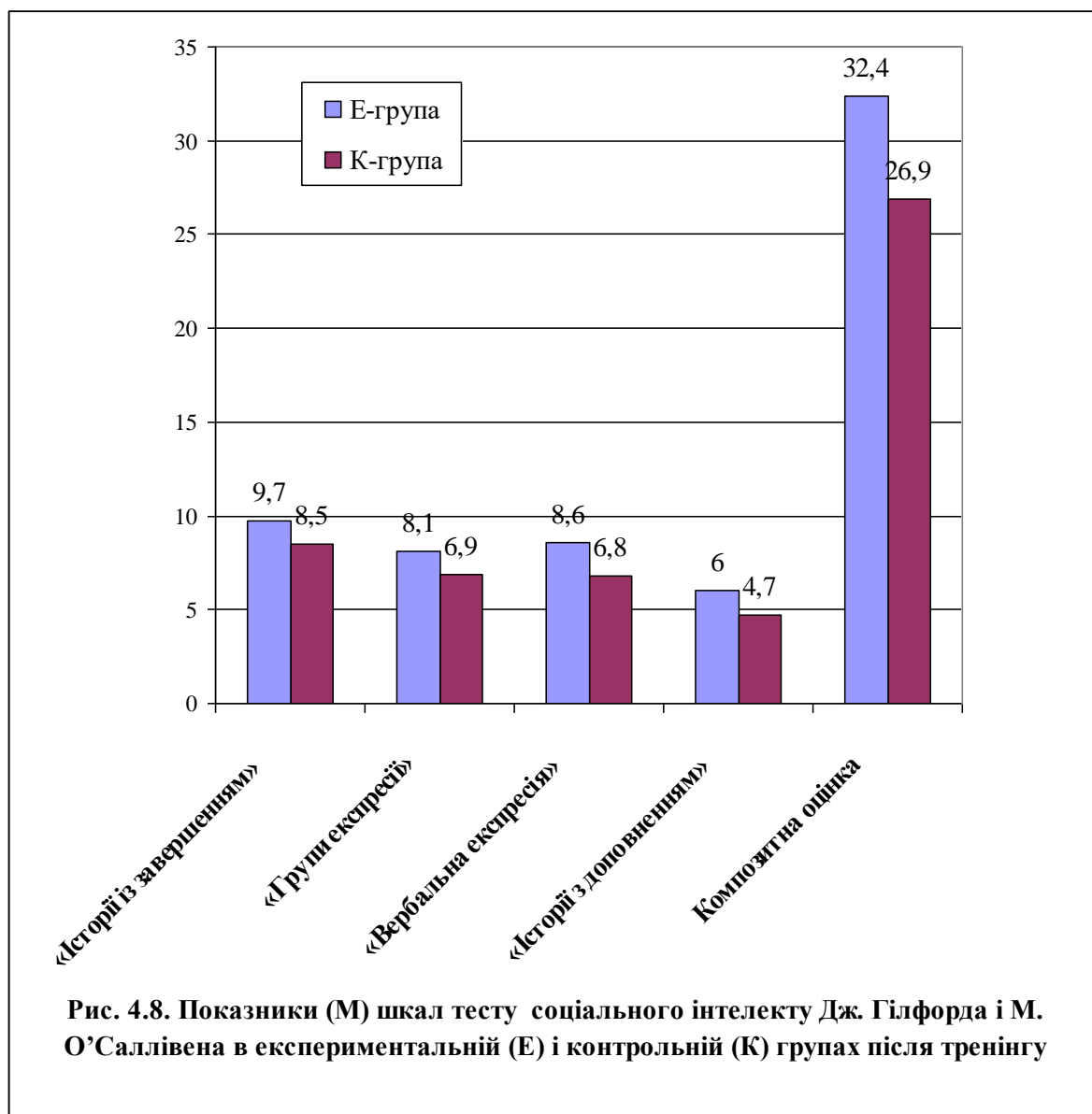
На сьогоднішній день розмежування термінів «соціальний інтелект» і «емоційний інтелект» не є чітким, тому більшість науковців визнає, що ці поняття є такими, що пересікаються. Висловлюється припущення, що сферою докладання емоційного інтелекту є, у широкому розумінні, соціальні ситуації, що мають емоційне забарвлення і потребують уміння розуміти емоції та управляти ними.

Після тренінгу в експериментальній групі (порівняно із контрольною групою) суттєво зросла композитна оцінка *соціального інтелекту*, його загальний рівень, збільшилися показники за субтестом «Групи експресії» тесту Дж. Гілфорда і М. О'Саллівена (рис. 4.8).

Соціальний інтелект – складна здатність особистості, що спрямована на забезпечення її адаптивної поведінки в комунікативній взаємодії. Загальні

функції соціального інтелекту як цілісної системи наступні: соціально-психологічне забезпечення взаємодії особистості з іншими людьми в комунікативному просторі; розвиток особистості через формування специфічного соціально-психологічного досвіду; трансляція учасникам взаємодії системи цінностей особистості, установок, відносин, оцінок; регуляторно-коригувальна функція, спрямована на оптимізацію поведінки особистості в комунікативній взаємодії відповідно до динаміки цієї взаємодії; розвиток психологічних механізмів адаптації особистості в соціумі через участь в комунікативній взаємодії.

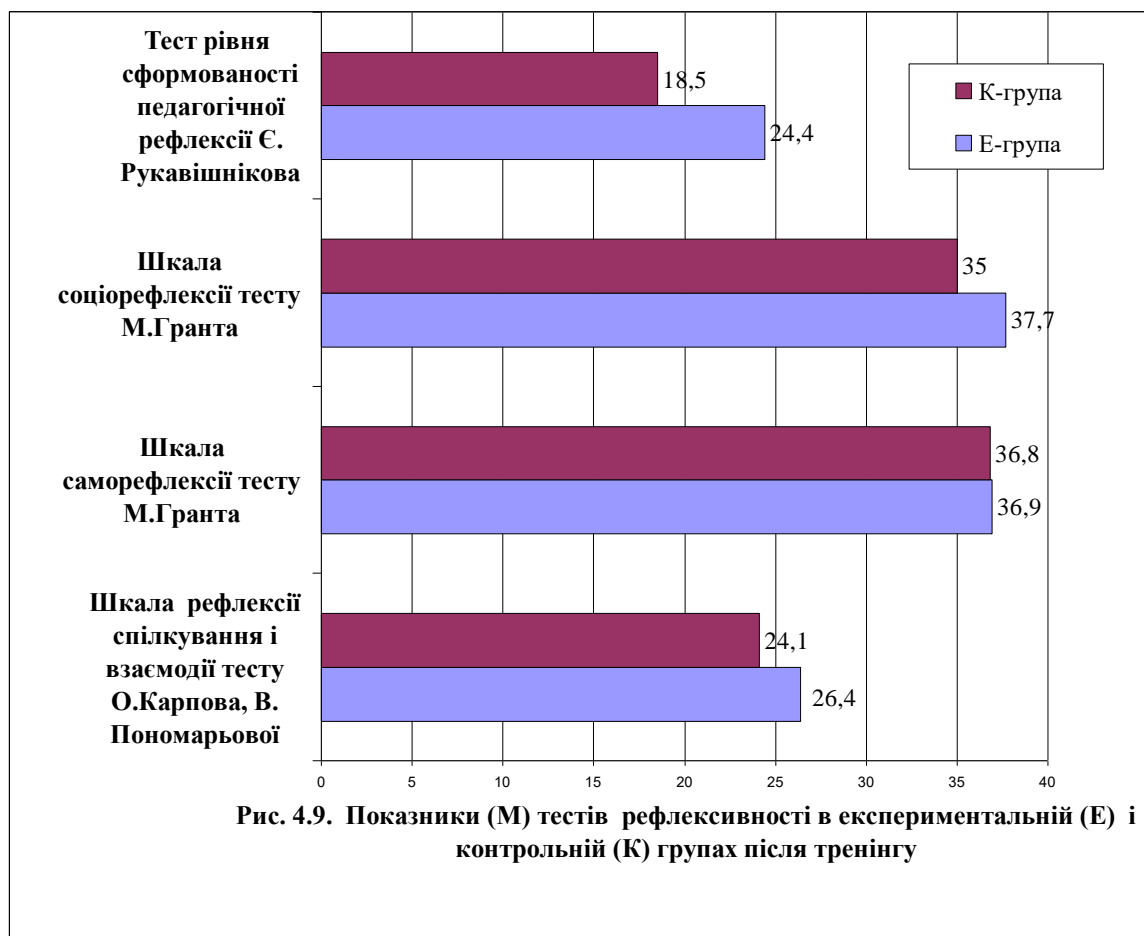
Загалом, особливості соціального інтелекту роблять його особливо сприятливим предметом для розвитку. Оскільки соціальний інтелект більш пов'язаний із конкретними знаннями, це дає підставу розраховувати на те, що вельми осяжними засобами можна досягти розвиваючого ефекту в цій сфері. Навчання соціальному інтелекту відбувається в повсякденному житті імпліцитно, через досвід спілкування. Можна припустити, що експліцитне формування соціального інтелекту може дати суттєвіший ефект, особливо за умови, якщо вплив здійснюватиметься на всі його складові: когнітивні, емоційні і поведінкові. Оскільки програма нашого тренінгу не передбачала фокусованого впливу на розвиток саме соціального інтелекту, то отримані результати ми оцінюємо як цілком задовільні.



Аналіз впливу формувального експерименту на характеристики рефлексійності особистості в контексті педагогічної взаємодії.

Комунікативна компетентність передбачає навички активного і рефлексивного слухання, здатність висловлювати свої думки з урахуванням особливостей і рівня розуміння партнера, рефлексивне відстеження процесу комунікації. Здатність зайняти дослідницьку позицію по відношенню до своєї практичної діяльності і до самого себе як її суб'єкту, засновану на рефлексивних властивостях свідомості, може служити критерієм у визначенні рівня професіоналізму вчителя. Генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг спричинив суттєві зрушення у

показниках рефлексійності особистості в контексті педагогічної взаємодії (рис. 4.9).



Статистично значимо зросли рівень рефлексії спілкування і взаємодії за шкалою тесту О. Карпова і В. Пономарьової, рівень соціорефлексії за шкалою тесту М. Гранта, рівень сформованості педагогічної рефлексії за тестом О. Рукавішнікової. Показники саморефлексії тесту М. Гранта статистично значимо не змінилися.

Шкала саморефлексії тесту М. Гранта репрезентує рефлексію як здатність людини до сприйняття та аналізу змісту власної психіки, до побудови образу себе як суб'єкта активності, до осмислення поточних переживань і емоційних станів, внутрішньої роботи, що, потенційно, призводить до формування нових стратегій і способів внутрішнього діалогу, інтеграції особистості в новий, більш цілісний стан. Сталість показників рефлексії за цією шкалою в експериментальній групі ми пояснюємо нерелевантністю комунікативно-рефлексивного тренінгу для вирішення задач

формування «саморефлексії». Факт незмінності показників рефлексії за згаданою шкалою власне доводить валідність і специфічність генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу. Як впливає із результатів М. Гранта [278; 279], саморефлексія і соціорефлексія значуще негативно корелюють між собою. Саморефлексія позитивно корелює з рівнем тривожності і стресу та спрямованістю на самомоніторинг. Соціорефлексія, в свою чергу, має негативні кореляції з показниками стресу, тривоги, депресії і алекситимії, але позитивно співвідноситься з такими якостями як когнітивна гнучкість і самоконтроль. Крім того, соціорефлексія позитивно корелює із ступенем ефективності управлінської діяльності, є чинником, що визначає її успішність. Ці дані підтверджують і дозволяють більш обгрунтовано пояснювати той факт, що високі значення рівня саморефлексії особистості нерідко сполучені із наявністю дезадаптивних, а часом і психопатологічних проявів.

В. Пономарьова [526] зазначає, що комунікативна рефлексія проявляється в багаторівневому рефлексивному відстеженні комунікації. Дослідниця виділяє чотири можливих рівня рефлектування. Перший рівень включає рефлексивну оцінку людиною наявної ситуації, оцінку своїх думок і почуттів в даній ситуації, а також оцінку поведінки іншої людини в ситуації. Другий рівень передбачає побудову суб'єктом судження щодо того, що відчуває інша людина в ситуації, що вона думає про ситуацію і про самого суб'єкта. Третій рівень включає уявлення думок іншої людини про те, як вона сприймається суб'єктом, а також уявлення про те, як інша людина сприймає думку суб'єкта про самого себе. Четвертий рівень полягає в уявленні про сприйняття іншою людиною думки суб'єкта з приводу думок іншої людини про поведінку суб'єкта в тій чи іншій ситуації. Внаслідок генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу підвищились показники комунікативної рефлексійності особистості в контексті педагогічної взаємодії, проте, загалом, вони не зросли вище другого рівня (за В. Пономарьовою).

Найпомітніше посттренінгове зростання – у показників рівня сформованості педагогічної рефлексії (за тестом О. Рукавішнікової). Професійна педагогічна рефлексія виявляє себе у здатності відобразити «внутрішню картину світу» учня. В операціональному сенсі рефлексійно думати для вчителя означає: спочатку спробувати зрозуміти, ким є інша людина – його учень (не підміняючи учня собою). Потім уявити, якими можуть бути перспективи розвитку учня, і які з них можна прийняти за конкретну мету в даних обставинах, і вже тоді вирішити, якою саме має бути та чи інша ситуація, щоб вона стимулювала його до розвитку. У такому контексті рефлексія вчителя виступає як його здатність до аналізу, осмислення та конструювання змістотворної ціннісної основи своєї діяльності, заснованої на відображенні себе як суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності в системі суспільних відносин.

Аналіз результатів формувального впливу на емпатійні характеристики оптимальної педагогічної взаємодії. Емпатія – це процес розуміння і відгуку на переживання іншої людини з точки зору його «внутрішньої феноменологічної перспективи» [116], єдність розуміння і ставлення, що є основою для різних форм допомоги як у повсякденному житті, так і в різного роду соціальних практиках – психологічних, педагогічних, медичних і т. д. Специфікують емпатію саме ця спрямованість людини на розуміння та реагування на стан, внутрішній світ іншого з точки зору того, як бачить, переживає себе він сам. Тому ключовими для розуміння суті емпатії є процеси, пов'язані з різними формами відображення цієї внутрішньої реальності суб'єктом емпатії, і їх результати.

Серед функцій емпатії в міжособистісному спілкуванні виділяють: сприяння адекватному розумінню партнерами один одного; регуляцію взаємодії; забезпечення вибору способів поведінки, відповідних актуальному емоційному стану суб'єктів; стримування власних агресивних проявів; сприяння взаємному саморозкриттю; захист від інтенсивних переживань чи

негативного ставлення партнера; збагачення емоційного досвіду; відновлення і підтримку власного психологічного здоров'я.

За логікою аналізу педагогічної емпатійної культури вона є інтегративною якістю особистості, в якій сфокусовані і синтезовані емоційний, когнітивний і діяльнісний (поведінковий) компоненти міжособистісних відносин.

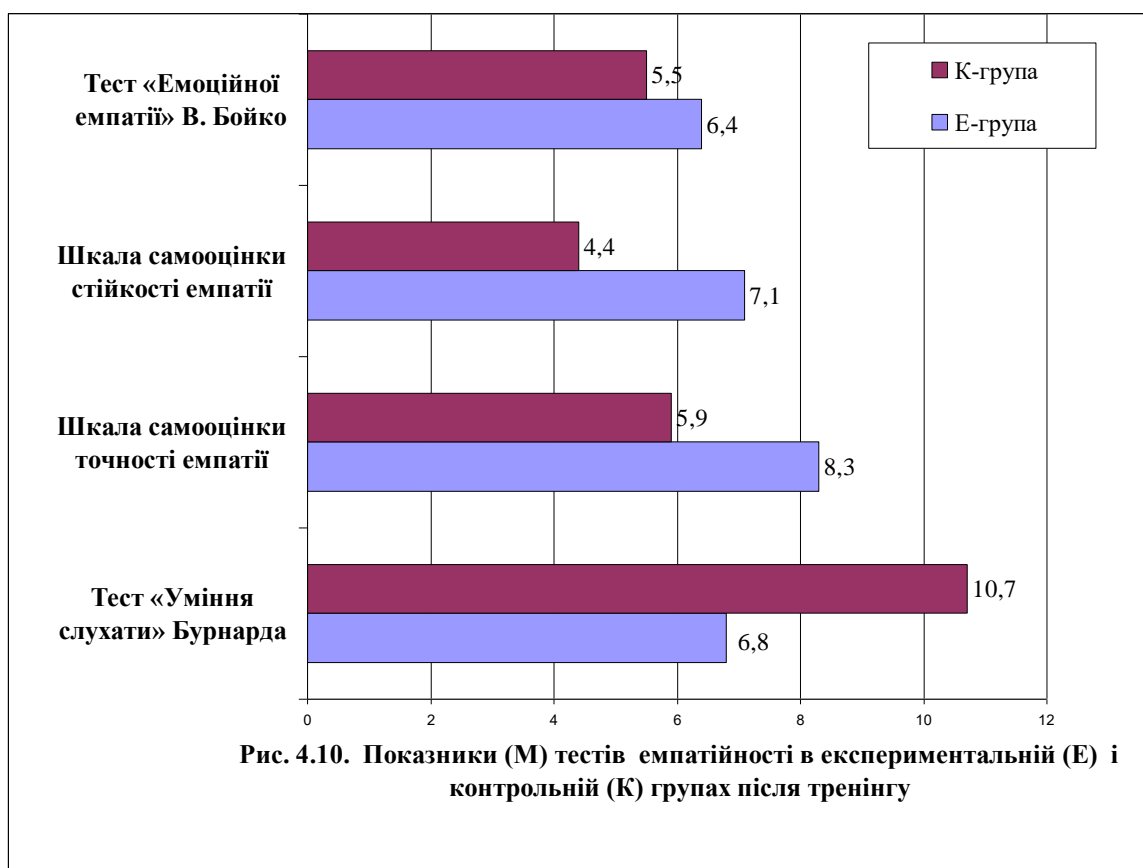


Рис. 4.10. Показники (М) тестів емпатійності в експериментальній (Е) і контрольній (К) групах після тренінгу

Емоційний компонент виражається в перцептивній здібності емоційно відгукуватися на переживання іншої людини. Когнітивний компонент визначається гностичною здатністю розпізнавати думки і почуття учнів, передбачати їх відповіді. Він включає в себе такі інтегративні якості, як емпатійна спостережливість, емпатійне слухання. Діяльнісний (поведінковий) компонент виражається в комунікативній здатності будувати свої відносини з вихованцем, заздалегідь передбачаючи його точку зору і рахуючись за його внутрішньою позицією. Всі три компоненти педагогічної емпатії перебувають у нерозривній єдності і взаємодії.

Емпатія як процес проникнення в переживання іншої людини, усвідомлення і розуміння специфічних особливостей її емоційного стану сприяє адекватному розумінню партнерами один одного; регулює взаємодію; забезпечує вибір способів поведінки, відповідних актуальному емоційному стану суб'єктів; стримує агресивні прояви; сприяє взаємному саморозкриттю; захищає від інтенсивних переживань чи негативного ставлення партнера; збагачує емоційний досвід; відновлює і підтримує психічне здоров'я.

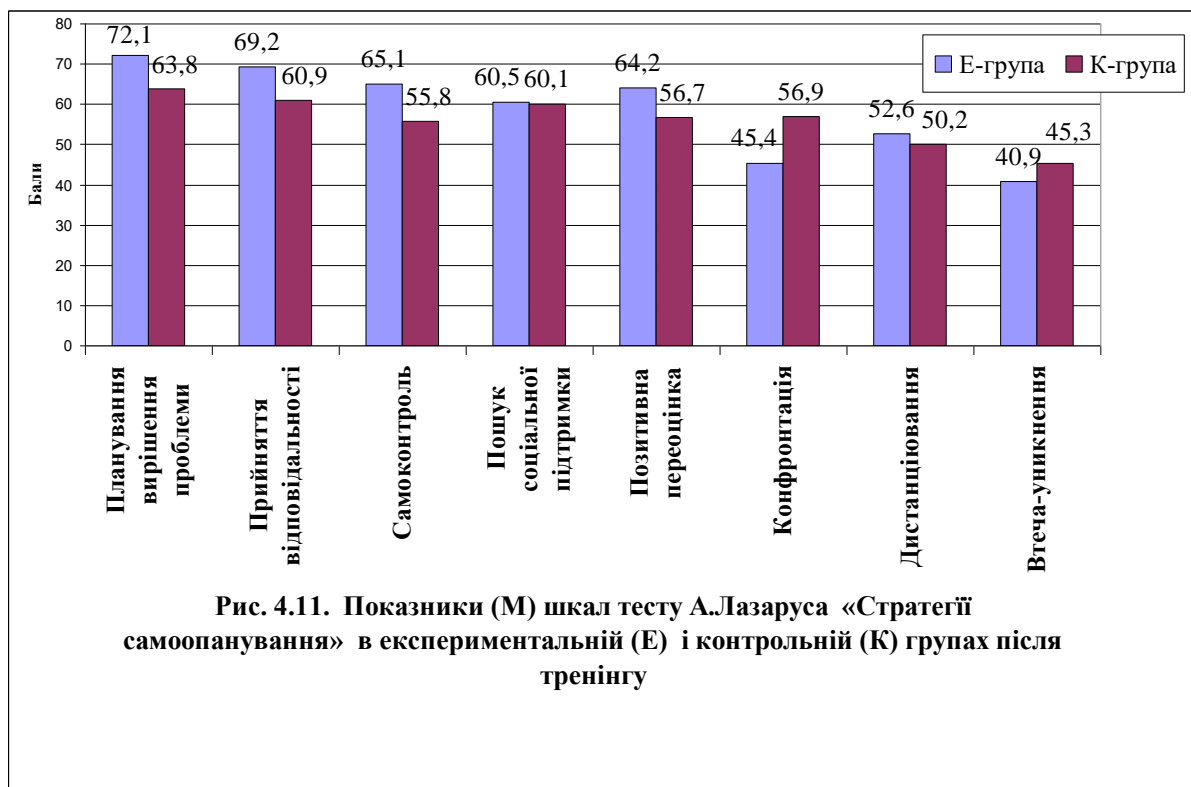
Рівень уміння слухати як сприйняття не тільки вимовлених слів, але й інших аспектів спілкування (лінгвістичних, паралінгвістичних, кінесичних), міри точності у відображенні почуттів, стійкості емпатичної настанови, підвищеної чутливості до емоційних переживань інших людей після тренінгу змінилися. Найсильніше тренінг позначився на такій емпатичній характеристиці як «Уміння слухати» за тестом Ф. Бурнарда. Показники самооціночних шкал «Точності емпатії» та «Стійкості емпатії» зросли в експериментальних групах дещо менше, але теж статистично значимо. Залишилися без змін показники тесту «Емоційної емпатії» В. Бойко (рис. 4.10).

Аналіз впливу формувального експерименту на характеристики копінг-стратегій та психологічногозахисту особистості в контексті педагогічної взаємодії. Професійна діяльність педагога за своїм змістом, функціональним навантаженням, умовами, формам і щільністю спілкування визнана однією з найбільш напружених у емоційному плані різновидів праці. Високий динамізм, брак часу, робочі перевантаження, соціальна оцінка, необхідність здійснення частих і інтенсивних контактів, взаємодія з різними соціальними групами, тощо, зумовлюють стресовий вплив на педагогічну діяльність. У напружених професійних ситуаціях система засобів саморегуляції стресового стану, вибудована на основі адекватного застосування способів і прийомів копінг-поведінки, може забезпечити високу результативність праці.

Як відомо, копінг – це індивідуальний спосіб взаємодії із ситуацією відповідно до її власної логіки, значущості в житті людини та її

психологічними можливостями. Іноді копінг (опанування) розглядають як когнітивні та поведінкові зусилля, що спрямовані на управління специфічними зовнішніми і/або внутрішніми вимогами, які оцінюються з точки зору відповідності ресурсам індивіда. Вплив тренінгу виразно позначився на особливостях використання системи копінг-стратегій учасниками тренінгової програми. На рис. 4.11 наведено дані про зміни середнього рівня напруги копінг-стратегій (за тестом А. Лазаруса «Стратегії самоопанування» в адаптації Л. Вассермана) в ситуаціях педагогічної взаємодії після генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу

За шкалами «Планування вирішення проблеми», «Прийняття відповідальності», «Самоконтроль» та «Позитивна переоцінка» встановлено статистично-значимі зрушення у бік збільшення використання вказаних копінг-стратегій, а за шкалою «Конфронтація» – зменшення.



Копінг-поведінка – це стратегії дій, що реалізуються людиною в ситуаціях психологічної загрози фізичному, особистісному і соціальному благополуччю, здійснювані в когнітивній, емоційній і поведінковій сферах

функціонування особистості, які ведуть до більш успішної, або менш успішної адаптації.

Охарактеризуємо стратегії дій, використання яких суттєво збільшилось або зменшилось під впливом тренінгу.

Копінг-стратегія «Самоконтроль»: підвищився контроль за діями, висловлюваннями, проявами стриманості у спонтанності; збільшилася кількість свідомих зусиль, спрямованих на збереження впевненості та оптимізму; активувалась розумова діяльність, увага до інформації, уважність, обережність, продуманість слів і дій, пильність до зовнішніх сигналів.

Копінг-стратегія «Планування вирішення проблем»: більш активна взаємодія із зовнішньою ситуацією, з інформацією і людьми, свідоміші спроби вирішення проблеми; більша зосередженість і врівноваженість; більше уявлених зусиль з пошуку способів вирішення проблеми, аналізу ситуації, звернення до минулого досвіду .

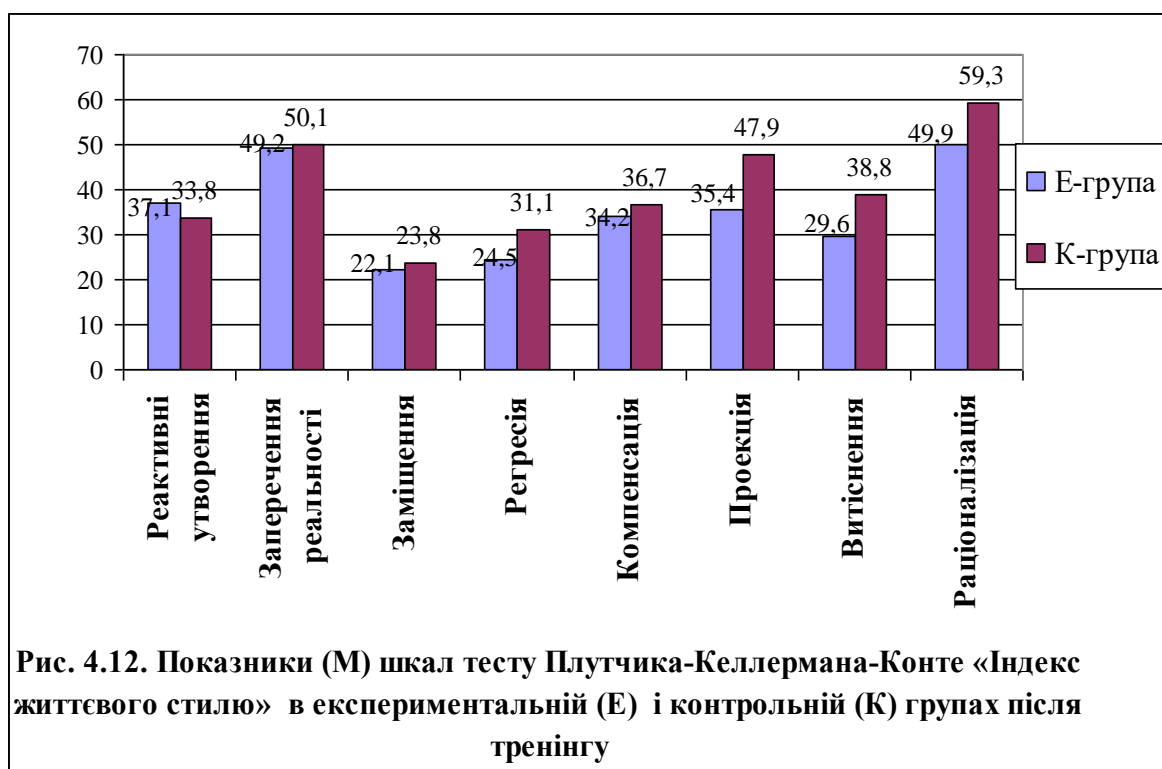
Копінг-стратегія «Позитивна переоцінка»: підсилення віри, надії та оптимізму; спроби аналізу ситуації, пошук сенсу того, що сталося з фокусуванням на позитивних аспектах; переосмислення себе, своїх відносин і життєвих цінностей ; зосередження уваги і думок на знаходження «користі / вигоди» зі сформованої ситуації, звернення до Бога з метою зниження тривоги і відновлення сили духу та емоційної рівноваги .

Прийняття (визнання) відповідальності – прийняття визнання людиною своєї ролі в проблемі та визначення спроб її вирішення.

Копінг-стратегія «Конфронтація», показники якої понизилися, проявляється: у поведінці – посиленням активності, часто імпульсивної, непослідовної і хаотичної, з метою спробувати хоч якось вплинути на ситуацію; в емоціях – збудженням, агресивністю, злістю і досадою, надмірною прямолінійністю і відсутністю гнучкості; у когнітивній сфері – відсутність плану дій, дезорганізацією розумової діяльності, захопленістю ситуацією.

Нагадаємо, що посттестова актуалізованість таких механізмів копінгу як «Пошук соціальної підтримки», «Дистанціювання», «Втеча – уникнення» не зазнала істотних змін внаслідок проведення тренінгу.

Хоча характер і міра вираженості окремих компонентів структури *психологічного захисту* стійко пов'язані з властивостями особистості, але структура психологічного захисту не є абсолютною, і може змінюватись в процесі соціалізації. У процесі генезису психологічного захисту відбувається трансформація останнього за наступними векторами: асоціальний-соціальний; непродуктивний-продуктивний; стабільний-ситуативний; структурований – деструктурований.



Тренінг, як мікросоціалізаційний чинник, вплинув на особливості функціонування системи психологічного захисту учасників тренінгової програми: за шкалами тесту «Індекс життєвого стилю» Плутчика-Келлермана-Конте, а саме – «Витіснення», «Регресія», «Проекція» та «Раціоналізація» встановлено значиме зменшення напруженості відповідних видів психологічного захисту (див. рис. 4.12). Слід зазначити, що три із чотирьох механізмів («Витіснення», «Регресія», «Раціоналізація»), рівень

напруженості яких після тренінгу зменшився, відносять, зазвичай, до категорії зрілих механізмів захисту, що мають порівняно надійний контакт з реальністю.

Копінг-процеси спрямовані на активну зміну ситуації і задоволення значущих потреб, в той час як процеси психологічного захисту спрямовані на пом'якшення психічного дискомфорту, перші – активні, гнучкі та конструктивні, використовуються індивідом свідомо, а другі – ригідні, неусвідомлювані та пасивні. На сьогоднішній день прийнято об'єднувати захисні механізми і копінг-механізми в цілісну систему адаптивних реакцій особистості.

Таким чином, *за підсумками формувального експерименту*, внаслідок реалізації програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу ми отримали позитивні результати у показниках ціннісних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних, захисно-опанувальних складових оптимальної педагогічної взаємодії.

В експериментальних тренінгових групах (порівняно із контрольними групами) в учасників цих груп покращилися, «оптимізувалися» показники:

діалогічності (самоцінності і конструктивності) міжособистісних стосунків; позитивного ставлення до людей («прийняття інших», «віра в людей» «доброзичливість»;

комунікативної інтолерантності («неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини, категоричність або консерватизм в оцінках людей», «прагнення переробити, перевиховати партнерів», «прагнення підладнати партнера під себе, зробити його зручним», «невміння вибачати іншому помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності», «невміння пристосовуватися до партнерів»);

стилю поведінки відносно оточуючих людей (пом'якшення і об'єктивність);

задоволеності власним життям (відчуття насиченості і повноти життя, проживання поточного моменту, активності, радості, душевної рівноваги);

емпатійності у взаємодії (уміння слухати, точності та стійкості емпатії);

загальної та міжособистісної толерантності до невизначеності;

рівня емоційного інтелекту, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, управління емоційною сферою;

рівня соціального інтелекту (здатності правильно оцінювати стани, почуття, наміри людей за їх проявам, чутливості до характеру і відтінків людських взаємин, здатності розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій в динаміці);

психологічної розумності (суб'єктивної доступності сфери переживань для розуміння і аналізу, користі обговорення власних переживань з іншими людьми, готовності обговорювати свої проблеми з оточуючими, відкритості до змін);

рівня рефлексії спілкування і взаємодії, соціорефлексії, сформованості педагогічної рефлексії;

використання копінг-стратегій у контексті педагогічної взаємодії (аналізу ситуацій і можливих варіантів поведінки, вироблення стратегії вирішення проблем, планування власних дій з урахуванням об'єктивних умов, досвіду і ресурсів, визнання своєї ролі у виникненні міжособистісних проблем та відповідальності за їх вирішення, сприймання колізій педагогічної взаємодії як стимулу для особистісного зростання) та функціонування системи психологічного захисту;

росту комунікативної компетентності і майстерності завдяки зменшенню труднощів у ситуаціях педагогічної взаємодії (експресивно-мовленнєвих, соціально-перцептивних, інтеракційних та ін.).

За підсумками формувального експерименту можемо стверджувати, що реалізація розробленої нами програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу загалом призводить до необхідних цільових змін, які зафіксовані на емпіричному рівні та засвідчують

доцільність його задіяння не лише як потужного засобу оптимізації педагогічної взаємодії, але й усєї особистісної психогенези.

4.5. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічного спілкування у різнотипних освітніх інституціях

Головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина, для формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, розвиток цінностей громадянського суспільства. Освіта – багатовимірне явище, яке постійно розвивається і має свої специфічні характеристики в різних суспільних угрупованнях і на різних етапах їх розвитку. Нова особистісна парадигма вищої освіти орієнтується на розвиток і саморозвиток студентів. При цьому соціальний досвід і предметні знання слугують середовищем, субстратом для особистісного розвитку за індивідуальною траєкторією [463].

Ефективно побудований педагогічний процес інтенсифікує всі функції навчання студентів, бо є основою їх професійного формування на заняттях та поза ними, а досягнуті результати стають багатотворним чинником атмосфери задоволення навчальним процесом, що об'єктивно оптимізує весь процес життя та діяльності студентів і викладачів.

Теорія і методика оптимізації зобов'язують усіх учасників навчально-виховного процесу діалектично організовувати та здійснювати процес навчання в різних аспектах, потребують урахування в комплексі всіх об'єктивних та суб'єктивних чинників, уміння аналізувати його ефективність. Теорія і методика оптимізації пропонують підвищення ефективності не будь-якими засобами, а найбільш придатними для конкретних умов, тобто їх комплексом. Ефективність навчання – це похідна якість. Вона виступає як один із результатів оптимізації навчання. Основною передумовою поліпшення процесу навчання вважається нагромаджений у психолого-педагогічній науці потенціал ідей, поглядів, пов'язаних з оптимізацією навчально-виховного процесу. Так, Ю. Бабанський

висловлювався про необхідність підвищення ефективності педагогічних досліджень, С. Максименко – про важливість психолого-методологічної розробки проблеми навчання, Н. Тализіна – про керування процесом засвоєння знань, Г. Андреева – про спілкування та оптимізації спільної діяльності. Цієї ж проблематики торкалися Л. Арістова, В. Беспалько, М. Гордійчук, В. Зайцев, М. Кларін, І. Лернер, Х. Лійметс, І. Огородников, Ю. Пратусевич, М. Скаткін, Г. Щукіна та інші вчені. Проте усе ж недостатньо вивчені окремі аспекти оптимізації навчально-виховного процесу.

Як видно, оптимізація – цілеспрямований підхід до побудови процесу навчання, при якому в комплексі розглядаються принципи навчання, особливості змісту матеріалу, арсенал можливих форм і методів навчання, особливості конкретного колективу, його реальні навчальні можливості, а на підставі системного аналізу всіх цих даних свідомо, науково обґрунтовано обирається найкращий для конкретних умов варіант побудови процесу навчання. У працях Ю. Гільбуха та Г. Цукермана терміном «оптимізація» характеризується наближення процесу до його оптимального функціонування, а саме розглядається не будь-яка ідеальна точка оптимуму, не статичний стан, а тенденція до оптимуму [687, с. 99]. Ще А. Макаренко писав, що для виховання потрібна не велика кількість часу, а розумне використання малого часу [405]. Ю. Бабанський оптимізацію навчально-виховного процесу вбачає в тому, щоб із можливих варіантів навчального процесу вибрати такі, які підвищуватимуть ефективність процесу навчання, враховуючи його основні компоненти, групи педагогічних умов і динаміку цього процесу при раціональних витратах зусиль учнів та викладачів [47]. А Т. Ільїна під оптимізацією розуміє ступінь відповідності організаційної сторони системи тим цілям, для досягнення яких вона призначена, однак, як підкреслює науковець, оптимальність, досягнена за одних умов, не може мати місце за інших [410].

Важливою передумовою розв'язання проблеми оптимізації в педагогіці та психології є успіхи в розвитку теорії оптимального управління. Ця теорія відповідною мірою може служити основою для розвитку ідей оптимізації навчально-виховного процесу. На основі також теорії управління, розглядали педагогічні явища В. Беспалько, Т. Ільїна, М. Лісіна та інші вчені [391; 410]. Проблеми підвищення ефективності, створення оптимальних умов для навчання, вибір найкращих варіантів навчання і виховання привертала увагу представників передової педагогічної думки ще з давніх часів. Але теоретичне обґрунтування системи, засобів оптимізації педагогічного процесу стало можливим лише на відповідному етапі розвитку науки і педагогічної практики. Актуальним є те, як із величезного арсеналу форм та методів навчання вибрати ті, які б найбільш відповідали конкретній ситуації, як визначити міру застосування нових методів навчання (програмування, алгоритмізація, проблемність тощо), як спланувати заняття, які б ураховували особливості студентського колективу. На наш погляд, оптимальний вибір компонентів педагогічної системи можливий лише за умови системного аналізу, який дає можливість порівняти різноманітні педагогічні умови, що у своїй сукупності гарантують результат. Тому значення ідей оптимізації в тому, що на зміну формально-логічному мисленню педагога (робота за трафаретом) приходять діалектичне мислення, яке передбачає свідомий і обґрунтований вибір оптимального варіанта навчання й виховання.

Важливим для нас видається уточнення суті поняття «оптимізація», що позначається не лише на особливостях професійного зростання сучасного педагога, внесення нових елементів у традиційну педагогічну систему, а й на характеристиці індивідуального стилю діяльності педагога. Це поняття розглядаємо як вищий ступінь педагогічної творчості, спрямованої на формування гуманної особистості студента, на врахування соціально-економічних та політичних змін у суспільстві, й на виявлення у цілепокладанні, визначенні мети, завдань, змісту і технологій навчання. У

цьому контексті слухним є застереження А. Макаренка, який вважав, що «... діалектичність педагогічного процесу неодмінно вимагає від педагога більшої уваги, яка стосується цілої системи засобів. Сама система засобів ніколи не може бути мертвою і застиглою нормою, вона завжди змінюється і розвивається хоча б тому, що росте дитина і входить у нові стадії суспільного й особистого розвитку. Тож ніяка система виховних засобів не може бути встановлена назавжди, вона має бути поставлена так, щоб відтворювати необхідність руху і відкидати старі й непотрібні засоби» [405, с. 78].

Фактично з огляду на стан дослідження проблеми оптимізації педагогічного процесу в сучасній педагогіці майже усі компоненти педагогічної системи потребують детального аналізу і корекції в різних аспектах й узгодження одне з одним. Причому в такому цілісному контексті важливо розглядати особистісний підхід як основу принципу оптимізації педагогічного процесу.

Вибір оптимального варіанта навчання спонукає викладача до пошуку нових методів. Хоча В. Сухомлинський не вживав у своїх працях терміну «оптимізація», але духом пошуку оптимального для кожної дитини варіанту навчання і виховання проникнуті його твори. Він розробив систему заходів зі створення оптимальних морально-психологічних умов навчання і виховання, а також приділяв увагу постійному і глибокому вивченню особистості учня на основі моделювання навчально-виховного процесу під час уроку та поза ним. Авторитетний педагог М. Скаткін також вважав необхідним утілювати в життя принцип, «щоб успішно роботу було зроблено при відносно мінімальній витраті сил і за короткий час» [632, с. 65].

Коли йдеться про оптимізацію педагогічної діяльності, то значний інтерес становлять дослідження поєднання форм навчальної діяльності об'єктів навчання. Наприклад, науковцями обґрунтовуються: поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчальної діяльності в диференційованому навчанні (В. Максимова, Ю. Пратусевич та інші). Дехто з педагогів відстоює формування індивідуального стилю

діяльності (Є. Сарапулова, Д. Узнадзе та інші), ідеї диференційованого навчання як конкретного втілення принципу індивідуалізації (І. Унт, І. Чередов, В. Шадриков та ін.), кооперативної форми навчальної діяльності як найбільш складної, специфічної форми, що принципово відрізняється від усіх інших. Такий крок, безперечно, слід визначити прогресивним на шляху до оптимальної побудови педагогічного процесу.

Очевидно, під оптимізацією процесу навчання, на наш погляд, слід розуміти вибір такої системи педагогічних умов з його вдосконалення, коли досягаються максимальні з урахуванням можливостей кожного студента навчальні результати при мінімально-необхідних затратах часу і сил. Наприклад, оптимізації можна досягти через удосконалення змісту навчання (програм, підручників, засобів унаочення тощо), тобто приведенням змісту у відповідність до потреб сучасного суспільства і можливостей студента. Цими питаннями ґрунтовно займалися Ю. Бабанський, І. Лернер, А. Хуторський. За їх висновками, оптимізації можна досягти втіленням нових форм і методів навчання, які дозволять за менший час, або меншими зусиллями досягти максимально можливих для особистості результатів. Оптимальним має бути і обсяг інформації для сприйняття того, що вивчається. Дослідження показують, що студент реагує на навчання тим повільніше, чим більша кількість інформації йому подається. Тож потрібен оптимальний для відповідного віку і групи обсяг інформації [463].

У комплексі актуальних питань слід пам'ятати про оптимальну кількість учнів для школи, студентів для вищого навчального закладу, оптимальне різноманіття шкіл, навчальних закладів і розміщення їх. А ще ж, потребує визначення оптимальних варіантів проектування навчальних завдань, системи наочних і т.п.

Виконання поставлених сьогодні перед вищою школою, як і перед усією системою вітчизняної освіти завдань вимагає переосмислення самоцінності знань. Цьому, безумовно, сприятиме реалізація масштабних заходів з оптимізації організаційних, практичних заходів, що забезпечують

найвищу економічність та ефективність педагогічних умов діяльності, а також можливість з їх допомогою оптимальним шляхом розв'язувати навчальні проблеми. Прогресивним можна вважати ефективне, що забезпечує добрі результати, не завдає шкоди, відкриває нові можливості.

Займаючись обґрунтуванням сучасних педагогічних умов оптимізації, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак вважають, що педагог має пам'ятати про: актуальність (важливість, суттєвість нового для певного часу); ефективність (об'єктивну можливість за допомогою новацій розв'язувати завдання, заради яких вони запроваджувалися); змінюваність (нові умови, які апробуються в педагогічній діяльності, постійно допрацьовуються, модифікуються); орієнтацію на особистісну сутність (сучасні педагогічні умови мають сприяти посиленню ініціативності у пізнавальній діяльності, створенню емоційно стимулюючого навчального середовища).

Отже, на наш погляд оптимальною можна вважати таку систему педагогічних умов, за яких: по-перше, досягаються позитивні результати в навчанні всіх студентів на рівні їхніх навчальних можливостей, але не нижче задовільного засвоєння щодо вимог державних стандартів згідно з критеріями оцінювання; по-друге, заходи щодо попередження неуспішності відповідної частини студентів не призводять до зниження успішності в навчанні інших студентів; по-третє, ці педагогічні умови не ведуть до підвищення витрат часу викладачів і студентів порівняно з тими витратами, що визначені навчальним планом і постановою навчального закладу для занять і домашніх завдань; по-четверте, ці педагогічні умови не викликають надмірної втомлюваності викладачів і студентів.

У цій загальній проблемі слід окремо виділити аспекти оптимізації процесу навчання. Їм присвячено низку досліджень. Ю. Бабанський, В. Бондар, С. Максименко, І. Огородников, Г. Щукіна та ін. розглядають один із важливих цих аспектів – оптимальне поєднання різних методів навчання. Адже, як загально визнано, метод – це «серцевина» навчального процесу, ланка, що пов'язує запроєктовану мету і кінцевий результат. Ані

мета, ані зміст не можуть бути виведені без урахування можливостей їх практичної реалізації. Саме методи задають темп розвитку дидактичної системи. Зміст і форми навчання прогресують настільки швидко, наскільки застосовувані методи є дієвими і відповідають потребам часу. Сучасна освіта висуває на перший план особистісно-орієнтоване навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів під час відбору методів навчання, що полягає у наданні їм можливості обирати ті методи, які якнайповніше забезпечують розвиток студентів відповідно до їхніх навчальних можливостей.

Очевидно, оптимальне поєднання методів навчання відіграє важливу роль у педагогічній діяльності, забезпечуючи залучення до засвоєння знань різні види чуттєвого сприйняття, різні типи пам'яті й розумової праці. А ще в цьому сприятимуть можливості, які відкриває прогрес і в галузі математики, тобто віднайдення оптимального варіанта не за одним критерієм, а за кількома, що послужило своєрідним «поштовхом» у широкому використанні математичного моделювання. Це виявляє нові кількісні характеристики і дає можливість установити такі зв'язки у процесах, які вивчаються, котрі неможливо виявити і пізнати за допомогою інших методів.

При вивченні педагогічного процесу можна використовувати принципи загальної теорії систем: безкінечних множин; руху; цільового призначення; складності; порядку. Універсальність цих принципів полягає в тому, що вони дозволяють визначити ступінь складності, організацію будь-яких об'єктів природи і суспільства. Наприклад, з'ясування сутності толерантності і форм її вияву при вивченні об'єкта допомагає встановити спільність його елементів, що може служити основою для формального опису моделей педагогічного процесу. Щоб глибше зрозуміти суть явищ, які вивчаються, необхідно звернутися до теорії безкінечних множин. Це дозволить за відповідними ознаками задати множини екстенсивним та інтенсивним способами. Т. Сікорський зазначав, що вибір математичних методів дозволяє

скоротити послідовний аналіз усіх можливих комбінацій; оцінити чутливість завдання до різних факторів; відкинути несуттєві змінні; сформулювати критерії оптимізації, а також застосовувати методи інтуїтивного підходу («сценаріїв», «експертних оцінок», «мозкової атаки» тощо). Отже, математичні методи сприяють системному вивченню педагогічного процесу й отриманню об'єктивної інформації про його стан, зміни, динаміку.

Управління пізнавальною діяльністю студентів, пошук оптимальних засобів і методів навчання були і залишаються головними завданнями педагогів. Для оптимізації важливим є методологічне положення про виділення головної ланки в діяльності. У навчальному процесі без опори на головне, істотне неможливо віднайти оптимальний варіант, тому що завжди необхідно виділяти провідні характеристики із більшості можливих, віднаходити головні причини відставання деяких студентів, причини помилок в організації навчання, визначення головного, істотного в змісті навчального матеріалу, обґрунтування домінуючих методів і форм навчання для того, щоб знайти оптимальний варіант.

Оптимальність завжди відносна; вона не дає ідеального, абсолютного рішення. Але водночас оптимальність є кроком на шляху до найкращого варіанта управління процесом навчання. Усвідомлення глибокого зв'язку оптимізації з ідеєю відносності пізнання робить педагогічні рекомендації не односторонніми, а виважено діалектичними. Чим вищою буде теоретична підготовленість викладача, чим ширшим буде його погляд на можливі підходи до навчання, більш вільніше й обґрунтованіше буде він обиратиме, оптимальні для конкретних умов навчання варіанти. Яку б стратегію засвоєння матеріалу предмета вивчення не обрав педагог, він повинен забезпечити цілісність її реалізації.

Педагогічний процес починається з проектування його цілей. Від того, наскільки чіткими, конкретними і діагностичними вони будуть, залежить інтенсивність навчальної діяльності студентів. Правильно поставлена мета

має величезне значення в організації успішної діяльності. Усвідомлена мета – необхідна умова її досягнення.

Таким чином, аналіз наукової літератури дозволив нам виділити систему педагогічних умов для здійснення процесу оптимізації навчання, до яких належить: пошук нових форм, методів, прийомів, засобів навчання; створення відповідних морально-психологічних умов навчання та виховання; постійне і глибоке вивчення психологічних особливостей особистості студента; дотримання принципу наукової організації праці як студента, так і викладача; поєднання різних форм навчання (індивідуального, парного (групового), фронтального (колективного)) на основі дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання; удосконалення змісту навчання (програм, підручників засобів навчання та унаочнення); вибір оптимального обсягу інформації для опрацювання та засвоєння; формування оптимальної кількості студентів у групах; використання інтерактивних технологій навчання на заняттях; озброєння студентів новими способами опрацювання та засвоєння інформації; інформатизація, комп'ютеризація навчання; високий рівень теоретичної та практичної підготовки викладача.

Отже, під оптимізацією процесу навчання ми розуміємо вибір такої системи психолого-педагогічних умов з його вдосконалення, коли досягаються максимальні з урахуванням можливостей кожного студента навчальні результати при мінімально необхідних для конкретних умов витратах часу і сил. Оптимальною є система педагогічних умов, за яких досягаються позитивні результати в навчанні всіх студентів на рівні їхніх навчальних можливостей, але не нижчі від рівня задовільного засвоєння згідно із вимогами державних стандартів та за критеріями оцінювання. Заходи щодо попередження неуспішності відповідної частини студентів не призводять до зниження успішності в навчанні інших студентів. Ці педагогічні умови не ведуть до підвищення витрат часу викладачів і студентів порівняно з тими витратами, що визначені навчальним планом і постановою навчального закладу для занять і домашніх завдань. Ці

педагогічні умови не викликають надмірної втомлюваності викладачів і студентів.

Проблема істотно ускладнюється різнотипністю навчально-виховних закладів (наприклад, за порівняльним типом «відкритість-закритість»), а також тими традиційними навчально-виховними і комунікативними технологіями, які культивуються в кожній освітній установі зокрема, складаючи сенс і детермінуючи педагогічну взаємодію в ній.

З метою цілісного охоплення різнотипних експериментальних майданчиків (інтернатні установи з різними типами депривації) у контексті вивчення генетично-психологічних основ ресоціалізації депривованих дітей Я. Гошовським було проаналізовано типологію інтернатної системи України і виявлено одну з основних тенденцій останніх років у вітчизняній системі модернізації навчально-виховних закладів такого типу – конвергенцію (наприклад, школа-інтернат-гімназія, школа-сад-інтернат, ліцей-інтернат тощо). Учений констатує, що для утримання, навчання і виховання депривованих дітей існує розгалужена мережа загальноосвітніх і спеціальних інтернатних закладів (зокрема, загальноосвітня середня школа-інтернат, загальноосвітня середня школа-інтернат для дітей-сиріт і дітей без піклування батьків, школа-інтернат-гімназія, загальноосвітня школа-інтернат соціальної реабілітації, школа-інтернат інтенсивної педагогічної корекції, комунальна загальноосвітня школа-інтернат з поглибленим вивченням трудового навчання, спеціалізована загальноосвітня школа-інтернат для дітей-сиріт, ліцей-інтернат фізичної культури і спорту, ліцей-інтернат для обдарованих дітей, військово-спортивний ліцей-інтернат, загальноосвітня спеціальна школа-інтернат для дітей зі зниженим зором, спеціальна школа-інтернат для глухих і слабочуючих дітей, спецшкола-інтернат для глухих дітей, спецшкола-інтернат для дітей з вадами слуху, спецшкола-інтернат для дітей із зниженим слухом, спецшкола-інтернат для дітей зі зниженим зором, спецшкола-інтернат для сліпих дітей, комунальна гімназія-спецшкола-інтернат з поглибленим вивченням іноземної мови та збереженням класу для

слабозорих дітей, спецшкола-інтернат для дітей з вадами мовлення, спецшкола-інтернат для дітей з важким порушенням мовлення, спецшкола-інтернат для дітей з вадами розумового розвитку, навчально-реабілітаційний центр для дітей із затримкою психічного розвитку, допоміжна школа-інтернат, спецшкола-інтернат для дітей з наслідками поліомієліту та ДЦП, спецшкола-інтернат для дітей із захворюванням на туберкульоз, загальна середня санаторна школа-інтернат для дітей із захворюванням серцево-судинної системи, санаторна школа-інтернат для дітей з малими та згасаючими формами туберкульозу, школа-інтернат для дітей із захворюваннями органів травлення, санаторна школа-інтернат для дітей із захворюванням органів дихання, школа-інтернат для дітей, хворих на сколіоз, дитячий будинок, дитячий будинок-інтернат, комунальний дитячий будинок для дітей шкільного віку, дошкільний дитячий будинок, школа-сад-інтернат, дитячий притулок тощо) [168].

Очевидно, вивчення педагогічної взаємодії в освітніх інституціях закритого типу потребує системних заходів як на рівні державних модернізаційних програм, так і на рівні вдосконалення фахової підготовки студентів – майбутніх учителів, які працюватимуть з ускладненими контингентами учнів, спілкування з якими переповнене різноманітними бар'єрами. Упродовж тривалого часу проведено теоретико-емпіричне вивчення проблеми впливу типу освітнього закладу на активність і результативність педагогічної взаємодії. Встановлено, що важливу роль відіграє ставлення учнів і батьків до якості навчання у певній школі за її типом, насамперед за суттєвими ознаки так званого «соціально-навчального престижу». Звичайно, школи відрізняються як за формально-номінативними ознаками (міська загальноосвітня середня школа – гімназія – ліцей – спеціалізована школа з поглибленим вивченням певного предмету – закритий навчально-виховний заклад (школа-інтернат, спеціалізований інтернат, школа пенітенціарного закладу); сільська школа – міська школа та ін.); державна школа – приватна школа та ін.), так і за навчальними програмами,

матеріально-інвентарним забезпеченням, режимом роботи, стилем навчання, підбором учительсько-виховательського колективу, контингентом учнів тощо.

В окресленому ракурсі значна увага приділялася нами обстеженню загальної архітектоніки різнотипних навчальних закладів та їхньої інфраструктури (кабінети, майстерні, кафедри, лабораторії, спортзали, басейни, майданчики, їдальні тощо). Проводилося зіставне вивчення статутів шкіл, організаційно-функціональних параметрів діяльності педагогічного колективу, навчальних програм. Відбулось ознайомлення з деякими новаторськими підходами, що інтенсифікували традиційний навчально-виховний процес, інноваційними психотехнологіями роботи провідних педагогів тощо. Крім того, проводилися індивідуальна робота на підставі таксономізації міркувань і оцінок/самооцінок дітей з різнотипних освітніх закладів, окремі бесіди, включене спостереження, вибіркові інтерв'ю, з'ясовувалися основні психосоціальні тенденції, а також визначалася найзагальніша міра сензитивності, тривожності, егоцентричності, комунікативності, ригідності тощо. Звичайно, здійснювалися широке вивчення шкільних документів, аналіз біографічних даних, вибіркові обстеження сімейно-побутових умов, бесіди з батьками, давалися експертні оцінки вчителів, вихователів і шкільних психологів. Усе це дало значне за обсягом уявлення про масову вибірку та про специфіку різнотипних освітніх установ. Окремо проводилося вивчення типологічних відмінностей між школами різного профілю. Через занадто вузьку навчально-виховну специфіку і складність режимних моментів з програми дослідження було знято вивчення вихованців колоній, яке однак у перспективу планується продовжити.

Встановлено, що, через певний рівень стереотипізації у масовій свідомості батьків побутує думка, згідно з якою якість педагогічної взаємодії чи не визначальною мірою залежить від мережі освітніх закладів, сформованих за щаблевим принципом, суть якого полягає в тому, що учні з

різномісних шкіл перебувають у різних «стартових» умовах. На підставі узагальнення думок респондентів (n=368), які робили наголос на аналізі насамперед соціально-психологічних детермінант побуту, навчання і виховання дітей, вдалося констатувати такий найкоротший умовний поділ:

1) міська загальноосвітня середня школа (середній щабель) – нормальне, розповсюджене, стандартне забезпечення навчально-виховного процесу, загальноосвітні програми, приблизно однакові матеріально-побутові умови проживання дітей у сім'ях, «середньостатистична» якість педагогічної взаємодії з використанням традиційних комунікативно-інтерактивних прийомів спілкування;

2) гімназія («вищий» щабель) – хороші умови, дуже добре забезпечення й оснащення для навчання і виховання, спеціальні, поглиблені навчальні програми, здебільшого походження із забезпечених нуклеарних сімей із середнім та високим рівнем добробуту, гуманістичні, інноваційні технології педагогічної взаємодії із застосуванням гнучких комунікативно-перцептивних технік і тактик спілкування;

3) школа-інтернат («нижчий» щабель) – стандартне забезпечення, загальноосвітні програми, регламентований, режимний, відносно малозабезпечений побут, різновидова депривація сімейної та педагогічної взаємодії, культивування інтерактивно-комунікативних технік педагогічного спілкування тощо.

Підтверджено існування численних стереотипів й упереджень щодо якості педагогічної взаємодії (наприклад, у ситуації порівняння за принципом «міська школа – сільська школа»). Відчутний вплив посттоталітарного суспільного мислення, згідно з яким існують якісь негативні географічні, соціальні, інформаційні, ментальні, культурні, етикетні, побутові та інші чинники психологічного розвитку дітей із села, які ускладнюють (спрощують, баналізують, профанізують) педагогічну взаємодію з ними. Водночас, зауважена й амбівалентність у таких суб'єктивно-поверхневих підходах, тому на деякі питання анкети, навпаки, у відповідях вказано на

численні переваги сільських школярів (чемні, слухняні, виховані, віруючі тощо).

Безперечно, всі перелічені фактори, умовний поділ шкіл на вищі-нижчі шаблі не повинні впливати на оцінку дітей, рівень їхньої педагогічної комунікабельності і рецептивності та на ставлення до них. Не повинно бути ніякої сегрегації, упередженості чи негативних настанов, адже загалом це діти певної вікової популяції, які живуть у суспільстві перехідного трансформаційного типу та взаємодіють з різними за матеріальним статусом і професійною стимуляцією учителями.

З'ясування специфіки навчальних закладів різного типу потрібне для встановлення впливу системи зовнішніх детермінант і мотивацій на якість і перебіг педагогічної взаємодії, які сприяють віднайденню найтиповіших і найсуттєвіших основ і особливостей психо- і соціогенези сучасних школярів.

4.5.1. Вплив психологічної служби на оптимізацію педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу

Нова особистісна парадигма вищої освіти орієнтується на розвиток і саморозвиток студентів. При цьому соціальний досвід і предметні знання слугують середовищем, субстратом для особистісного розвитку за індивідуальною траєкторією. Проблема оптимізації педагогічної взаємодії викликає широкий інтерес у наукових колах. На необхідності розв'язання різноманітних проблеми, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, наполягають О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, В. Курило, О. Микитюк, Н. Побірченко, Н. Пузиркова, О. Рацул та ін.

Основною передумовою поліпшення процесу навчання є накопичений психолого-педагогічною наукою потенціал ідей, поглядів щодо оптимізації навчально-виховного процесу.

Психолого-педагогічні дослідження взаємин педагогів і вихованців зорієнтовані насамперед на педагогічне спілкування (Л. Долинська, В. Рогинський). Окремо науковці розглядають взаємини викладачів і

студентів (С. Вітвицька, Г. Микитюк), ціннісну підтримку студентів викладачами в ході навчально-виховного процесу (О. Музика).

Для закордонних дослідників також стала актуальною педагогічна взаємодія. Так, Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен, які досліджують взаємодію, або інтеракцію у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології, розглядають навчання у малих групах співробітництва («cooperative learning»). Аналогічний підхід висвітлюється у працях Р. Славіна («Student team learning» / «Навчання у команді»), Д. Джонсона й Р. Джонсона («Learning Together» / «Вчимося разом»), Ш. Шаран («Дослідницька діяльність у групах»), а також Аронсона («Jigsaw» / «Ажурна пилка»), Спенсера, Кагана та ін.

Однак це не дає підстави стверджувати, що у психолого-педагогічній науці маємо цілісну характеристику ідеї «педагогічної взаємодії» як міждисциплінарної проблеми. Крім того, як цілісна технологія, ідея «педагогічної взаємодії» ще не отримала втілення у будь-якій моделі, яка мала чітко відпрацьований нормативно-термінологічний апарат, що необхідний на сучасному етапі реформування системи вищої освіти України на відповідних принципах її побудови, а це тісно пов'язане з проблемою педагогічної оптимізації, одним із аспектів якої (досить актуальним) є діяльність психологічних служб у різних типах навчально-виховних закладів. Реформування системи освіти та непрості умови сучасної суспільної ситуації актуалізують роль практичних психологів в оптимізації навчально-виховного процесу, висуваючи перед ними низку завдань: вивчення можливостей і перспектив оптимізації усіх сторін навчання та виховання у конкретному закладі освіти; сприяння гуманізації навчально-виховного процесу; виявлення умов і факторів ефективної професіоналізації кожної людини з урахуванням індивідуальних особливостей та реальних потреб суспільства; психолого-педагогічне забезпечення виконання освітянських завдань; сприяння психічному та психологічному здоров'ю всіх учасників педагогічного процесу [106].

Безпосередньо причетний до виконання функцій оптимізації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу в школі, психолог повинен ставити посередником гармонізації взаємостосунків між ними. У його функціональні обов'язки входить діагностування стану цієї системи, виокремлення питань, що стосуються умов її функціонування, приймання відповідних рішень, побудова стратегії і тактики втілення їх у життя.

Важливою умовою успішного вирішення означених завдань дослідники вважають саме оптимальну професійну взаємодію психолога і педагогічного колективу, зазначаючи при цьому принципову різницю між педагогічним, тобто методичним, підходом до навчального процесу та власне психологічним. Л. Виготський стверджував, що основним завданням педагогічного процесу є не поетапне висвітлення акту навчання, а аналіз тих процесів внутрішнього розвитку, що виникають і розвиваються у процесі шкільного навчання та від яких залежить його ефективність або неефективність. Здійснення психологічного аналізу, на думку вченого полягає у тому, щоб показати на прикладі кожного предмета й для кожного відрізка навчання, що відбувається у свідомості дитини в процесі навчання [150]. І. Дубровіна зазначає, що «психологу важливо залучити до вирішення проблем педагогічний колектив і батьків», «добитися розуміння вчителем проблем учнів, пробитися крізь стіну установки по відношенню до даної дитини»; «справжнім способом вирішення багатьох проблем є така організація діяльності і така поведінка психолога, що педагог ніби сам веде психологічну роботу серед своїх учнів, сам прагне не тільки знати, але й, певною мірою, розуміти суть психічних явищ, що протікають в них» [666].

Водночас науковці джерел вказують на низку факторів, через які ускладнюється взаємодія психолога та педагогічного колективу. З-поміж них виділяють наступні: принципова розбіжність у професійній ментальності педагогів і психологів; невизначеність нормативної бази діяльності практичних психологів; стереотипність очікувань педагогів щодо функцій шкільного психолога; недостатній професійний рівень самих психологів

[601]. Феномен відчуженості та деформоване уявлення один про одного – найнебезпечніші наслідки суперечностей, що характеризують традиційну систему професійних стосунків психолога та педагога. Цілком закономірною є необхідність належного дослідження такої ситуації, узагальнення отриманих результатів та на їх основі напрацювання пропозицій, впровадження яких сприяло б створенню підґрунтя для налагодження професійної взаємодії фахівців.

Враховуючи такі обставини, вважаємо, що наше суспільство повинно порушувати питання про доцільність і можливість забезпечення своєрідного психологічного патронажу освітнього процесу. Ця функція покладається на практичного психолога, який належить до психологічної служби. Його функціональні обов'язки відображає предмет діяльності, який є інтегральним утворенням, що необхідно розглядати у трьох аспектах: це безпосередня робота з учнями, вихованцями й студентами, дорослими й дітьми, їхніми батьками й вчителями з метою розв'язання конкретних нагальних психологічних проблем навчання й виховання, особистісного й пізнавального розвитку учнів та вихованців, аналіз і рішення яких перебувають у компетенції практичного психолога (практичний аспект); це психологічне забезпечування всього освітнього процесу, яке передбачає розробляння психологічних основ дидактичних і методичних матеріалів, творення психологічно обґрунтованих навчальних і виховних програм, підручників, посібників тощо (прикладний аспект); це теоретико-прикладний напрям досліджень, у межах якого вивчаються закономірності психічного розвитку й формування особистості в умовах навчально-виховного процесу з метою розробки та вдосконалення способів і засобів професійного застосування психологічних знань в освітній практиці. Основне завдання полягає в теоретичному обґрунтуванні нових і валідації вже розроблених психодіагностичних, психокорекційних і розвиваючих методів та програм роботи практичного психолога (науковий аспект предмета психологічної служби в системі освіти) [600].

Основні завдання практичного психолога в системі освіти такі: виявляти психологічну готовність дітей до навчання, спільно з педагогом накреслювати програми індивідуальної роботи з ними з метою поліпшення адаптації дошкільнят і молодших школярів до школи; розробляти й здійснювати спільно з педагогами й батьками розвивальні програми з урахуванням індивідуальних особливостей і завдань розвитку особистості вихованців і учнів на кожному віковому етапі; здійснювати діагностико-корекційну роботу з невстигаючими й недисциплінованими учнями; діагностувати інтелектуальні й особистісні своєрідності учнів, які перешкоджають нормальному перебігові процесу навчання і виховання, сприяти їхній корекції; виявляти й усувати психологічні причини порушень міжособистісних стосунків учнів з учителями, однолітками, батьками й іншими людьми; консультувати адміністрацію школи, вчителів і батьків із психологічних проблем навчання й виховання дітей, розвитку їхніх пізнавальних процесів і характеру; проводити індивідуальні й групові консультації учнів з питань навчання, розвитку і проблем життєвого самовизначення, самовиховання й взаємовідносин з однолітками й дорослими; вести профорієнтаційну роботу [559].

З цього, звичайно ж не повного переліку завдань психолога стає зрозумілим, що лише його тісна співпраця з педагогічним колективом, з адміністрацією навчальної установи, постійний професійний моніторинг психологічних, соціально-психологічних і соціально-педагогічних особливостей поведінки учнів і їхніх викладачів у реальних умовах конкретного навчального закладу, проведення систематичних, а при необхідності – і повторних обстежень основних показників розвитку дітей, їхніх угруповань, класів і річних потоків, уважне вивчення результатів власних рекомендацій і корекційно-розвивальних впливів на дітей і дорослих з метою їх оптимізації спроможні зробити роботу практичного психолога в системі освіти ефективною.

Очевидно й у цій справі велике значення має педагогічна взаємодія. Е. Берн слушно зауважує, що будь-яка взаємодія, в ході якої люди намагаються дотримуватись певних правил, є контактною [66, с. 143].

У процесі організації такої взаємодії з метою її оптимізації психолог повинен рекомендувати педагогам використовувати у зверненні до вихованців такі звороти, як, наприклад: «на тебе завжди можна покластися», «ти зразок відповідальності», «ти дуже старанний» (учень вчасно виконує усі завдання та доручення), «дуже добре, що ти не обмежуєшся матеріалом підручників» (учень читає додаткову літературу) і т.п. Обраний спосіб поєднання слів, які позитивно впливають на учнів, безумовно сприяє оптимізації педагогічної взаємодії.

Слід підкреслити, що тенденцію до «студійної організації» педагогічної взаємодії у різних закладах освіти загалом можна розглядати як таку, що передбачає відмову від заорганізованого академічного простору (традиційного розташування учасників навчального процесу в аудиторії) з метою поліпшення умов для вільного спілкування суб'єктів навчального процесу. Це дозволяє усім учасникам опанувати механізми побудови людських взаємовідносин для досягнення поставленої професійної мети; підвищити комунікативну компетенцію, що посилить значущість розуміння майбутнім спеціалістом важливості та різноплановості соціокультурних проблем для того, щоб діяти належним чином у культурному і міжкультурному розмаїтті професійних та академічних ситуацій.

4.5.2. Генетично-психологічні особливості педагогічної взаємодії з неповносправними дітьми в інтернатних установах

Прикрим фактором сучасних реакцій є істотне зростання кількості неповносправних дітей, які через режим депривації сімейного спілкування виховуються в інтернатних закладах або у кращому випадку піддаються сурогатним спробам включення в інклюзивні освітні форми.

Безперечно, такі діти дуже потребують відрефлексованого спілкування, оптимізації власних життєстверджувальних потенціалів [408; 409; 418]. Тому у контексті нашого дослідження не обминути з'ясування можливостей генетично-психологічні підходів як результативних напрямків, надання дієвої допомоги таким категоріям дітей. Передусім йдеться про налагодження повноцінного спілкування, яке культивуватиме особистісний розвиток.

Класичний принцип генезису (розвитку) як універсального міждисциплінарного феномена – у віковій та педагогічній психології набув статусу окремого теоретико-емпіричного базового підходу, згідно з яким розвивальне навчання є фундаментальною засадою загальноособистісного розвитку людини. Безперечно, неповносправна дитина потребує спеціальних психологічних прийомів, які сконцентровані у генетично-психологічному підході, до її психореабілітації, що передбачає залучення усіх засобів і методів розвивального навчання [408; 409; 418; 760].

Вивчення на основі генетично-психологічного підходу психічного розвитку неповносправної людини набуває універсального статусу, адже йдеться про пояснення складних процесів її особистісного онтогенезу. Як вже зазначалося, методологія генетичної психології зводиться насамперед до категорії «розвиток», концентруючись на положенні про те, що специфічні форми психіки не дані людині від народження, а лише задані як суспільні зразки. Психічний розвиток – це засвоєння цих зразків, у тому числі у процесі цілеспрямованого навчання і виховання [408]. Отже, методологія генетичної психології як сукупність потужних розвивальних психолого-педагогічних положень відображає гносеологічні шляхи формування й аналізу наукового знання про феноменологію соціально-психологічного становлення особистості, її спілкування. Крім того, вона охоплює систему методів наукового пізнання складних перипетій психічного розвитку людини, найвідомішим з яких є експериментально-генетичний метод, який часто використовується у багатьох дослідницьких практиках та послідовно

розвивається багатьма сучасними вітчизняними психологами, насамперед С. Максименко [408; 409].

Підводячи підсумок сутності розвитку психіки людини в онтогенезі, російський науковець В. Мареанов відзначає, що «генеза особистості – це специфічна трансформація структурних компонентів діяльності опосередкованих механізмом інтеріоризації в структурні властивості і якості особистості. Тобто, інакше кажучи, особистість водночас і реалізатор діяльності (як форми прояву її потенцій), і активізатор процесу функціонування діяльності, яка трансформується в психічні якості самої особистості» [418, с. 306]. Оскільки об'єктом генетичної психології є людина, що розвивається, тобто духовно-тілесний індивід, породжений своєю власною предметно-практичною діяльністю, становлення й формування якого задається програмою віддалених цілей навчання і виховання, то практична діяльність навчання й виховання, як і спеціальні генетико-моделюючі заходи, на наш погляд, слід розглядати не просто як фактори, що впливають на генез, а як органічні складові самого предмету генетичної психології. Адже ці соціальні дії не лише впливають на розвиток, а й викликають, зумовлюють його, або, інакше кажучи, вони й є його розвитком. Крім того, їхня реалізація призводить до змін умов і результатів психологічного способу і змісту пізнання особистості, що, зрештою зумовлює модифікацію вихідних теоретичних абстракцій [418, с. 304].

Внесок С. Максименка у формування наукової філософсько-психологічної думки про генезис психічних властивостей особистості призвів як до підвищення уваги до ключового методу дослідження, так і до зміни дослідницької парадигми з відстеження закономірностей розвитку окремих елементів психіки до вивчення своєрідної інтегрованої єдності – особистості у процесі її неперервного становлення й розвитку. Переконливо доведено, що генетична психологія повинна вивчати розгалужений спектр соціально-психологічних феноменів, насамперед виникнення психічних явищ, їхнє походження, становлення у життєвих процесах, функціонування,

їхнє відродження після втрати ними дійових функцій, тобто, як слушно підкреслює цитований вище учений, «генетична психологія повинна вивчати об'єктивні процеси зародження нових психічних явищ, які були в надрах попередніх, становлення нових психічних механізмів і знання про них на основі знайдених передумов» [418, с. 305].

Добрий приклад у цьому сенсі показала Т. Щербан, яка на основі аналізу досліджень з урахуванням основних засад генетичної психології насамперед у контексті навчального спілкування, що розглядається як процес спільної роботи вчителя й учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, що організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу, довела особливу успішність і плідність генетично-розвивальної парадигми в сучасній педагогічній психології, а також відзначила, що у генезисі навчального спілкування реалізуються здатності вчителя до взаємин з учнями, які мають на меті актуалізацію відношень – перетворення потенційного в кожній людині в актуальне, яке використовується як надбання культури [716].

Тут, очевидно, доцільно звернутися до концепції соціально-генетичної психології В. Рубцова як теорії, що пояснює психічний розвиток дитини через спільну діяльність. Вона побудована на аналізі загальної структури діяльності у контексті наукової спадщини Л. Виготського, О. Леонтьєва [379]. Як вважає цей учений, поява нових психічних функцій повинна трактуватися як результат їхньої сформованості у рамках кооперації дій усіх учасників спільної діяльності. Генезис пізнавальної дії визначають способи взаємодії учасників спільної діяльності (розподіл початкових дій і операцій, обмін діями, а також взаєморозуміння, комунікація, планування і рефлексія). На матеріалі різнобічного вивчення мислення дитини. В. Рубцов обґрунтовує ряд положень, які сконденсовано можна викласти таким чином:

1.) кооперація і координація наочних дій становить основу походження інтелектуальних структур мислення дитини, при цьому тип розподілу

діяльності виконує функцію специфічного моделювання змісту інтелектуальної структури у складі відносин учасників діяльності;

2.) основою для виділення і подальшого засвоєння дитиною змісту інтелектуальної структури є виконання нею особливої дії із заміщення наочних перетворень (перерозподіл діяльності); виконуючи цю дію, дитина звертається до основ організації самої спільної діяльності, розкриває загальний для всіх учасників спільної діяльності характер того або іншого наочного перетворення; для забезпечення окресленого процесу потрібна рефлексія, змістовний аналіз учасниками форми спільно вибудованих дій і подальше планування адекватних наочному змісту об'єкта нових форм організації спільної діяльності;

3.) форма організації спільної діяльності є каналом трансляції культури, оскільки взаємодія учасників спільної ситуації здійснюється опосередковуванням схем пізнавальних дій, що склалися історично [579].

Ці положення цілком, так би мовити, у руслі нашого дослідження, адже «перекодувати» неповносправну особистість у нову систему соціально-психологічних взаємин, ролей і статусів можна лише, створивши нові й видозмінені порівняно з попередніми комунікативно-перцептивними формами спілкування на саногенно-адаптаційні моделі мислення. На наш погляд, актуальність вивчення проблеми міжособистісної взаємодії зумовлена певними соціальними і соціально-психологічними чинниками. Найсуттєвіші з них – особливості міжособистісного контакту у системі «вчитель – неповносправні учні». Ефективність педагогічної діяльності, її розвивальний потенціал суттєво залежать від характеру міжособистісних стосунків учителя та учнів-інвалідів, адже від уявлення про партнера по взаємодії залежить спосіб поведінки. Тому саме на соціально-психологічні аспекти взаємодії накладаються навчально-виховні зусилля педагога. Знання ж особливостей відображення у свідомості вчителя особистості неповносправних учнів значної мірою детермінує продуктивність взаємодії з

ними. З огляду на це, ця проблема актуальна як з науково-теоретичного так і практичного боку.

Коли повсякчас в шкільному житті йдеться про рівень роботи, кваліфікацію педагога, його вплив на клас і ставлення до окремих неповносправних учнів, то головний акцент робиться на діяльнісних показниках: з'ясовують, які заходи цей педагог організовує в класі, як часто проводить індивідуальні бесіди з учнями, чи буває в їхніх сім'ях, наскільки успішно «компенсує неповносправність» завдяки власній емпатійній комунікативній позиції. Інтуїтивні поривання деяких педагогів до виховання в класному колективі атмосфери справжнього гуманізму мають стати провідним імперативом всієї системи виховання в школі. Концептуально цей імператив осмислюється як розробка і реалізація особистісного підходу до подолання тієї глибокої й досить тривалої кризи, яку переживає сучасна школа. Сутність цієї кризи – у відчуженні значної частини школярів від учителя, школи, в їхньому небажанні її відвідувати. Школа сьогодні не задовольняє запити і очікування багатьох підлітків і юнаків, вони виявляються не в змозі пристосуватися до її вимог, «знайти себе» в її архаїчних організаційних структурах. Звичайно, в умовах інклюзивного навчання неповносправні діти не повинні відчувати таких непотрібних психолого-педагогічних нашарувань і розладів взаємодії. Отож *важливим концептуальним напрямком розвитку генетичної психології є застосування її положень у психотерапії та реабілітаційній роботі з неповносправними дітьми.*

4.5.3. Критерії оптимізації навчання у вищому навчальному закладі

Тепер відбувається перехід від традиційного інформаційно-пояснювального навчання, зорієнтованого на передачу готових знань, до особистісно-розвивального, спрямованого не тільки на засвоєння знань, а й на способи навчальної діяльності, на розвиток творчої особистості студента. Досягти бажаних результатів у цій важливій справі неможливо без

використання принципу оптимізації навчання. Оптимізація (і на її значенні наголошуємо ще раз) як процес вибору найкращого варіанта із можливих і як процес приведення системи у найкращий (оптимальний) стан у педагогічній теорії та практиці набуває універсального значення і застосовується в різних аспектах. Критерій оптимальності – це ознака, на основі якої проводиться порівняльне оцінювання можливих рішень (альтернатив) і вибір найкращого з них [693, с. 170]. Науковці висловлюються по-різному про критерії оптимізації процесу навчання. Наприклад, Ю. Бабанський стверджує, що зміст, структура і логіка функціонування педагогічного процесу забезпечує ефективно та якісно розв'язання завдань навчання, виховання і розвитку учнів відповідно до вимог державних закладів на рівні максимальних можливостей кожного індивіда [47, с. 19]. У сенсі цього твердження, ймовірно, і слід підходити до розгляду критеріїв оптимізації, за основу значення яких беруть: час і раціональне розподілення, розміщення компонентів системи, раціональну побудову просторової структури системи [47]; обсяг знань, їх усвідомленість, міцність та дієвість [287]; відношення кількості правильно розв'язаних завдань до кількості запропонованих, причому робота вважається задовільно виконаною, якщо розв'язано понад 70 відсотків [529].

На наш погляд, при визначенні критеріїв оптимізації педагогічного процесу вишів насамперед необхідно брати до уваги зміст і значення дисциплін, які вивчаються, у загальній підготовці спеціаліста. Оскільки, на жаль констатується постійне зниження рівня знань, умінь і навичок студентів, то головним завданням оптимізації педагогічного процесу має стати забезпечення підвищення якості та рівня професійної підготовки студентів. Саме тому критеріями оптимізації педагогічного процесу слід вважати: рівень засвоєння знань студентів у відповідності змісту навчальної дисципліни цілям і завданням поліпшення професійної підготовки студентів в умовах демократизації та гуманізації освіти (результат); мотивація та пізнавальна активність студентів; витрати часу на досягнення результату.

Розглянуті критерії оптимізації процесу навчання студентів у виші загалом дають можливість здійснити оцінювання та вибір варіанта навчання, виходячи з оптимальності дисципліни, форм і змісту педагогічних дій у сукупності з нормуванням витрат часу на навчальну роботу.

Педагогу потрібно знати, що оптимізувати навчальний процес потрібно не за двома і не за трьома критеріями, а за їх сукупністю. Відомо, що навчальний процес можна побудувати так інтенсивно, що на наступних заняттях студенти вже не зможуть належним чином засвоювати навчальний матеріал. Оптимізація повинна спрямовуватися на звільнення викладачів від багатьох звичних для них дій, безкінечних спроб і помилок, зайвих витрат часу, які виникають через недосконалість методик навчання. Щодо оптимізації управління (оптимального управління), то необхідно зупинитися на окремих чинниках, які визначають ефективність процесу навчання. Вони досить докладно названі Л. Леонтьєвим. Це – ставлення викладача до свого предмета; взаємини викладача і студентів; змістовий рівень та якість лекцій; особисті якості викладача; вимогливість викладача; бажання вчитися; об'єктивність оцінювання знань; співвідношення між кількістю практичних занять та лекцій; умови на заняттях (аудиторія, наочні посібники); розподіл стипендій; якість організації виробничої практики; мікроклімат у групі; сімейні та житлові умови; ставлення профільної кафедри до студентів; відвідування занять; стан здоров'я студента; матеріальний стан студента; місце проживання (віддаленість від місця навчання); кліматичні умови, біоритми, пора року [391, с. 13]. Ці чинники, на наш погляд, доцільно виділити у три групи. До першої – чинники, що стосуються суб'єкта навчання (бажання вчитися, відвідування занять, стан здоров'я, мікроклімат у групі); до другої – чинники викладача (ставлення викладача до предмета та студентів, змістовний рівень та якість лекцій, об'єктивність оцінювання знань тощо); до третьої – чинники середовища (умови на заняттях, співвідношення між кількістю практичних занять та лекцій, розподіл стипендій, матеріальний стан, місце проживання тощо). Окремо слід

виділити групу другорядних чинників (період року, погода, біоритми тощо). Як бачимо, всі чинники, пов'язані з викладачем, належать до першої десятки. Особистість викладача, з погляду студентів, – найбільш істотний чинник, який впливає на ефективність навчання.

З'ясовано, що індивідуальність студента виявляється не тільки в поведінці, а й в особливостях психічних процесів, які безпосередньо визначають успішність його навчання і виховання. Тож для диференціації та індивідуалізації навчання, з одного боку, необхідно враховувати успішність навчання з усіх предметів, а з іншого – включати в систему перевірки не тільки знання студентів, а й особливості сприйняття, мислення, пам'яті. Розглядаючи індивідуальну роботу студентів, не можна не наголосити на її обмежених можливостях, а саме: індивідуальній навчальній діяльності властива часткова взаємодія студентів між собою, а також контакти з викладачем, до речі обмежені й нетривалі. Ю. Бабанський слушно зазначав, що тільки у випадку, коли під час прийняття рішення «враховуються всі зв'язки між компонентами системи, можна очікувати на вибір оптимального варіанта навчання» [47, с. 34].

Швидкий темп навчання впливає на розвиток мислення студентів, але знижує ефективність запам'ятовування необхідної інформації, тому що зменшується частка повторення і закріплення у структурі навчального процесу. Тому необхідно не просто прагнути швидкого темпу, а обирати такий темп, який би одночасно допомагав розвитку мислення і забезпечував певну міцність запам'ятовування навчальної інформації, обробку необхідних практичних умінь і навичок. Щоб оптимізувати процес навчання студентів, дати новий шанс кожному студенту належно проявити свою компетентність, необхідна суттєво змінювати умови педагогічної взаємодії суб'єктів процесу навчання між собою та з довкіллям, таким чином, щоб могли розкритися потенційні можливості студентів (у напрямі, сприятливому для самореалізації особистості). Оптимізувати – означає, по-перше, привести суб'єктивні фактори у відповідність з об'єктивною основою процесів

навчання; по-друге, забезпечити процес зближення цих факторів, єдність в їх розгортанні, що повинно обумовити цілісність процесу навчання.

Оскільки метою оптимізації процесу навчання є досягнення його цілісності (дидактичного резонансу), то під оптимізацією слід розуміти вибір оптимального рішення щодо забезпечення цілісності педагогічного процесу. Цьому має підпорядковуватися розгорнення навчального матеріалу і мотивів – стимулів, дії педагога і студента чи учня. На наш погляд, така взаємодія призводить до спілкування та співпраці, в результаті чого студент оволодіває загальнолюдською культурою у формах знань і засобів діяльності, формуючи на їх підставі науковий світогляд і якості особистості відповідно до потреб та рівня розвитку суспільства. У цьому фактично виражається принцип єдності навчання і виховання.

Оптимізація може бути більшою або меншою мірою широкою або вузькою залежно від характеру бажаних результатів процесу, критеріїв, за якими вона здійснюється, кількості суб'єктів процесу навчання, які беруть участь у реалізації завдань оптимізації за обраними критеріями. Якщо узагальнити характеристики найвищих рівнів оптимізації з кожної із розглянутих сторін, то можна уявити своєрідний глобальний підхід до явищ оптимізації, який має відповідати таким умовам: оптимізація здійснюється з метою підвищення ефективності й якості педагогічного процесу; мета процесу досягається при мінімально необхідних витратах часу, засобів і зусиль педагогів і студентів; завдання оптимізації розв'язуються усіма учасниками навчально-виховного процесу – педагогічним і студентським колективами, батьками в їхній взаємодії; виходячи з концепції єдності навчання і виховання, оптимізація вважається також процесом навчання одним із засобів оптимізації процесу виховання в його широкому розумінні.

Зв'язки взаємодії у процесі навчання мають розглядатися у плані взаємодій педагога і колективу студентів. Потім методом спеціального аналізу виділяються з-поміж них істотні, стійкі, тобто закономірні. Оптимізація процесу навчання неможлива без спеціального аналізу

педагогами причин відставання окремих студентів, виникнення труднощів у навчанні, які залежать від педагогів. На основі результатів такого аналізу вносяться корективи у процесі викладання, що забезпечує нейтралізацію або попередження небажаних явищ.

Для того, щоб оптимізувати навчальний процес, необхідно весь відібраний новий матеріал розкласти на логічно завершені частини, при цьому виділити в кожній із них основні істотні елементи. Оптимізація вимагає, щоб під час занять були вивчені головні істотні елементи всіх без винятку частин, які розкривають суть конкретної теми, а другорядні, ілюстративні, довідкові тощо можуть бути винесені на самостійну роботу. Тільки такий підхід дасть можливість викладачам віднайти час для цілісного розгляду всієї теми, при цьому не перекладаючи на студентів вивчення істотних, об'єктивно складних елементів матеріалу. Час, який залишається, можна використати для обговорення якоїсь актуальної теми в конкретному колективі, опитування студентів, закріплення матеріалу (якщо в цьому є потреба). У будь-якому випадку викладач ніколи не повинен економити часу на пояснення головного, істотного в новому матеріалі [379].

Узагальнений цілісний підхід до явищ оптимізації має відповідати таким умовам: вона здійснюється з метою підвищення ефективності й якості педагогічного процесу; мета процесу досягається при мінімально необхідних витратах часу, засобів і зусиль педагогів і студентів; завдання оптимізації розв'язуються всіма учасниками навчально-виховного процесу – педагогічним і студентським колективами, батьками в їхній взаємодії; виходячи з концепції єдності навчання і виховання, вважають оптимізацію процесу навчання одним із засобів оптимізації процесу виховання в його широкому розумінні. Критеріями оптимізації педагогічного процесу є рівень засвоєння знань студентів у відповідності зі змістом навчальної дисципліни, цілями і завданнями поліпшення професійної підготовки студентів в умовах демократизації та гуманізації освіти (результат); мотивація та пізнавальна активність студентів; витрати часу на досягнення результату.

4.5.4. Дистанційна система навчання в освітніх закладах різного типу як складова оптимізації педагогічної взаємодії

Проблема оптимізації навчального процесу у різних типах навчальних закладів все більше привертає увагу вітчизняних і зарубіжних науковців, що зумовлено пошуком інноваційних підходів до організації процесу педагогічної взаємодії як у системі стосунків педагог – вихованець, так і педагог – педагогічний колектив, педагог – батьки, педагог – адміністрація. Важливим ресурсом оптимізації системи освіти є інноваційна діяльність освітнього закладу, спрямована насамперед на забезпечення сучасної якості освіти, на вирішення пріоритетних завдань оновлення змісту та технологій навчання і виховання. Лібералізація системи професійної освіти та трудових відносин, криза промислового виробництва та розвиток сфери послуг спонукали до того, що в освітній галузі все більше акцентується на інноваційності процесу навчання, його максимальній наближеності до споживача. У сучасних умовах цьому відповідають кейс-технології та дистанційна форма освіти. Впровадження дистанційної системи навчання зумовлена низкою чинників, насамперед ти що, це відкриває широкий доступ до різних освітніх послуг великій кількості людей, котрі через об'єктивні чи суб'єктивні причини не можуть отримати освіту традиційним способом.

Курси дистанційного навчання передбачають ретельне планування діяльності слухачів (учасників, учнів, студентів), її організації, чітке планування завдань і цілей навчання, доставку необхідних навчальних матеріалів, які повинні забезпечувати інтерактивність між слухачем та педагогом (тьютором, керівником), зворотній зв'язок між слухачем та навчальним матеріалом, надавати можливість колективного чи колективно-групового навчання. Ефективний зворотній зв'язок конче необхідний, оскільки дозволяє учневі чи студенту отримувати інформацію про правильність свого руху по шляху від незнання до знання. І, звичайно ж,

основна перевага дистанційних форм навчання – незалежність його учасників від географічного розташування вишу.

Водночас ефективність дистанційного навчання безпосередньо залежить від: технічної організації процесу; компетентності супроводжуючого персоналу як зі сторони педагога, так і учня чи студента; необхідності отримання знань (основна умова); і очевидно технічної, педагогічної і каузальної підготовленості тих викладачів, котрі безпосередньо працюють зі слухачами. Це повинні бути педагоги з універсальною підготовкою, які володіють сучасними педагогічними та інформаційними технологіями, психологічною готовністю до роботи зі слухачами у новій навчально-пізнавальній мережі Інтернет, переконані у важливості своєї діяльності. На жаль, трапляється нерідко таке, що після повного кваліфікованого напрацювання курсу з навчальної дисципліни викладач високої кваліфікації стає не затребуваним, адже електронна відомість формується на основі розроблених текстів, які може роздрукувати будь-хто. Ще одне важливе питання стосується організації та проведення контролю проходження дистанційними учнями процедур оцінювання їх знань та навичок. Для вирішення обох проблем необхідна єдина нормативно-правова база, на основі якої можна вживати заходів, що підвищать зацікавленість провідних викладачів та спеціалістів у розвитку дистанційних форм навчання [324, с. 156].

Ці форми навчання мають певні особливості. Вони полягають у:

- а) гнучкості – учні, студенти, які вчаться дистанційно, як правило, не відвідують регулярних занять, а працюють у зручній для себе час у зручному місці та зручному темпі; кожний може вчитися стільки, скільки йому особисто необхідно для засвоєння;
- б) модульності – кожна окрема дисципліна або ряд дисциплін, засвоєні слухачами (студентами, учнями), створюють цілісне уявлення про визначену предметну галузь; це дозволяє з переліку незалежних навчальних дисциплін формувати навчальний план, який відповідає індивідуальним або навчальним потребам;
- в) паралельності –

навчання може здійснюватися у процесі поєднання основної професійної діяльності з навчанням або одночасне навчання у двох навчальних закладах; г) віддаленості – відстань від місця перебування того, хто навчається, до навчального закладу не є перешкодою для ефективного освітнього процесу; г) асинхронності – у процесі навчання і той, хто навчає, і той, хто вчиться, можуть реалізовувати технологію навчання й учіння незалежно в часі, тобто по зручному для кожного розкладу і в зручному темпі; д) масовості – кількість учасників дистанційної форми навчання не є критичним параметром; вони мають доступ до багатьох джерел навчальної інформації, а також можуть спілкуватися один з одним і з викладачем через засоби зв'язку або за допомогою інших засобів інформаційних технологій; е) рентабельності – під цією особливістю розуміється економічна ефективність дистанційного навчання [426, с. 95].

Для реалізації дистанційної освіти розроблено різноманітні програмні засоби, що отримали загальну назву системи дистанційної освіти [600, с. 289]. Такі системи бувають різного ступеня складності. В основі їх класифікації – засоби розробки курсів. Ці системи забезпечують можливість продукування дистанційних навчальних матеріалів на основі візуального програмування або текстових редакторів. Це – перший рівень, а на другому рівні складності – системи управління курсами, які дозволяють створювати каталоги графічних, звукових, відео-і текстових файлів. Таким чином формується спеціалізована база даних, забезпечена механізмами пошуку за ключовими словами (метаданих), агрегування навчального контенту, документообігу тощо.

На вищому, значно складнішому рівні – системи управління навчанням, що дозволяють керувати процесом навчання – реєстром користувачів та їх правами доступу, призначених користувачам курсів, збором і збереженням інформації про дії користувачів. Найскладнішою структурою є системи управління навчанням і контентом, що поєднують у

собі систему управління процесом навчання і систему управління навчальним контентом [600, с. 289-290].

Серед найпопулярніших систем дистанційної освіти – Moodle, Lotus, система дистанційного тренінгу (СДТ) REDCLASS (Росія), Мережна освітня платформа (МОП) e-University (Білорусія), віртуальне навчальне середовище Веб-клас, система дистанційного навчання АГАПА. Кожна з них передбачає різні види робіт щодо створення навчальних курсів, віртуальних середовищ. З метою оптимізації педагогічної взаємодії широкого застосування у практиці організації системи дистанційного навчання отримали віртуальне навчальне середовище Веб-клас та система дистанційного навчання АГАПА.

Певний досвід впровадження системи дистанційного навчання має навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія «Сихівська» (м. Львів). До дистанційної системи навчання залучено учнів, які працюють за індивідуальним навчальним планом (його затверджено відповідно до чинного законодавства) та укладеною угодою про надання освітніх послуг через систему дистанційної освіти. Учні зобов'язані дотримуватися визначених правил, суть яких зводиться до таких положень: 1) навчання; необхідно повсякчас пам'ятати, що систему створено для навчання; необхідна умова – системне вивчення матеріалу курсів, участь в обговореннях; при виникненні питань або проблем у засвоєнні знань слід звертатися до учителя або адміністратора; 2) свобода; дистанційне навчання дозволяє вчитись тоді, коли зручно, воно надає більшу свободу і гнучкість у виборі часу і місця для навчання; водночас така організація навчання вимагає самодисципліни, самоконтролю над виконанням усіх завдань і програм; вчителі та адміністратори також контролюють, адже знають, коли учні «заходили» на сторінку курсу чи отримували завдання, скільки спроб було зроблено для освоєння тексту; 3) спілкування; дистанційне навчання – це спілкування через письмо; звичайно, існують озвучені фрагменти уроків чи голосові чат-кімнати, але більшість повідомлень надходить письмово, що дає більше часу на обдумування та формулювання власних ідей порівняно з

уроком, на якому необхідно відповідати біля дошки; виклад власних думок письмово допомагає висловити їх чіткіше, учень чи студент вчаться вести дискусію і доводити свою думку до співрозмовника; 4) необхідність брати участь в усіх обговореннях курсу (форумах, чатах), до засвоєння якого водночас причетно багато учнів чи студентів, в яких можуть виникати однакові проблеми з вправами та завданнями, спілкування може допомогти у їх вирішенні, збагатити новими знаннями та ідеями; крім того, у межах сайту можливо поспілкуватися про дозвілля, цікаві книги, фільми чи музику; 5) хоча у дистанційному навчанні співрозмовники невидимі, це не означає, що спілкування анонімне; кожен має можливість розповісти про себе у своєму профілі, додати фотографію чи просто гарне зображення; водночас спілкування у такому режимі дозволяє забути про певні стереотипи зовнішності та комплекси у поведінці та спілкуванні як з ровесниками, так і колективом педагогів; 6) необхідність дотримування правил ділового спілкування, бути ввічливим, що створює дружню і приємну атмосферу педагогічної взаємодії на сайті; 7) допомога; у будь-який момент учень має можливість звернутись по допомогу (виникли непорозуміння через недостатнє вміння користуватись комп'ютером, труднощі розуміння матеріалу, конфлікти з кимось тощо) [750].

Таким чином, використання системи дистанційного навчання як способу оптимізації педагогічної взаємодії докорінно змінює як психологія особистості учня (студента, слухача), адже він працює цілеспрямовано, активно, ініціативно, так і психологія самого педагога. Навчання переростає в самонавчання, самоосвіту, перетворюючи слухача із об'єкта в суб'єкт цього процесу. Педагог перестає бути ретранслятором знань на різних типах навчальних занять, має можливість працювати з кожним учнем індивідуально у консультаційні години. Учасники такого виду навчання стають однодумцями в оцінюванні нових підходів до організації навчання, отримання його результатів та мотивації щодо подальшої освіти та самоосвіти.

Отже, дистанційне навчання за сукупністю ознак можна віднести до інноваційної форми навчання. Воно не є різновидом будь-якої іншої форми навчання, володіє низкою притаманних лише йому ознак та можливостей, може застосовуватися у всіх видах освіти, забезпечуючи при цьому розвиток творчої складової загальної середньої освіти, особистісну орієнтацію педагогічної взаємодії, максимальну її оптимізацію.

Головне завдання науково-педагогічного працівника з огляду на оптимізацію процесу навчання полягає у тому, щоб навчити студентів учитися, тобто з пасивних виконавців указівок викладача перетворити їх на активних суб'єктів власного навчання; сприяти створенню ситуацій успіху, умов для самовираження і самореалізації; сприяти успішній діяльності у процесі навчання як на заняттях, так і в позааудиторній роботі. Таким чином, *щоб успішно реалізувати ці педагогічні вимоги, науково-педагогічний працівник мусить знати всі основні методи, котрі застосовуються в сучасній вищій школі, знати можливості цих методів у розв'язанні основних завдань освіти й розвитку студентів. Тільки одночасне підвищення результативності навчання і раціональне витрачання часу студентів і викладачів приведе до оптимізації процесу навчання.*

4.5.5. Систематизація психолого-педагогічних умов процесу оптимізації навчання студентів

У черговий раз доцільно підкреслити, що в Національній доктрині розвитку освіти головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, розвиток цінностей громадянського суспільства. Головними засадами реформи є оптимізація та демократизація освіти, починаючи від її організаційних форм і змісту та закінчуючи стилем взаємодії учасників педагогічного процесу. Оптимально побудований педагогічний процес посилює виховну функцію навчання, є основою виховання на занятті та поза ним, а досягненні

результати створюють атмосферу задоволення навчальним процесом, що об'єктивно оптимізує весь процес життєдіяльності студентів та педагогів [653].

Виконання поставлених завдань неможливе без ефективного використання у педагогічному процесі принципу оптимізації навчання. Оптимізація як процес вибору найкращого варіанта із можливих і як процес приведення системи у найкращий (оптимальний) стан у педагогічній теорії та практиці набуває універсального значення і застосовується в різних аспектах. Важливою передумовою застосування принципу оптимізації в педагогіці, безумовно, стали досягнення в теорії оптимального управління. Ця теорія послужила основою розвитку ідей оптимізації навчально-виховного процесу, яку у контексті досліджень педагогічних явищ висвітлюють у своїх працях В. Беспалько, Т. Ільїна, М. Лісіна [70; 391].

У тому, як практично втілюється ця ідея, ми побачили під час відвідувань занять педагогів-практиків. Це дало підставу для такого висновку: головна причина формалізації процесів засвоєння навчального матеріалу студентами полягає в тому, що в навчанні переважає абстрактний виклад матеріалу, недостатнє використання дидактичних принципів індивідуального підходу до свідомості, до активізації, цілеспрямованості педагогічного процесу. Отже, формалізм призводить до нівелювання особистісного підходу до студентів, до недостатньої мотивації й особистісної відповідальності студентів за результати навчальної діяльності та необ'єктивного контролю знань студентів.

Для оптимізації навчального процесу у виші потрібно створювати умови для ефективного перебігу інноваційного процесу. Йдеться про чітке формулювання педагогом мети впровадження нововведення у процес навчання студентів; визнання студента головною дійовою особою педагогічного процесу; наявність високої кваліфікації педагога-новатора; формування позитивної та стійкої мотивації педагога, який займається інноваційною діяльністю; стимулювання студентів до професійного

самовдосконалення шляхом утілення в педагогічний процес прогресивних засобів навчання; оперативний обмін інформацією між учасниками педагогічного процесу [511, с. 25]. Такі умови серйозно впливатимуть на професійне становлення майбутнього фахівця. На цих засадах можна оптимально організувати навчальний процес, враховувати індивідуальні особливості особистості студентів, забезпечити результативність навчання. Ми помітили, що студент під впливом зовнішніх умов і залежно від результатів власної поведінки прагне змінитися так, щоб, збагатившись новими знаннями позбутися невпевненості та приймати правильні рішення для виконання практичних завдань.

У цьому велике значення має особистісно-орієнтований підхід, що характеризується визнанням індивідуальності студента, його розвитку не як колективного суб'єкта, а передовсім як індивіда, наділеного своїм неповторним досвідом. Суть особистісно-орієнтованого підходу в процесі дослідження сприймалася нами як визнання студента головною дійовою особою всього педагогічного процесу. Безперечно, це призводить до гуманізації взаємин. Гуманізація процесу навчання студентів передбачає створення таких умов, які б сприяли реалізації головної мети – розвитку творчого потенціалу особистості. Досягти цієї мети може лише викладач, який доброзичливо ставиться до студента незалежно від його успіхів і досягнень, оцінює його діяльність не тільки за кінцевим результатом, а й за процесом його досягнення. Створення ситуації успіху – важливий елемент взаємодії на заняттях, що сприяє до оптимізації педагогічного процесу. Особистісна орієнтація в такому випадку спрямована на студента, тому саме і впливає на ефективну роботу учасників педагогічного процесу.

В особистісно-орієнтованому навчанні слід виділити найважливіші вимоги, які полягають у тому, що взаємини між викладачами і студентами складаються як спільна творча діяльність, навчання, самоосвіта ґрунтуються на власній зацікавленості студента, індивідуальних інтересах, здібностях, особистісному досвіді, ідея подолання труднощів, досягнення складних цілей

є провідними у спільній діяльності викладача і студентів, ідея вільного вибору форм, напрямів, методів діяльності формує мотиваційну сферу, розвиває творче мислення [279, с. 157]. Очевидно у цьому сенсі слід розглядати також міжособистісні стосунки як одну з умов оптимізації педагогічного процесу та ефективного дотримання педагогічних умов у процес навчання. Адже неможливо змінити технології навчання, досягаючи ефективності педагогічного процесу, не змінюючи характеру взаємин викладача та студентів. Так само не можна побудувати педагогічно доцільної системи навчально-виховної роботи без перегляду стилю роботи педагога, тому якісного оновлення потребує насамперед діяльність викладача.

Навчання обов'язково передбачає різнопланову сферу взаємодії. Це – навчальна взаємодія студента і викладача, взаємодія студентів між собою, яка по-різному може збуджувати педагогічну взаємодію. Оптимізуючи педагогічний процес, ми прагнули побудувати заняття як спільну діяльність учасників педагогічного процесу. Тривалий період навчальна взаємодія описувалася схемою, де активний суб'єкт, який виступає ініціатором навчання, вміння, контролює знання та оцінює їх, передає об'єкту навчання і виховання. Але, на наш погляд, вона має трактуватися як двостороння суб'єктно-суб'єктна взаємодія. Оптимізація педагогічного процесу через удосконалення міжособистісних стосунків передбачає: створення моделі суб'єкт-суб'єктних відносин (оптимальний варіант типу взаємини «дорослий-дорослий»); перехід на особистісно-орієнтоване спілкування, розвиток особистості через педагогічне спілкування, повага до особистості студента; створення можливості вільного спілкування студентів і викладачів у всіх сферах діяльності (навчальній та професійній).

Досягти ефективного процесу оптимізації навчання студентів можна за умови стійкої мотивації виконавця. Пізнавальні інтереси і потреби як складові мотивації виникають за умови, якщо навчальний процес має особистісний зміст, тобто, як вже зазначалося, створення для кожного його

учасника перспективи зростання в навчанні й свободи вибору навчальних завдань.

Працюючи з різними групами студентів, ми використовували апробовану сучасну методологію (генетично-психологічний підхід), застосовували активні методи навчання. Безумовно, найбільш ефективного, універсального методу викладання нема і бути не може, адже кожен метод навчання є діалектичним за своєю суттю. Виходячи з реальних умов, ми обирали той метод, прийом чи операцію, який є оптимальним для розв'язання конкретних завдань заняття.

Умови, які впливають на оптимальний режим роботи студентів, ми поділити на матеріально-технічні, морально-психологічні, навчально-гігієнічні та естетичні. В окрему групу віднесено умови оптимізації пізнавально-психічної діяльності: актуалізація опорних знань, умінь і навичок, збудження інтересу, бажання досягти поставленої мети. Матеріально-технічні умови передбачають наявність дидактичних посібників, засобів навчання, методичних рекомендацій з предметів, засобів унаочення. Навчально-гігієнічні умови включають санітарно-гігієнічні (режим дня, їжі, відпочинку, комфортність в аудиторії, освітленість тощо) і дидактичні (організованість занять, безперервність). В окрему групу ми виділяємо умови вдосконалення навчальних навичок (читання, робота з додатковою літературою, комп'ютерами, сучасними засобами навчання), формування розумових операцій (порівняння, абстрагування, узагальнення, аналізу, синтезу. Саме умови почуттєвого сприйняття і застосування розумових операцій становлять основу оптимізації педагогічного процесу.

На підставі аналізу наукової та навчально-методичної літератури вичленувано *найважливіші підходи і систему психолого-педагогічних умов для здійснення процесу оптимізації педагогічної взаємодії*, а саме: пошук нових форм, методів, прийомів, засобів навчання; задіяння активних (інтенсивних) комунікативно-перцептивних технологій міжособистісного спілкування; створення відповідних морально-психологічних умов взаємодії

у процесі навчання та виховання; постійне і глибоке вивчення особистості учня/студента і специфіки його комунікативних технік, тактик і стратегій; запровадження толерантних суб'єкт-суб'єктних (партнерських, паритетних) взаємин упродовж процесів поєднання різних форм навчання (індивідуального, парного (групового), фронтального (колективного)) на основі дотримання принципів індивідуалізації та диференціації навчання; удосконалення змісту навчання (програм, підручників засобів навчання та унаочнення); вибір оптимального обсягу інформації для опрацювання та засвоєння; формування оптимальної кількості студентів у групах, що стимулює якісніший обмін інформацією та поліпшує її засвоєння; використання інтерактивних технологій спілкування на заняттях; навчання студентів новим способам опрацювання та засвоєння інформації за допомогою засобів інформатизації та комп'ютеризації; високий рівень теоретичної та практичної підготовки вчителя/викладача у фаховій сфері та реалізації навчально-виховних вимог і потреб педагогічної взаємодії [279].

Отже, аналіз педагогом комплексу умов, які впливають на оптимізацію процесу навчання студентів, забезпечує високу ефективність у навчання і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Сучасний педагог покликаний поліпшувати морально-психологічні, естетичні, навчально-гігієнічні, матеріально-технічні умови, в результаті чого процес оволодіння знаннями буде здійснюватися в атмосфері інтелектуальних, моральних та естетичних переживань, зіткнення думок, поглядів, позицій, наукових підходів, пошуку істини, проектування різноманітних можливих рішень пізнавальних завдань, творчості педагогів і студентів. В основу навчання слід покласти особистісно-орієнтований, гуманістичний, проблемний, генетично-психологічний підходи, вдосконалені міжособистісні стосунки, активні та прогресивні методи і форми навчання.

Висновки до четвертого розділу

1. Офіційна система організації роботи з молоддю не може повністю задовольняти її потребу у самоствердженні, самовираженні. Розвивальна творча гурткова діяльність з елементами генетично-психологічного тренінгового підходу створює великі можливості для самовизначення особистості молодшої людини та реалізації її творчих здібностей. Позанавчальна діяльність, участь юнаків у різних її видах – важлива сфера, у якій можливості для вияву самоактивності, а водночас і для особистісного самовизначення та самореалізації досить широкі. Вільна від жорсткої регламентації, обов'язковості, позашкільна діяльність має добрі перспективи для вияву самостійності, самоактивності, що імпонує учням підліткового і щонайбільше – раннього юнацького віку. Такі форми роботи сприяють поліпшенню психологічного мікроклімату колективу, розкриттю індивідуальності кожного учасника педагогічної взаємодії та створенню оптимальних умов для його розвитку.

2. Професійна ідентичність педагога складається лише на достатньо високих рівнях оволодіння трудовою діяльністю й є результатом узгодження особистістю динаміки процесів як особистісного, так і професійного розвитку: усвідомлення предмету й умов діяльності (розуміння суті самої професії тощо), довілля соціального та професійного світу, а також себе як професіонала тощо. Звідси головне завдання активного комунікативно-рефлексивного навчання – не стільки у концентруванні уваги учасників тренінгу на їх комунікативних вміннях, скільки на пробудженні інтересу до іншої людини. Не менш важливе завдання ГП КРТ – виявлення поведінкових стереотипів, властивих педагогам, які на час проведення тренінгу мають змінити власну статусно-рольову позицію, увійшовши у відповідну роль. Мета таких занять – практичне вивчення проявів різних видів рефлексії у різних педагогічних ситуаціях. У роботі над кожною вправою науково-педагогічні працівники визначають, які види рефлексії активізуються у конкретній грі.

3. Під оптимізацією процесу навчання ми розуміємо вибір такої системи психолого-педагогічних умов з його вдосконалення, коли досягаються максимальні з урахуванням можливостей кожного студента навчальні результати при мінімально необхідних для конкретних умов витратах часу і сил. Оптимальною є система педагогічних умов, за яких: досягаються позитивні результати в навчанні всіх студентів на рівні їхніх навчальних можливостей (але не нижчих від задовільного) засвоєння відповідно до вимог державних стандартів згідно з критеріями оцінювання; заходи із попередження неуспішності відповідної частини студентів не призводять до зниження успішності в навчанні інших студентів; наявні педагогічні умови не призводять до підвищення витрат часу викладачів і студентів порівняно з тими витратами, що визначені навчальним планом і постановою навчального закладу для занять і домашніх завдань; педагогічні умови не викликають надмірної втомлюваності викладачів і студентів.

4. Запропоновано «студійну організацію» педагогічної взаємодії з метою її оптимізації використати у роботі психологічної служби освітніх закладів різного типу. Це передбачає відмову від традиційного розташування учасників педагогічної взаємодії в ряд та сприяє створенню відповідних умов навчання. Йдеться про: по-перше, «аудиторію круглого столу» – дозволяє «об'єднати» суб'єктів навчально-виховного процесу і тим самим уникнути поділу на підгрупи, таке розташування полегшує комунікацію між учасниками і певною мірою нейтралізує опозиційну роль психолога чи педагога; по-друге, аудиторію «обличчям до обличчя» – вихованці протистоять один одному при обговоренні соціально-психологічних проблем, де традиційно використовуються дебати та дискусії, що формує у вихованців готовність відстоювати протилежні погляди; така структура допомагає комунікації, закликаючи сторони швидше дійти згоди, не переводячи обмін думками у площину особистісного конфлікту; по-третє, «партнерський тип» – організовані навчальні студії, лабораторії або аудиторії, де вихованці, сидячи у довільній формі, бачать один одного і тому

можуть легко спілкуватися між собою; позиція педагога (практичного психолога) тут відповідає позиції партнера-консультанта. Таке розташування дозволяє зібрати велику кількість учасників навчального процесу і водночас посилити роль педагога.

5. Результати формувального експерименту засвідчили, що внаслідок реалізації програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу проявилися позитивні результати у показниках ціннісних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних, захисно-опанувальних складових оптимальної педагогічної взаємодії. Зокрема в експериментальних тренінгових групах (порівняно із контрольними групами) в учасників цих груп покращилися, «оптимізувалися» такі показники: діалогічність міжособистісних стосунків; позитивного ставлення до людей; комунікативної інтолерантності; стилю поведінки відносно оточуючих людей; задоволеності власним життям; емпатійності у взаємодії; загальної та міжособистісної толерантності до невизначеності; рівня емоційного інтелекту, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, управління емоційною сферою; рівня соціального інтелекту; психологічної розумності; рівня рефлексії спілкування і взаємодії, соціорефлексії, сформованості педагогічної рефлексії; використання копінг-стратегій у контексті педагогічної взаємодії; росту комунікативної компетентності і майстерності завдяки зменшенню труднощів у ситуаціях педагогічної взаємодії. Загалом, за підсумками формувального експерименту можемо стверджувати, що реалізація розробленої нами програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного тренінгу загалом призводить до необхідних цільових змін, які зафіксовані на емпіричному рівні та засвідчують доцільність його задіяння не лише як потужного засобу оптимізації педагогічної взаємодії, але й усєї особистісної психогенези.

6. Критеріями оптимізації педагогічного процесу є: рівень засвоєння знань студентів у відповідності зі змістом навчальної дисципліни, що відповідає цілям і завданням поліпшення професійної підготовки студентів в

умовах демократизації та гуманізації освіти (результат); мотивація та пізнавальна активність студентів; витрати часу на досягнення результату. Розглянуті критерії оптимізації процесу навчання студентів у виші загалом вигляді дають можливість здійснити оцінювання та вибір варіанта навчання, виходячи з оптимальності змісту дисципліни, форм і змісту педагогічних дій з нормуванням витрат часу на навчальну роботу.

7. Дистанційне навчання за сукупністю ознак можна вважати інноваційною формою. Воно не є різновидом будь-якої іншої форми навчання, володіє низкою притаманних лише йому ознак та можливостей, може застосовуватися у всіх видах освіти, забезпечуючи при цьому розвиток творчої складової загальної середньої освіти, особистісну орієнтацію педагогічної взаємодії, максимальну її оптимізацію. Дистанційне навчання необхідно розглядати і як систему, і як процес. За аналогією з іншими формами навчання, дистанційне навчання передбачає теоретичне осмислення етапу педагогічного проектування, його змістової та педагогічної (у розумінні використання педагогічних технологій, методів, форм навчання) складових. Відповідно, завданнями етапу педагогічного проектування є: створення електронних курсів, електронних підручників, комплексних засобів навчання, розробка педагогічних технологій організації процесу навчання в мережі.

8. Головне завдання науково-педагогічного працівника з погляду на оптимізацію процесу навчання полягає у тому, щоб навчити студентів учитися, тобто з пасивних виконавців указівок викладача перетворити їх в активних суб'єктів власного навчання; сприяти створенню ситуацій успіху, умов для самовираження і самореалізації; стимулювати успішну діяльність у процесі навчання як на заняттях, так і в позааудиторній роботі. Тільки одночасне підвищення результативності навчання і раціональне витрачання часу студентів і викладачів призведе до оптимізації процесу навчання.

9. Для оптимізації навчального процесу у навчальному закладі потрібно дотримуватися таких умов, які необхідні для ефективної партнерської

взаємодії. Вони полягають у чіткому формулюванні педагогом мети впровадження нововведення у процес навчання студентів; визнанні студента головною дійовою особою педагогічного процесу; наявності високої кваліфікації педагога-новатора; формуванні позитивної та стійкої мотивації педагога, який займається інноваційною діяльністю; стимулюванні студентів до професійного самовдосконалення шляхом впровадження у педагогічний процес прогресивних засобів навчання; оперативному обміні інформацією між учасниками педагогічного процесу. Оптимізація педагогічного процесу через удосконалення міжособистісних стосунків передбачає: створення моделі суб'єкт-суб'єктних відносин (оптимальний варіант типу взаємини «дорослий-дорослий»); перехід на особистісно-орієнтоване спілкування, розвиток особистості через педагогічне спілкування, повагу до особистості студента; створення можливості вільного спілкування студентів і викладачів у всіх сферах діяльності (навчальній та професійній). Аналіз педагогом комплексу умов, які впливають на оптимізацію процесу навчання студентів, забезпечує високу ефективність навчання і сприяє розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Умови, які впливають на оптимальний режим роботи студентів, поділено на матеріально-технічні, морально-психологічні, навчально-гігієнічні та естетичні. В окрему групу віднесено умови оптимізації пізнавально-психічної діяльності: актуалізація опорних знань, умінь і навичок, стимулювання інтересу, бажання досягти поставленої мети.

ВИСНОВКИ

Узагальнення отриманих у роботі теоретико-емпіричних результатів дало підстави зробити такі **висновки**:

1. В умовах сучасних соціально-економічних трансформацій, що нерідко призводять до кон'юктурних ментально-психологічних переорієнтацій, цілком виправданою є потреба в тому, щоб кожна дієздатна особистість оволодівала вміннями й навичками ефективної взаємодії в соціумі. Це сприяє її самовдосконаленню та саморегуляції, а отже, гнучкому, швидкому й ефективному реагуванню на мінливі умови під час роботи, навчання, міжособистісного спілкування. Актуалізація розвитку й вдосконалення оптимізації педагогічної взаємодії поширюється на всі інститути соціалізації людини, насамперед на школу як своєрідний мікрокосм, що значною мірою відображає всі перетворення буття, стає мірилом моральності, гуманності, добропорядності, чесності, толерантності або й, навпаки, – агресивності, жорстокості, знецінення людських і суспільних цінностей, місцем психотравмуючих ситуацій, локалізації психотравм і дидактогеній. Наукою підтверджено, що психогенеза особистості визначається закономірностями і специфікою розвитку основних видів самосвідомості (психофізичної, власне психічної, соціокультурної, ментально-духовної та ін.), а також співвіднесенням рівнів розвитку базальних компонентів самосвідомості: емоційно-почуттєвого, пізнавально-когнітивного, діяльнісно-поведінкового і мотиваційно-вольового. Педагогічна взаємодія є тою змістово-процесуальною площиною, яка повинна забезпечити активний і поступовий розвиток окреслених параметрів особистісної самосвідомості.

Багатовекторне й цілеспрямоване вивчення особливостей формування умінь і навичок педагогічної комунікації, зокрема при подоланні конфліктів, бар'єрів, наслідків шкільних психотравм та інших деструктивних і амортизаційних проявів, має вагомий науковий теоретико-емпіричний сенс. Набуття знань, формування умінь та навичок комунікативності, емпатії, рефлексії, адаптивності, балансування, регулювання, подолання та

конструктивного переживання ймовірних перепон і психотравм, породжених невмілою та непрофесійною організацією навчально-виховного процесу (а отже, й розбалансованої та неконгруентної педагогічної взаємодії), становлять значущу, висхідну частину процесу ефективного або неефективного самоусвідомлення кожного окремого учня у межах певного освітнього простору та детермінується відкритим або закритим типом навчального закладу, інноваційністю або архаїчною ригідністю освітньої програми, реалізованої певним педагогічним колективом тощо.

Системний аналіз розвитку педагогічної взаємодії дозволив виявити низку суперечностей, зокрема між новими вимогами до рівня, змісту і якості освітнього процесу і можливостями традиційної моделі навчання та виховання, культивованої здебільшого у вітчизняних освітніх закладах різного типу; між загальним теоретичним рівнем сучасної психолого-педагогічної науки, яка розробляє основні прогресивні (генетично-моделюючі, розвивальні та ін.) засади, і дійсним станом розвитку професіогенези вчителів та спроможністю/неспроможністю втілення цих науково обгрунтованих інновацій у реальну педагогічну практику вітчизняного шкільництва; між значною кількістю ідей щодо розвитку й оптимізації педагогічної взаємодії вчителів і учнів та недостатньою реалізацією концептуальних основ і програм особистісного розвитку, базованих на принципах психогенези самоусвідомлення та саморуху.

2. Загалом, великий масив наукової психолого-педагогічної інформації з теми саморозвитку зводиться до визнання того, що *це є різнорівнева усвідомлена й керована особистісна самозміна, яка стимулює становлення й формування суб'єкта саморозвитку в найширших ракурсах і векторах життєвої самореалізації*. Саморух особистості можливий за умови активного розвитку рефлексії, яка, передбачаючи самоаналіз, дослідження людиною свого внутрішнього світу й поведінки у зв'язку з настановами й очікуваннями мікро- і макродовкілля, функціонує за допомогою таких базових процесів психіки, як центрація і децентрація, проекція, когнітивна

емпатія тощо. Тому важливим результатом успішної педагогічної взаємодії є відрефлексоване ставлення її учасників до умов і засобів життєдіяльності через індивідуалізовані смисли, в яких передусім співіснують мета і мотиви пошукової активності людини, а відтак – і її розвитку. Презентована крізь призму потужного генетично-психологічного інтерпретування і розкриття базових основ та функціональної семантики проблема саморозвитку учня як суб'єкта розвивального навчання та оптимальної педагогічної взаємодії передбачає його основне розуміння як *саморуху*, що є екзистенційно значущим для всього особистісного розвою.

Теоретичні основи розвивального навчання та якісної оптимізації педагогічної взаємодії (за С. Максименком) зводяться до принципу, по-перше, орієнтації на сензитивні періоди розвитку; по-друге, орієнтації на провідну діяльність, закони її зміни (існує зв'язок типів цієї діяльності з внутрішнім підґрунтям генетичної наступності періодів вікового психічного розвитку); по-третє, орієнтації на зону найближчого розвитку (за Л. Виготським); по-четверте, включення школярів у спільну з іншими учнями навчальну діяльність, яка за умов належної організації може стати провідною у психічному розвитку дитини; по-п'яте, врахування нерівномірності, гетерохронності розвитку і формування психічних дій, тобто потрібно уявляти не тільки ізольовані характеристики виконавчих, когнітивних, емоційно-оцінних, особистісних компонентів діяльності, а й їх чергування, вирівнювання, взаємовпливів на процеси становлення; по-шосте, ампліфікації – збагачення, підсилення, поглиблення психічного розвитку дитини як умова розвитку її активності, свободи, особистісного вияви в навчанні, віднайдення дитиною себе у сенсі навчання.

3. Успішна педагогічна діяльність/творчість як органічне поєднання психолого-педагогічних засобів в умовах інтегративного навчально-виховного середовища розглядається у генетично-психологічному ракурсі як цілісний поліфункціональний процес фахової реалізації та самореалізації педагога, центральною ланкою якого є особистісно-орієнтована розвивальна

педагогічна взаємодія в системі «вчитель-учень». Вона залежить від низки психологічних особливостей, насамперед креативності, ерудованості, емпатії, комунікативної лабільності, цікавості й доступності вчителя (відкритий розвиваючий комунікатор) і гностичного, когнітивного, емоційного, евристичного та інших потенціалів учня (відкритий пізнаючий реципієнт).

Генетико-моделюючий метод вивчення цілісної особистості, яка саморозвивається, передбачає, що основними показниками досягнення успішної педагогічної взаємодії є: побудова адекватної системи предметно-перетворювальних дій, що формують в особистості відповідну систему психологічних новоутворень; культивування та активізація різноманітних способів побудови вищих психічних функцій, які присвоюються суб'єктом навчання у процесі засвоєння ними певного змісту тощо. Водночас саме засвоєння поєднує у собі генетичний та структурно-функціональний моменти об'єктивної реальності й задає тим самим подібні структури самому психічному, які здебільшого реалізуються як способи аналізу. Завдяки механізмам інтеріоризації способи перетворення стають психологічними механізмами предметної діяльності суб'єкта. Отож психічні процеси як регулятори діяльності та поведінки людини, зокрема в процесі педагогічної взаємодії, дають підстави інтерпретувати закономірності психічного розвитку як необхідний і логічний наслідок лінії процесу формування, передбаченого експериментально-генетичним методом.

4. На констатувальному етапі дослідження внаслідок факторного аналізу виокремилися такі основні фактори: перший фактор «пасивно-тривожна взаємодія» (25,2 % від загальної дисперсії), другий фактор «егоцентрично-інтолерантна саморефлексія» (21,7 % внесок у сумарну дисперсію, третій фактор «експресивно-конфронтаційне ставлення» (14,6 % від загальної дисперсії), четвертий фактор «перцептивно-емпатійна соціорефлексія» (10,1% від загальної дисперсії).

Результати формувального експерименту засвідчили, що завдяки реалізації програми генетично-психологічного комунікативно-рефлексійного

тренінгу проявилися позитивні результати у показниках ціннісних, емпатійних, інтелектуальних, рефлексивних, захисно-опанувальних складових оптимальної педагогічної взаємодії. В учасників експериментальних тренінгових груп істотно покращилися такі показники: діалогічність міжособистісних стосунків; позитивного ставлення до людей; комунікативної інтолерантності; стилю поведінки відносно оточуючих людей; задоволеності власним життям; емпатійності у взаємодії; загальної та міжособистісної толерантності до невизначеності; рівня емоційного інтелекту, розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, управління емоційною сферою; рівня соціального інтелекту; психологічної розумності; рівня рефлексії спілкування і взаємодії, соціорефлексії, сформованості педагогічної рефлексії; використання копінг-стратегій у контексті педагогічної взаємодії; росту комунікативної компетентності і майстерності завдяки зменшенню труднощів у ситуаціях педагогічної взаємодії.

5. Доказано, що результативним розвивальним засобом є задіяння в реалії освітнього міжособистісного спілкування комплексного програмно-цільового проекту «Оптимізація генези педагогічної взаємодії», який є синтезом когнітивно-психологічного (спецкурс) і функціонально-технологічного (генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг) етапів навчання. Програмно-цільовий проект є своєрідною «матеріалізацією» одного з ключових положень генетичної психології – розвиток/саморозвиток особистості у системі спеціально організованого розвивального педагогічного довкілля із залученням інтенсивних формувальних впливів за допоамогою інноваційних методів і технологій, зокрема експериментально-генетичного методу. Доведено, що генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг є ефективним розвивально-корекційним інструментарієм, залучення якого в практику навчально-виховного процесу різнотипних освітніх закладів дозволяє істотно оптимізувати як педагогічну взаємодію та її результати, так і сприяє корекції ставлення особистості до власного життєвого шляху. Завдяки цьому

набуваються навички вольового рішучого вибору і прийняття рішення; вживаються заходи з мобілізації та самоорганізації з метою досягнення стійкості до неприємностей, загроз, конфліктів; підвищується оптимістичне ставлення до реальності, активізується зусилля у подоланні труднощів і перешкод. Тренінг культивує толерантність, гідність, взаємоповагу, оптимізм, допомагає здобути реальні навички активної перцептивно-комунікативної взаємодії, розкрити потенціали і перспективи власного розвитку як саморозвитку.

На основі генетично-психологічного підходу з'ясовано, що важливими складовими оптимізації педагогічної взаємодії є стимулювання креативного мислення, комунікативних компетенцій (ціннісно-педагогічна, мотиваційна, організаційна, методична, дидактична, інформаційна, вербально-когнітивна, невербальна тощо), самостійність, інноваційна мобільність, прагнення до опанування досвідом, мотивація до самостійного творчого опрацювання інформації, усвідомлена потреба самовдосконалення, самоконструювання та самомоделювання власного розвитку. Різнобічний науково-теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних процесів в освітній сфері переконливо довів, що генетично-психологічна суть оптимізації педагогічної взаємодії, на основі якої відбуваються навчальні процеси, полягає в тому, що її доцільно розглядати саме як творчість, як когнітивно обрамлений евристичний і креативний засіб (механізм), що забезпечує створення нових оригінальних продуктів навчально-пізнавальної діяльності, активізує вміння учнів й учителів діяти в нових педагогічних ситуаціях, зрештою саморозвиватися та самоактуалізуватися.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні розгалужених емпіричних студій вікових і статевих особливостей оптимізації педагогічної взаємодії в різнотипних освітніх закладах і системах (крос-культурні порівняння) з метою розробки і запровадження інноваційних технологій, базованих на генетично-психологічних засадах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Абалкина М. А. Анатомия взаимопонимания / М. А. Абалкина, В. С. Агеев. – М. : Знание, 1990. – 62 с.
2. Абдалина Л.В. Профессиональное развитие педагога в системе повышения квалификации : монография / Л.В. Абдалина. – Воронеж: НОУ «НПИОЦ», 2008. – 224 с.
3. Абдалина Л.В. Технология организационного консультирования и педагогическая практика : монография / Л.В. Абдалина, А.С. Огнев и др. – Воронеж: ВГПУ, 2002. – 100 с.
4. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности : психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, – № 2. – С. 86–95.
5. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
6. Аболин Л. М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека : монография / Л. М. Аболин. – Казань : Изд-во Казанс. ун-та, 1987. – 262 с.
7. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г. С. Абрамова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 224 с.
8. Абросимов А. Г. Интенсификация образовательного процесса в вузе / А. Г. Абросимов // Экон. науки. – 2004. – № 9. – С. 65–68.
9. Абульханова К. А. Акмеологический подход к психологии развития рефлексивной культуры / К. А. Абульханова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 6. – С. 123–125.
10. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 331 с.
11. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.

12. Авдеева Н. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Н. Авдеева // Педагогика. – 2003. – № 5. – С.34–39.
13. Агеев В. С. Механизмы социального восприятия / В. С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 2. – С. 63–70.
14. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В. А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.
15. Адэскэлицэ В. Формирование толерантности личности в юношеском возрасте : автор. дис. на соискание уч. степени до-ра психологии : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология, психология развития, психология личности» / Виорика Адэскэлицэ. – Кишинев, 2009. – 32 с.
16. Азаров В. Н. Стиль действия: рефлексивность – импульсивность / В. Н. Азаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 3. – С. 121–126.
17. Акофф Р. О целеустремленных системах / Р. Акофф, Ф. Эмери ; пер. с англ. ; под. ред. И. А. Ушакова. – М. : Советское радио, 1974. – 272 с.
18. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська, М. В. Шевченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець. – К. : УДПУ, 1994. – 79 с.
19. Активные формы обучения в повышении квалификации руководителей школ : метод. рекомендации / сост. И. А. Трухин, А. С. Винник]. – К. : Укр. ін-т підвищ. кваліф. керівних кадрів освіти, 1986. – 36 с.
20. Алишев Н. В. Об основных направлениях физиолого-эргономических исследований профессионального обучения / Н. В. Алишев, Н. П. Реброва // Физиолого-эргономический анализ обучения учащихся профтехучилищ управлению сложной техникой: научные труды. – Л., 1979. – С. 5–9.
21. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителей / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
22. Амосов Н. М. Здоровье и счастье ребенка / Н. М. Амосов // Знание. Серия “Педагогический факультет”. – 1979. – № 12. – 96 с.
23. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания // Под редакцией А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Ин-та практ. психол.; Воронеж: НПО МОДЭК,

1996. – 384 с.

24. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1969. – 339 с.

25. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.

26. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 488 с.

27. Андреев А. Л. Культурное пространство студентов / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 55–65.

28. Андреев А. Л. Студент и культура. Информация к размышлению / А. Л. Андреев // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 101–105.

29. Андреев В. И. Эвристика для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань, 1994. – 264 с.

30. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. – М. : Наука, 1994. – 238 с.

31. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия : теоретические подходы : учеб. пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 287 с.

32. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева – М., 2000. – 184 с.

33. Андреева И. Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта / И. Н. Андреевна // Социально-психологические проблемы ментальности : 6-ая Междунар. науч.-практ. конф., 26-27 ноября 2004 г., г. Смоленск: в 2 ч.– Смоленск : СГПУ, 2004. – Ч. 1. – С. 22–26.

34. Анисимов О. С. Взаимодействие: сущность и типология / О. С. Анисимов // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 10–18.

35. Аносов І. П. Психологічні основи педагогічного спілкування / І. П. Аносов. – К. : Інститут сучас. підруч., 2007. – 272 с.

36. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. –

№ 6. – С. 23–29.

37. Ануфриева Н. М. Социальная психология : курс лекций / Н. М. Ануфриев, Т. Н. Зелинская, Е. Е. Зелинский. – К.: МАУП, 2003. – 134 с.
38. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 15–16.
39. Анцупов А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – 4-е изд., исп. и доп. – М. : Эксмо, 2009. – 512 с.
40. Арбузова Е. Н. Практикум по психологии общения / Е. Н. Арбузова, А. И. Анисимов, О. В. Шатровой. – СПб. : Речь, 2008. – 272 с.
41. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11–14.
42. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов – М. : Ин-т практ. психол.; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 320 с.
43. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : учеб. для вузов / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
44. Астахова В. И. Свобода выбора и конкурентность / В. И. Астахова // Alma Mater. Вестник Вісшая школа. – 1992. – № 1. – С. 13-14.
45. Ахмерова С. Г. Здоровье педагога: профессиональные факторы риска: учеб.-метод. пособие / С. Г. Ахмерова, В. В. Шурыгина. – Уфа : БашГПУ, 2001. – 40 с.
46. Баб’як Т. Тренінг спілкування «Дозволь собі бути щасливим» / Т. Баб’як, І. Корнієнко // Психолог (вкладка) – 2003. – № 38 (86). – С. 1-20.
47. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса (в вопросах и ответах) / Ю. К. Бабанский, М. М. Поташник. – 2-е изд.. – К. : Рад. шк., 1983. – 287 с.
48. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

49. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Дж. Кэйпл. – СПб. : Питер, 2002. – 352 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
50. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку / Л. М. Балабанова. // Психологія: зб. наук. праць. – 1999. – Вип. 4 (7). – С. 169–170.
51. Балаев А. А. Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 96 с.
52. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – К.-Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.
53. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
54. Бандурка О. М. Основи психології і педагогіки : підручник для вищ. навч. закладів МВС України / О. М. Бандурка, В. О. Тюріна, О. І. Федоренко : Національний ун-т внутрішніх справ, 2003. – 336 с.
55. Барабанщиков А. В. Педагогическая культура / А. В. Барабанщиков, С. С. Муцынов. – Рига : РВВПУ, 1982. – 156 с.
56. Барановська Л. Д. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л. Д. Барановська. – Біла Церква: – БДАУ, 2002. – 256 с.
57. Баришева О. І. Психологічні знання в нерегламентованій діяльності старшокласників як засіб запобігання міжособистісних конфліктів / О. І. Баришева // Молодь і проблеми конфлікту в період переходу до демократичного суспільства : тези доп. Міжнар. молод. наук.-практ. конфер. – Чернівці : [б. в.], 1994. – С. 269–270.
58. Басов М. Я. Проблемы развития человека. Хрестоматия по возрастной психологии / М. Я. Басов ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — М. : Международная педагогическая академия, 1994. – С. 8–17.
59. Батракова С. Н. Основы профессионально-педагогического общения / С. Н. Батракова – Ярославль : ЯГУ, 1986. – 80 с.

60. Бахтин М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин ; сост., вступ. ст. и коммен. О. Е. Оссовского. – М. : Российский открытый университет, 1995. – 140 с.
61. Башмаков М. И. Информационная среда обучения / М. И. Башмаков, С. П. Поздняков, Н. А. Резник. – СПб. : Свет, 1997. – 400 с.
62. Бездухов В. П. Теоретические проблемы становления педагогической компетентности учителя / В. П. Бездухов, С. Е. Мишина, О. В. Правдина. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2001. – 132 с.
63. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
64. Белых Т. В. Психологические закономерности динамики субъектных свойств в структуре индивидуальности : монография / Т. В. Белых. – М. : Илекса, 2003. – 326 с.
65. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 480 с. – (Серия “Мыслители XX века”).
66. Берн Э. Групповая психотерапия / Эрик Берн ; пер. с англ. А. Ю. Калмыкова и др. – М. : Академический проект, 2004. – 253 с.
67. Берн Э. Игры, в которые играют люди (Психология человеческих взаимоотношений) / Эрик Берн ; пер. с англ. А. А. Грузберга. – М. : ЭКСМО, 2008. – 352 с.
68. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 442 с.
69. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
70. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М. : Высшая школа, 1989. – 143 с.
71. Бех І. Д. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя / І. Д. Бех, В. В. Радул // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка, Серія : Педагогічні науки. – 2001. – Вип. 32. – Ч. І. – С. 12–17.

72. Бибрих Р. Р. Монолог ...или диалог? / Р. Р. Бибрих, А. Б. Орлов. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
73. Біла О. Г. Синтетичний аналіз психокорекційної сутності АСПН / О. Г. Біла // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 3. – С. 76–84.
74. Білик Л. Формування соціально-психологічної культури студентської молоді у ВНЗ / Л. Білик // Вища освіта України. – 1998. – № 3. – С. 105–109.
75. Богданович Н. В. Субъект как категория отечественной психологии: дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Наталия Викторовна Богданович. – М., 2004. – 170с. – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.diss.rsl.ru>.
76. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
77. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1995. – 328 с.
78. Бодалев А. А. Об особенностях формирования межличностных отношений в детской среде / А. А. Бодалев // Воспитательная система массовой школы : проблемы гуманизации / под ред. Л. И. Новиковой. – М. : Изд-во НИИТиИП, 1992. – С. 74–81.
79. Бодалев А. А. Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во Инс-та практи. психологии, 1996. – 256 с.
80. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М : ПЕР СЭ, 2006. – 512 с.
81. Бодрова Е. В. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности / Е. В. Бодрова, Е. Т. Юдина // Новые исследования в психологии. – 1986. – № 1. – С. 26–30.
82. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна / Л. И. Божович. – М.; Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.

83. Бойко А. М. Шляхи забезпечення єдності теорії і практики у підготовці вчителя / А. М. Бойко // Наукові праці Полтавської ДПУ ім. В.Г.Короленка. Серія «Педагогічні науки». – 2002. – Вип. 5/6. – С. 4–11.
84. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : ИИД “Филинь”, 1996. – 472 с.
85. Болдуин Дж. М. Духовное развитие с социологической и этической точки зрения. Исследование по социальной психологии : Личность / Д. М. Болдуин. – изд. 2-е. – М. : КД “ЛИБРОКОМ”, 2011. – Т. 1. – 512 с. – (Серия : “Из наследия мировой психологии”).
86. Болонський процес: норм.-правові док. / уклад: З. І. Тимошенко, І. Г. Оніщенко, А. М. Грехов, Ю. І. Палеха. – К. : Вид-во Європ.ун-ту, 2004. – 102 с.
87. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С.8–14.
88. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, игры, упражнения / В. Ю. Большаков. – СПб.: 1994. – 316 с.
89. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
90. Бондар В. Болонська конвенція: підготовка вчителя початкової школи / В. Бондар // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2004. – № 6. – С. 48–53.
91. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасного студента та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11.
92. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : [навч. посібник для студентів] / О. Ф. Бондаренко. – Х.: Фоліо, 1996. – 237 с.
93. Бондарчук Е. И. Основы психологии и педагогики: курс лекцій. – 3-е изд., стереотип. / Е. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. – К. : МАУП, 2002. – 168 с.
94. Бороздина Г. В. Психология делового общения : учебник /

- Г. В. Бороздина. – 2 –е изд. – М. : ИНФРА, 2003. – 295 с.
95. Бочелюк В.Й. Психологічні особливості управління інноваційними процесами в школі / В.Й. Бочелюк – Дніпропетровськ: Січ, 2003. – 343 с.
96. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С.89–94.
97. Братченко С. Л. Авторитарный стиль педагогического общения – а что дальше? / С. Л. Братченко, С. А. Рябченко // Магистр. – 1996. – № 3. – С. 83–90.
98. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала : методическое пособие для школьных психологов / С. Л. Братченко. — Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1997. – 68 с.
99. Братченко С. Л. Личностный рост и его критерии / С. Л. Братченко, М. Р. Миронова // Психологические проблемы самореализации личности : сборник. под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростелевой – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – С. 3–14.
100. Бригадир М. Проектування фундаментальних модульно-розвивальних інновацій в освітньому просторі сучасної школи / М. Бригадир // Модульно-розвивальна система як об'єкт теоретико-методологічного аналізу: матер. до п'ятиріччя Ін-ту ЕСО»] (Тернопіль, 1 листопада 2004 р.). – Тернопіль : Економічна думка, 2004. – С. 41–42.
101. Бугерко Я. Категоріальний аналіз рефлексії як явища, процесу, стану, властивості / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 93–105.
102. Бугерко Я. Концептуальні засади рефлепрактики як методу рефлексивного самопроектування і самовизначення особистості / Я. Бугерко // Вітакультурний млин. – 2008. – Модуль 8. – С. 25–27.
103. Бугерко Я. Процеси розгортання інтелектуальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2003. – № 4. – С. 46–53.
104. Букатов В. Режиссура школьного общения / В.Букатов, М.Ганькина. –

К.: УД «Шкіл. світ»: Узд. Л.Галицына, 2005. – 128 с.

105. Булах І. Викладач – студент: психологія міжособистісної взаємодії : навч.-метод. посібник / І. Булах, Д. Долинська – К., 2005. – 106 с.

106. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посібник / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – 114 с.

107. Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия / Ф. Бурнард. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с. – (Серия “Эффективный тренинг”).

108. Бутенко Н.Ю. Комунікативна майстерність викладача: навч. посібник. – К.: КНЕУ, 2005. – 336 с.

109. Вазина К. Я. Рефлексивная технология саморазвития человека : монография / К. Я. Вазина. – 4-е изд.. – Нижн. Новгород : ВГИПУ, 2009. – 166 с.

110. Вазина К. Я. Саморазвитие человека как духовно-природный феномен / К. Я. Вазина. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 295 с.

111. Вайнер А. В. Групповая готовность к риску как социально-психологический фактор эффективности управленческих команд / А. В. Вайнер // Вопросы психологии. – 2008. – № 4. – С. 45–51.

112. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М. Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 80–83.

113. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности человека: рефлексивно-гуманитарный подход / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. –

114. Варламова Е. П. Рефлексивная диагностика в системе образования / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 28–43.

115. Василишин Х. Комунікативна компетентність вчителя в роботі з сором'язливими дітьми / Х. Василишин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 2. – С. 64–72.

116. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.

117. Василюк Ф. Е. Семиотика психотерапевтической ситуации и психотехника понимания / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1996. – № 4. – С. 48–68.
118. Васильева М. М. Организация ситуаций общения между преподавателем и студентами при обучении иностранному языку / М. М. Васильева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – М. : АПН СССР, 1980. – С. 86–96.
119. Вассерман Л. И. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями : пособие для врачей и мед. психологов / Л. И. Вассерман, Б. В. Иовлев, Е. Р. Исаева. – СПб. : Типография СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009. – 38 с.
120. Васянович Г. Педагогічна етика: навч.-метод. посібник / Г. Васянович. – Львів . : Норма, 2005. – 344 с.
121. Васянович Г. П. Педагогіка вищої школи: навч.-метод. посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Ліга-Прес, 2000. – 100 с.
122. Вачков И. В. Введение в тренинговые технологии / И. В. Вачков // Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – С. 66—78.
123. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учеб. пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89. – 2001. – 224 с.
124. Вачков И. В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И. В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С. 16–29.
125. Вачков И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Игорь Викторович Вачков. – М., 1995. – 180 с.

126. Ващенко І. В. Конфлікти у діяльності працівників органів внутрішніх справ і шляхи їх подолання (соціально-психологічний аспект) : дис. ... ступеня до-ра психол. наук : спец. 19.00.05 / Ірина Володимирівна Ващенко ; – Х.: Національний ун-т внутрішніх справ, 2003. – 498 с.
127. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: дис. ... до-ра психол. наук : спец. 19.00.07 / Леонід Кирилович Велитченко. – К., 2006. – 508 с.
128. Велитченко Л. К. Категорійно-поняттєвий аналіз психологічних основ педагогічної взаємодії / Л. К. Велитченко // Наука і освіта. – 2004. – № 8-9. – С. 68–71.
129. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу : монографія / Л. К. Велитченко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
130. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. школа, 1991. – 207 с.
131. Вербова К. В. Формирование личности в общественно-педагогической деятельности / К. В. Вербова // Общение и формирование личности. – Гродно: [б. и.], 1984. – С. 11–23.
132. Взаимодействие // Философский словарь. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.philosophydic.ru/vzaimodejstvie>.
133. Взаимодействие // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Советская Энциклопедия, 1983. – 74 с.
134. Винославська О. В. Психологічні особливості студентської групи / О. В. Винославська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 65–67.
135. Винославська О. В. Нормовідповідність і самоідентифікація в структурі ідентичності педагога / О. В. Винославська // Соціальна психологія. – 2006. – № 4 (18). – С. 113–119.
136. Винославська О. В. Нормовідповідність як детермінанта

- самоідентифікації в структурі професійної ідентичності майбутнього викладача / О. В. Винославська // Психолого-педагогічні та культурологічні питання гуманізації освіти : зб. наук. ст. – К.; Рівне, 2007. – С. 24–28.
137. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посібник / О. Вишневський. – К. : Знання. – 2008. – 566 с.
138. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. для студентів / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – 2-ге вид., доп. – К. : Каравела, 2009. – 400 с.
139. Вікова та педагогічна психологія : навч. посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
140. Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення (на прикладі студентів, які навчаються за фахом «Психологія») : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. А. Вілюжаніна. – К., 2006. – 22 с.
141. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога : дис... до-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / Жанна Петрівна Вірна. – Луцьк, 2004. – 437 с.
142. Вірна Ж. П. Основи професійної орієнтації : навч. посібник / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 156 с.
143. Войтко В. И. Личностно-ролевая форма построения учебно-воспитательного процесса в вузе // Проблемы высшей школы. – К., 1987. – Вип. 63. – 103 с.
144. Волкова Е. Н. Субъектность как деятельное отношение к самому себе, к другим людям и миру / Е. Н. Волкова // Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 33-40.
145. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: монографія – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

146. Волкова Е. Н. Субъектность педагога : теория и практика : автореф. дис. на соискание уч. степени до-ра психол. наук : спец. 19.00.07 Педагогическая психология / Елена Николаевна Волкова ; М. : МГОПУ, 1998. – 41 с.
147. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980. – 367 с.
148. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
149. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
150. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. / Лев Семенович Выготский. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1984. – 368 с.
151. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. Л. С. Выготский : Собрание сочинений: в 6 т. – М. : Педагогика, 1983 – Т. 3. – 368 с.
152. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... на здобуття наук. ступеня до-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ірина Володимирівна Гавриш. – Х., 2006. – 579 с.
153. Гарач Н. Р. Генезис рефлексивної свідомості школяра / Н. Р. Гарач // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 8. – С. 42–43.
154. Георги Др. Медицинская терминология на пяти языках, Latinum, Русский, English, Francais, Deutsch. / Др. Георги, Д. Арнаудов. – София. – 1979. – 343 с.
155. Гірняк А. Н. Психологічне обґрунтування змісту і структури модульно-розвивального підручника для середньої загальноосвітньої школи : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Андрій Несторович Гірняк. – Івано-Франківськ, 2007. – 289 с.
156. Глассер У. Школы без неудачников/ общ. ред. и предисл. В.Я.Пилиповского. – М.: Прогресс, 1991. – 184 с.

157. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. — М. : МГУ, 1987. — 175 с.
158. Голобородько Є. П. Філософія діалогу в науково-педагогічній комунікації / Є. П. Голобородько // Вивчаємо українську мову та літературу. — 2009. — № 9 (193). — С. 2–4.
159. Головаха Е. И. Прогнозное проектирование новых образов психической культуры: принципы конструктивной психологии / Е. И. Головаха, А. А. Кроник // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. — М. : Наука, 1994. — С. 209–218.
160. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. — К. : Полит. издат. Украины, 1989. — 187 с.
161. Голод А. Функціонування норм у структурі інноваційного освітнього процесу / А. Голод // Економіка освіти. — Тернопіль : Економічна думка, 2001. — Т. 1. — С. 192–198.
162. Голубков С. В. Особенности организации педагогического общения при различных типах профессионального отношения учителя : автореф. дис. на соискание уч. степени кандидата психологических наук : спец. : “Педагогическая психология” / Сергей Вячеславович Голубков : — М. : МПУ, 2001. — 20 с.
163. Гончар О. В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія / О. В. Гончар. — Х. : ХНАДУ, 2011. — 424 с.
164. Гончарук П. А. Психологія навчання / П. А. Гончарук. — К. : Вища школа, 1985. — 142с.
165. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації : професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — Хмельницький : ТУП, 2001. — С. 48–67.
166. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля

межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 73–83.

167. Гошовський Я. Генетична психологія як методологічна парадигма вивчення депривованої особистості / Я. Гошовський // Психологічні перспективи. – 2007. – Випуск 10. – С.11-17.

168. Гошовський Я. Парадигма генетичної психології: розвивальні та деприваційно-ресоціалізаційні аспекти / Я. Гошовський // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / – 2006. – Вип. 29. – С.23-31.

169. Грановская Р. Элементы практической психологии / Р. Грановская. – 5-е изд., испр. и доп. – СПб. : Речь, 2003. – 655 с.

170. Гримак Л. П. Общение с собой: начала психологии активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1991. – 320 с.

171. Громова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для студентов / М. Т. Громова.. – М. : Юнити, 2003. – 415 с.

172. Губенко О. В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особи / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003 – № 10. – С. 1-5.

173. Гужева И. В. Особенности коммуникации в системе образовательного пространства / И. В. Гужева // Психология обучения. – 2010. – № 5. – С. 91-99.

174. Гулевич О. А. Влияние обыденных представлений о справедливости на оценку партнера по общению / О. А. Гулевич // Вопросы психологи. – 2007. – № 5. – С. 66–76.

175. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації. Книга для вчителя: наук.-метод. посібник / за ред. С. О. Мусатова. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 96 с.

176. Гуменюк О. А. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосеміологічний і самосенсовий різновиди обміну / О. А. Гуменюк //

Психологія і суспільство. – 2005. – № 3. – С. 73–94.

177. Гуменюк О. Є. Психологія впливу : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2003. – 304 с.

178. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль : Астон, 2007. – 385 с.

179. Гусак П. М. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посібник / П. М. Гусак ; за заг. ред. академіка О. Г. Мороза. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 338 с.

180. Давыдов В. В. Уровень планирования как условие рефлексии / В. В. Давыдов, А. З. Зак, // Мысли о мыслях: – Новосибирск, 1995. – Т. 1 . : Рефлексивное мышление и творчество. – Ч. 1. – С. 67–73.

181. Давыдов В. В. К проблеме совершенствования методов подготовки руководителей / В. В. Давыдов, В. С. Лазарев, С. Д. Неверкович // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 1. – С. 30–40.

182. Давыдов В. В. О функциях рефлексии в игровом обучении руководителей / В. В. Давыдов, С. Д. Неверкович, Н. В. Самоукина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 76–84.

183. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения : монография / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 541 с.

184. Давыдов В. В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении / В. В. Давыдов. – Томск : Пеленг, 1992. – 114 с.

185. Демакова И.Д. С верою в ученика. Особенности воспитательной работы классного руководителя. Кн. для учителя (из опыта работы). – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.

186. Державна національна програма “Освіта” : Україна ХХІ століття. – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.

187. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – 2002. – № 27 (2 квітня). – С. 2–7.

188. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. – 752 с.
189. Деркач А. А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. / А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина – М. : РАУ, 1993. – 32 с.
190. Джонсон Д. В. Тренінг саморозкриття / Д. В. Джонсон // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 7. – С. 52-64.
191. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
192. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник для студентів / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
193. Дмитренко Т. А. Образовательные технологии в системе высшей школы / Т. А. Дмитренко // Педагогика. – 2004. – № 2. – С. 54–59.
194. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
195. Добрынина В. И. Социальные конфликты в высшей школе России / В. И. Добрынина, Т. Н. Кухтевич // Социально-политический журнал. – 1994. – № 3-6. – С. 169–180.
196. Довгань Л. Сучасний коучинг / Л. Довгань, Л. Ревкова // Пластичне мистецтво. – 2002. – № 1. – С. 58–60.
197. Додонов Б. И. Эмоциональная направленность и межперсональные отношения / Б. И. Додонов // Личность, коллектив и проблемы воспитания. – 1983. – Вып. 2. – С. 3–21.
198. Донцов А. И. Психология коллектива (Методологические проблемы исследования) : учеб. пособие / А. И. Донцов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 208 с.
199. Донченко Е. А. Личность: конфликт, гармония / Е. А. Донченко, Т. М. Титаренко. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 158 с.
200. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М. : ЧеРо, Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.

201. Дроганов В. Умеем ли мы вести диалог? / В. Дроганов // Учитель. – 2009. – № 3. – С. 86-87.
202. Дронова Т. А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза: монография / Т. А. Дронова. – 2-е изд. – М.: Изд. Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: НПО МОДЭК, 2008. – 368 с.
203. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2000. – 320 с.
204. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С.91–95.
205. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 192 с.
206. Дубина И. Н. Математические основы эмпирических социально-экономических исследований : учеб. пособие / И. Н. Дубина. – Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2006. – 263 с.
207. Дубов И. Г. Влияние личности учителя на личностные проявления учащихся : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. Психологический институт РАН : “Возрастная и педагогическая психология” / Игорь Глебович Дубов ;– М.: 1985. – 20 с.
208. Дубовина И. В. Школьная психологическая служба : вопросы теории и практики / И. В. Дубовина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
209. Духновский С. В. Диагностика межличностных отношений / С. В. Духновский. – СПб. : Речь, 2009. – 141 с. – (Серия : Психологический практикум).
210. Елагина М. Г. Возникновение активной речи в процессе сотрудничества со взрослым у детей раннего возраста : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 : “Возрастная и педагогическая психология” / Марина Георгиевна Елагина ; – М.: МГУ, 1977. – 16 с.

211. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 168 с.
212. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.
213. Енциклопедія освіти / головний ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
214. Епимахина Ю. В. Взаимосвязь смысло-жизненных ориентаций и личностной рефлексии / Епимахина Ю. В. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2007. – С. 13–25.
215. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты професиогенеза / Елена Павловна Ермолаева // Психологический журнал. — 1998. – № 4. – С. 80–87.
216. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм : концепция и реальность (статья первая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59.
217. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2. – С. 34–39.
218. Ершов А. А. Психология соактивности людей / А. А. Ершов. – СПб . : Знание, 1992. – 32 с.
219. Ершов П. М. Режиссура как практическая психология. Взаимодействие людей в жизни и на сцене. Режиссура как построение зрелища / П. М. Ершов. – М. : Мир искусства, 2010. – 408 с.
220. Етичні принципи професійної діяльності українського вчителя. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.vsim.org/2011/etychni-pryntsyuru-ukrajinsjkiego-vchytelja>. – Назва з екрана.
221. Ехалова Л. В. Автономность как предмет научного познания / Л. В. Ехалова // Практична психологія та соціальна робота. – 2008 – № 9. – С. 10–13.
222. Євдокімова О.О. Психологічні засади вищої технічної освіти: монографія /

- О.О.Євдокімова. – Харків: ПП «Нове слово», 2009. – 388 с.
223. Жданенко С. Б. Онтологические основания партнерства / С. Б. Жданенко // Вестник Харьковского политехнического университета. Серия: философия. – Харьков, 1999. – Вып. 67. – С. 17-24.
224. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філос. наук : спец. 09.00.03. – соціальна філософія та філософія історії / С. Б. Жданенко. – Х., 2003. – 16 с.
225. Жмакина Н. Л. Педагогическая рефлексия в структуре педагогической компетентности студентов на уроках художественно-эстетического цикла / Н. Л. Жмакина // Психология обучения. – 2007. – № 9. – С. 43–53.
226. Жуков Ю. И. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. И. Жуков, Л. Я. Петровская, П. В. Растенников, – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
227. Журавлев А. Л. Совместная деятельность как объект социально-психологических исследований / А. Л. Журавлев // Совместная деятельность: методология, теория, практика. – М., 1988. – С. 19-36.
228. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг: розвиток якостей особистості працівників сфери туризму. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : ВД «Слово», 2006. – 312 с.
229. Журба К. О. Виховання духовності у підлітків в сучасній українській сім'ї і школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук: спец.: 13.00.07 - “Теорія і методика виховання” / Катерина Олександрівна Журба. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2000. – 14 с.
230. Заброцький М. М., Максименко С. Д. Комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування. / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко – К.-Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.
231. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Київ-Житомир : Волинь, 2000. – 32 с.

232. Завіниченко Н. Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Б. Завіниченко. – К., 2003. – 19 с.
233. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
234. Задорожнюк И. Е. Рефлексивные процессы: психолого-педагогические аспекты / И. Е. Задорожнюк // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 129–132.
235. Закон України “Про вищу освіту” : станом на 01.04.2002 р. // Офіц. вісн. України. – 2002. – № 8. – С. 1–43.
236. Закон України “Про загальну середню освіту” // Освіта України. – 1999. – № 25. – С. 5–8.
237. Закон України “Про освіту” // Освіта України : до II з’їзду працівників освіти. – К. : Міленіум, 2001. – С. 7–38.
238. Запорожець А. В. Основные проблемы онтогенеза психики // А. В. Запорожець. / Избранные психологические труды. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1986. – С. 223–257.
239. Зарецкая И. И. Коммуникативная культура педагога и руководителя / под ред. М. А. Ушакова. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.
240. Захаренко О. Творчі таємниці вчителя// Початкова школа. – 1998. – № 3. – С.1.
241. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.
242. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М. : Моск. псих.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.
243. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35–44.

244. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
245. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М. : Академия, 2007. – 240 с.
246. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
247. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
248. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Л. Зливков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 128–137.
249. Зливков В. Л. Самоідентифікація в педагогічній комунікації / В. Л. Зливков. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. – 144 с.
250. Злобина Е. Г. Общение как фактор развития личности / Е. Г. Злобина. – К. : Наукова думка, 1981. – 115 с.
251. Золотнякова А. С. Проблемы психологии общения : социальный и личностный типы общения ; их профессиональные, познавательные и генетические аспекты / Анна Семеновна Золотнякова. – Ростов-на-Дону : РГПИ, 1976. – 146 с.
252. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С.10-18
253. Зязюн І. А. Сучасні технології професійної підготовки особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 7–14.
254. Иванова С. П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности / С. П. Иванова. – Псков . : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2002. – 228 с.
255. Иванова Т. В. Культура педагогического общения: монографія / под ред.

- И. А. Зязюна. – К. : ЦВП, 1999. – 357 с.
256. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89–100.
257. Ивасишин В. А. Эмпатия как механизм социального развития личности / В. А. Ивасишин, Н. Ф. Джужа // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе : межвуз. сб. науч. трудов. – М. : МГПИ – 1999. – С. 143–150.
258. Игры – обучение, тренинг, досуг...: в 4-х кн. / под ред. В. В. Петрусинского. – М. : Новая школа, 1994. – 368 с.
259. Ильин Е. Проблема способностей: два подхода к ее решению / Е. Ильин // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 2. – С. 23–31.
260. Ильин Е.Н. Шаги навстречу. Из опыта работы учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 32 с.
261. Іваненко Б. Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога засобами активного соціально-психологічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Б. Б. Іваненко. – К., 2005. – 20 с.
262. Иванова Т. В. Професійна культура майбутнього вчителя // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 86–94.
263. Каганов А. Б. Рождение специалиста : профессиональное становление студента / А. Б. Каганов. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 111с.
264. Казанская В. Г. Общение учителя с учениками в обучении / Валентина Георгиевна Казанская. – СПб. : ЛГОУ, 1996. – 136 с.
265. Казанцева Т. А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 51–59.
266. Калина Н. Ф. Анализ дискурса в психотерапии [Электронный ресурс] : Н. Ф. Калина // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2002. – № 3. – Режим доступа до журн.: <http://psyjournal.ru/j3p/all.php>

267. Калина Н.Ф. С. Д. Максименко – ведуший методолог української психології / Н.Ф. Калина // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д.Максименка (17-18 грудня 2001 р., м.Київ).– К.: Міленіум, 2002. – Т.1. – С.72-74.
268. Калініна Т. О. Фізіологія і психологія праці / Т. О. Калініна, Є. П. Кожанова. –Х. : ХНЕУ, 2005. – 268 с.
269. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / Зинаида Ильинична Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.
270. Кан-Калик В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – № 4. – С. 9–16.
271. Кан-Калик В. А. Техника педагогического общения // Учителю о педагогической технике / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – С. 14-48.
272. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : метод. рекомендації / Л. М. Карамушка, М. П. Залигіна. – К.; Рівне, 2003. – 20 с.
273. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Б. Д. Карвасарский. – М. : Медицина, 1985. – 304 с.
274. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості / Зіновія Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 35–62.
275. Карпенко З. С. Герменевтика психологічної практики / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : РУТА, 2001. – 160 с.
276. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – К. : ТОВ “Міжнар. фін. агенція”, 1998. – 220 с.
277. Карпенко З.С. Герменевтика психологічної практики: ціннісний вимір / З.С. Карпенко // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології :

матер. Міжнар. наук. конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С.Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т.1. – С.74–78.

278. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2002. – Т.24. – №5. – С. 45-57.

279. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.

280. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М.: ИП РАН, 2002. – 312 с.

281. Касицина Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н. В. Касицина, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин – СПб . : Агентство образовательного сотрудничества, Образовательные проекты, Речь; М . : Сфера, 2010. – 158 с.

282. Кемеров В. Е. Взаимопонимание. Некоторые философские и психологические проблемы / В. Е. Кемеров. – М . : Политиздат, 1984. – 109 с.

283. Кидрон А. Формирование социальной компетентности при социально-психологическом тренинге (основные проблемы и альтернативы их решений) / А. Кидрон. – Таллин, Изд-во ТПУ, 1983. – С. 99–108.

284. Киришбаум Э. И. Психолого-педагогический анализ конфликтных ситуаций в педагогическом процессе : дис. ... кандидата психологических наук : спец. 19.00.07 / Эдуард Иванович Киришбаум ; Ленинград: ЛГУ, 1986. – 252 с.

285. Кислицына Т. А. Организация рефлексивных процессов в самовоспитании студентов / Т. А. Кислицына // Проблемы логической организации рефлексивных процессов. – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 196–197.

286. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О. М. Кікінежді. – Тернопіль. : Навчальна книга-Богдан, 2011. – 400 с.

287. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике : обучение на основе исследования, игр, дискуссий / Михаил Владимирович Кларин. – Рига : ПЦ “Эксперимент”, 1995. – 176 с.
288. Климов Е. А. О некоторых составляющих педагогического труда / Е. А. Климов // Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование, 2003. – № 3. — С. 13-25.
289. Климов Е. А. Психология профессионала. / Е. А. Климов. Избранные психологические труды. – Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – С. 78–102.
290. Климов Е. А. Психология профессионала : избранные психологические труды / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 400 с.
291. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2007. – 302 с.
292. Ключева Н. В. Ценностно-рефлексивный подход к психологическому обеспечению деятельности педагога / Надежда Владимировна Ключева // Некоторые аспекты социодинамики сферы образования в современном российском обществе : сб. статей / МОНФ, 2000. – С. 8–16.
293. Ключников С. Ю. Фактор успеха: Новая психология саморазвития / С. Ю. Ключников. – М. : Беловодье, 2002. – 480 с. – С. 113.
294. Коберник О. М. Організація виховного процесу на засадах проєктивної педагогіки / Олександр Миколайович Коберник // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 74–81.
295. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации : Сб. науч. тр. / редкол. : А. А. Бодалев (отв. ред. и др. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – С. 4–16.
296. Ковальчук В.Ю. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз: монографія / В. Ю. Ковальчук. – Київ-Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.

297. Ковальчук З.Я. Генетико-психологические основы оптимизации педагогического взаимодействия с детьми-инвалидами в интернатных учреждениях / З. Я. Ковальчук // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы : матер. междунар. заочной науч.-практ. конфер. г. Новосибирск, (31 октября 2012 г.) – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012. – Часть II. – С.109–115.
298. Ковальчук З.Я. Дистанційна система навчання в освітніх закладах різного типу як складова оптимізації педагогічної взаємодії / З. Я. Ковальчук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки : зб. наук. праць.– К.: Логос, 2012. – Вип. 17. – С. 183–188.
299. Ковальчук З.Я. Експериментально-генетичний метод як потужний засіб дослідження оптимізації міжособистісного спілкування в освітньому просторі / З. Я. Ковальчук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до вип. 29, том II: «Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2013. – С. 56–63.
300. Ковальчук З.Я. Комунікативно-рефлексійний тренінговий підхід у системі оптимізації професіогенезу науково-педагогічних працівників / З. Я. Ковальчук // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К.: ТОВ «Видавниче підприємство «Едельвейс», 2012. – Вип. 1. – С. 198–206.
301. Ковальчук З.Я. Оптимізація як категорія в психолого-педагогічній теорії / З. Я. Ковальчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 2012. – Вип. 2 (2). – С. 423–433.
302. Ковальчук З.Я. Організація педагогічного спілкування як керованого процесу особистісного розвитку учня / З. Я. Ковальчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 2011. – Вип. 2. – С. 220–229.
303. Ковальчук З.Я. Педагогічне спілкування як категорія у психологічній літературі / З. Я. Ковальчук // Психологічні перспективи, 2011. – Вип. 18. – С. 121–132.

304. Ковальчук З.Я. Перебіг педагогічної взаємодії при різних типах професійних ставлень / З. Я. Ковальчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського ДПУ ім. Павла Тичини / [ред.кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. – Вип. 39. – Ч. 2. – С. 214–220.
305. Ковальчук З.Я. Психологічний супровід позашкільної освіти як чинник успішної педагогічної взаємодії / З. Я. Ковальчук // Молодь і ринок. – 2013. – № 6 (101). – Червень. – С. 76–81.
306. Ковальчук З.Я. Психологія праці: історичний аспект і професіогенез особистості / З. Я. Ковальчук // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2010. – № 4. – С. 113–123.
307. Ковальчук З.Я. Психолого-педагогічні особливості взаємодії педагогів і батьків / З. Я. Ковальчук // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал, 2012. – Випуск 1-2. – С. 156–160.
308. Ковальчук З.Я. Психолого-технологічні особливості процесу оптимізації навчання / З. Я. Ковальчук // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 13. – С. 148–152.
309. Ковальчук З.Я. Розвиток особистості – сутнісна ознака генетичної психології / З. Я. Ковальчук // Педагогіка і психологія професійної освіти, 2012. – № 5. – С. 126–134.
310. Ковальчук З.Я. Роль психологічної служби в оптимізації педагогічної взаємодії в школах інтернатного типу / З. Я. Ковальчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2012. – Т.1. Вип. 103 – С. 161–164.
311. Ковальчук З.Я. Роль самосвідомості науково-педагогічного працівника у взаємодії зі студентами / З. Я. Ковальчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 2009. – Вип. 1. – С.123–135.
312. Ковальчук З.Я. Систематизація педагогічних умов процесу оптимізації навчання студентів / З. Я. Ковальчук // Актуальні проблеми психології : зб.

наук. праць Інституту психології імені Г.С.Костюка. – 2011. – Т. X.: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 19. – С. 202 – 211.

313. Ковальчук З.Я. Соціально-психологічні особливості міжособистісної взаємодії в системі «вчитель-учень» / З. Я. Ковальчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 2010. – Вип. 2. – С. 15–26.

314. Ковальчук З.Я. Специфіка міжособистісної взаємодії вчителя та адміністрації освітнього закладу / З. Я. Ковальчук // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / за ред.. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 16. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 524–531.

315. Ковальчук З.Я. Стиль педагогічної взаємодії: ціннісно-сміслові, когнітивні й функціональні складові / З. Я. Ковальчук // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2012 – Вип. 2. – С. 195–203.

316. Ковальчук З.Я. Теоретичні аспекти вивчення психологічних особливостей педагогічного спілкування в освітніх закладах різного типу / З. Я. Ковальчук // Вісник Харківського національного університету. – 2012. – № 1032. – С. 136–139.

317. Ковальчук З.Я. Управлінська педагогічна діяльність як психолого-педагогічна система / З. Я. Ковальчук // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна, 2013. – Вип. 1. – С. 295-304.

318. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності : навчальний посібник / Л. О. Ковальчук. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.

319. Кованов А. Ю. Я профессиональное и Я в профессии / А. Ю. Кованов // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 135-143.

320. Козлов Н. И. Лучшие психологические игры и упражнения /

- Н. И. Козлов. – Екатеринбург : Изд-во АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
321. Коломинский Я. Л. Изучение педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 36–42.
322. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) : учеб. пособие / Яков Львович Коломинский. – Мн : ТетраСистемс, 2000. – 432 с.
323. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. – Мн. : Народная асвета, 1984. – 240 с.
324. Колосов В.И. Оптимизация образовательного процесса с применением дистанционных форм обучения / В. И. Колосов // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 11. – С. 155–157.
325. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
326. Кон И. С. В поисках себя : личность и её самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
327. Кондратьев С. В. Типические особенности педагогического взаимодействия / С. В. Кондратьев // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 130–137.
328. Кондратьева С. В. Основи індивідуального підходу до учнів (Розуміння вчителем школяра як сторона педагогічної майстерності) / С. В. Кондратьева, В. М. Роздобудько. – К. : [б. в.], 1976. – 45 с.
329. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащегося / С. В. Кондратьева // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 143–148.
330. Коновальчук В. І. До питання психокорекції психологів-практиків / В. І. Коновальчук // Рідна школа. – 1998. – №5. – С. 38–40.
331. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Кнопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128-135.

332. Конспект лекцій. Соціальна психологія особистості і спілкування [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/763/39/>. – Назва з екрана.
333. Копьев А. Ф. О диалогическом понимании психологического контакта / А. Ф. Копьев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации : сб. науч. тр. / редкол. : А. А. Бодалев (отв. ред. и др. – М. : Изд. АПН СССР, 1987. – С. 50–57.
334. Корекційно-виховні заходи в системі підготовки психолога-практика / уклад. : С. М. Аврамченко, Т. І. Білуха, І. В. Євтушенко, М. П. Зажирко, І. В. Калашник, С. Ш. Раджабова, О. О. Святка. – Ялта : Кримський гуманітарний університет, 2007. – 86 с.
335. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности / Т. В. Корнилова // Психологический журнал. — 2010. – Т. 31. – № 1. – С. 74–86.
336. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування / О. М. Корніяка // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 1. – С. 38–43.
337. Корніяка О. М. Психологія комунікативної культури школяра: монографія / Р. М. Корніяка. – К. : Міленіум. – 2006. – 336 с.
338. Корольчук О. П. Студентство: виховання духовності і культури, спроба окреслити проблеми і перспективи / О. П. Корольчук // Освіта. – 1999. – № 2. – С. 14-18.
339. Коростылева Л. П. Психология самореализации личности / Л. П. Коростылева. – СПб, 2003. – 200 с.
340. Коротаев А. А. Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения / А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева // Интегральное исследование индивидуальности : теоретические и педагогические аспекты : межвузовский сборник научных трудов. – Пермь : [б. и.], 1988. – С. 23–31.

341. Корсунська Н. О. Дистанційне навчання : підходи до реалізації / Н. О. Корсунська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2000. – С. 29–132.
342. Костюк Г. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. Костюк ; упоряд. і авт. комент. В. В. Андрієвська та ін., авт. передм. Л. М. Проколієнко, Г. О. Балл, за ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
343. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк / под ред. Л. Н. Проколиенко. – М. : Педагогика, 1988. – 301 с.
344. Костюк Г. С. Принцип развития в психологии. Хрестоматия по возрастной психологии / Г. С. Костюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – С. 19–22.
345. Костюк Г. С. Проблема личности в философском и психологическом аспектах / Г. С. Костюк. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – С. 76–85.
346. Костюк Г.С. Роль профессионального самоопределения в формировании личности / Г. С. Костюк // Профессиональная ориентация учащихся. – К. : Рад. шк., 1971. – С. 17–20.
347. Котик І. О. Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. О. Котик. – К., 2004. – 20 с.
348. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії / І. О. Котик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 67–71.
349. Коул М. Культурно-историческая психология : наука будущего / Майкл Коул. – М. : Когито-центр ; ИП РАН, 1997. – 350 с.
350. Коханова О. П. Дослідження інтерактивної компетентності майбутніх фахівців в контексті партнерської взаємодії / О. П. Коханова // Актуальные вопросы современной науки : матер. XI Междунар. науч.-практ. конфер. по

философским, филологическим, юридическим и педагогическим наукам [«Актуальные вопросы современной науки»], (Горловка, 29 июня 2010 г.). – С. 115–118.

351. Коханова О. П. Психологія партнерської взаємодії в освіті : навчально-методичний посібник / Олена Петрівна Коханова. – К. : Вид-во ПП Щербатих О. В., 2011. – 104 с.

352. Кочетова А. Подготовка к коллективной педагогической деятельности / А. Кочетова // Высшее образование в России. – 2005. – № 8. – С. 151–153.

353. Кравців О. Рефлексивний тренінг / Олена Кравців // Психологія і суспільство. – 2007. – № 3. – С. 145–148.

354. Крайг Г. Психология развития. / Г. Крайг, Д. Бокум – 9-е изд. – СПб . : Питер, 2007. – 940 с.

355. Крайніков Е. Психологія розвитку : словник-довідник/ Е. Крайніков. – К. : Арістей, 2004. – 257 с.

356. Кривоконь Н. І. Роль професійної ідентифікації в процесі підготовки соціальних працівників / Н. І. Кривоконь // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименко. – К. : НЕВТЕС, 2001. – Т. 3. – Ч. 1 – С. 123–126.

357. Кривошеев В. А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей / В. А. Кривошеев. – Мн., 1991. – 190 с.

358. Кричевский Р. Л. О механизме детерминации статуса личности в социальной группе / Р. Л. Кричевский // Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. С. Мухиной. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1987. – С. 128–143.

359. Крупенин А.Л., Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов. / А. Л. Крупенин, И. М. Кроха. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 480 с.

360. Крушельницька Я. В. Фізіологія і психологія праці : підручник / Я. В. Крушельницька. – К. : КНЕУ, 2003. – 367 с.
361. Кудрявцев В. Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52–64.
362. Кузьмин Е. С. Социально-психологические основы работы с людьми и методы их изучения / Е. С. Кузьмин // Научные основы политической работы в массах. – Л. : ЛГУ, 1972. – С. 132–163.
363. Кузьмин Е. С. Эмпирические характеристики отношения человека к человеку / Е. С. Кузьмин, Г. Л. Бардьер, А. П. Марьяненко // Вестник ЛГУ. – 1982. – № 11 – С. 49–54.
364. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Лениздат, 1967. – 183 с.
365. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
366. Куліш А. О. Соціально-психологічні фактори успішної взаємодії учасників педагогічного процесу / А. О. Куліш // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – 2010. – Т. VII. – Вип. 22. – С. 83–87.
367. Кулюткин Ю. Н. Психологические знания и учитель / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – С. 54–61.
368. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия / А. Б. Купрейченко // М.: Институт психологии РАН. 2008. – 564 с.
369. Кэдьусон Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кэдьусон, Ч. Шефер. – СПб. : Питер, 2001. – 416 с.
370. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения. Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: учеб. пособие для студентов / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. — М.: Академия, 2001. — 288 с.
371. Ладыженская Т. А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 124 с.

372. Лазарук А. Розвиток ціннісно-сміслової сфери особи за модульно-розвивального навчання / А. Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3-4. – С. 170–186.
373. Лазурский А. Ф. Классификация личностей / Александр Федорович Лазурский ; под ред. М. Я. Басова и В. Н. Мясищева. – Петербург : Государственное издательство, 1921. – 401 с.
374. Лебедева В. П. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. И. Панов // Педагогика. – 1996. – № 5. – С.24–26.
375. Лебедева В. П. Психодидактические аспекты развивающего образования / В. П. Лебедева, В. А. Орлов, В. Панов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 25 – 30.
376. Леви В. Л. Искусство быть другим / В. Л. Леви. – М. : Знание, 1980. – 208 с.
377. Левина И. И. Педагогическая рефлексия – начальный этап преодоления затруднений в педагогической деятельности / И. И. Левина // Психология обучения. – 2007. – № 2. – С. 109–119.
378. Леонов Н. И. Психология делового общения / Н. И. Леонов. – М. : Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 216 с.
379. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования / А. А. Леонтьев // Методологические проблемы психологии. – М. : Наука, 1975. – 295 с.
380. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. (Серия 14 «Психология»). – 1997. – № 1. – С. 20–27.
381. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 346 с.
382. Леонтьев А. Н. Проблемы психологии деятельности / А. Н. Леонтьев ; [под ред. В. В. Давыдова и Д. А. Леонтьева] // Деятельный подход в

- психологии : проблемы и перспективы. – М. : Изд-во АПН СССР, 1990. – С. 136–150.
383. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 575 с.
384. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Наука, 1984. – 493 с.
385. Леонтьев А. Н. Психология общения / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. — 365 с.
386. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
387. Лефевр В. А. О самоорганизующихся и саморефлективных системах / В. А. Лефевр // Рефлективные процессы и управление. – 2005. – Т. 5. – № 1. – С. 29–34.
388. Лещинский В. М. Учимся управлять собой и детьми : пед. практикум / В. М. Лещинский, С. В. Кульневич. – М. : Просвещение; Владос, 1995. – 240 с.
389. Лийметс Х. Й. Понятие общения и воспитания / Х. Й. Лийметс // Проблемы общения и воспитания. – Тарту : [б. и.], 1974. – С. 60–67.
390. Лисина М. И. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии : сб. науч. тр. / М. И. Лисина ; под ред. М. И. Лисиной. – М. : НИИОП, 1980. – 168 с.
391. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
392. Лобейко Ю. А. Инновационная деятельность и творческое развитие педагога / Ю. А. Лобейко, Т. Г. Новикова, В. И. Трухачев. – М. : ИЛЕКСА, 2002. – 416 с.
393. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібник / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
394. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.

395. Ломов Б. Ф. Проблемы общения в психологии / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1981. – 116 с.
396. Лукьянченко Н. Д. Физиология и психология труда : учебное пособие / Н. Д. Лукьянченко, Л. Л. Бунтовская. – Донецк : ДонНУ, 2003. – 285 с.
397. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 416 с.
398. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Имэкс-ЛТД, 2002. – 352 с.
399. Любимова Г. Ю. От первокурсника до выпускника : проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Г. Ю. Любимова // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». – 2000. – № 1. – С. 34–37.
400. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – 5-е изд. – СПб . : Питер, 2008. – 192 с.
401. Ляудис В. Я. Структура продуктивного ученого взаимодействия / В. Я. Ляудис // Хрестоматия по педагогической психологии. – М. : МПА. – 1995. – С. 44–59.
402. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и межличностное взаимодействие / М. Ш. Магомед-Эминов // Принципы историзма и психологическая наука. – 1987. – Ч. 1. – С. 62–79.
403. Мазоха Д. С. На шляху до педагогічної професії (Вступ до спеціальності) : навч. посіб. / Д. С. Мазоха. – К. : Центр навч. літ., 2005. – 168 с.
404. Макагон О. Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олександр Еммануїлович Макагон. – Х., 2006. – 226 с.
405. Макаренко А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко ; [сост., вступ. ст., примеч., пояс. С. Невская]. – М. : ИТРК, 2003. – 736 с.
406. Макарчук Н. О. Особистісні детермінанти розв'язання конфліктних

- ситуацій в пізньому юнацькому віці : дисертація ... кандидата психологічних наук : 19. 00. 07 / М. Н. Олексіївна. – К., 2005. – 249 с.
407. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 106 с.
408. Максименко С. Психологія особистості: парадигма життєтворення / Сергій Максименко // Психологія і суспільство. – 2006.
409. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
410. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.
411. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посібник / С. Д. Максименко. – К. : НПЦ «Перспектива», 1998. – 220 с.
412. Максименко С. Д. Проблема психічного розвитку особистості і вдосконалення навчального процесу / С. Д. Максименко, І. Д. Бех // Радянська школа. – 1979. – № 7. – С. 28–33 ; № 8. – С. 20–25.
413. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : ООО «КММ», 2006. – 240 с.
414. Максименко С. Д. Теоретико-методологічний контекст сучасної практичної психології / С. Д. Максименко // Практична психологія в контексті культур. – К. : Ніка-Центр, 1998. – С. 6–17.
415. Макшанов С. И. Профессиональный тренинг / С. И. Макшанов // Психология профессиональной подготовки / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 1993. – С. 44–81.
416. Манжелій Н. М. Підготовка студентів до роботи в сільських навчально-виховних комплексах «школа - дитячий садок» / Н. М. Манжелій : «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти» матер. всеукр. наук.-практ. конфер. (Полтава, 23–25 квітня 2001 р.) – Полтава, 2001. – С. 186–187.

417. Марасанов Г. И. Методы моделирования и анализа ситуаций в социально-психологическом тренинге / Г. И. Марасанов. – Киров, 1995. – 152 с.
418. Мареев В.С. Социально-психологический тренинг / В.С. Мареев. – М : Знание, 1998. – 256 с.
419. Марков В. Н. Потенциал профессионального взаимодействия / В. Н. Марков // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 108-121.
420. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика, 1995. – № 6. – С. 55-63.
421. Маркова А. К. Психология труда учителя. Книга для учителей / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
422. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.55–63.
423. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М : Знание, 1996. – 308 с.
424. Маслов В. В. Принципы менеджменту в установах освіти / В. В. Маслов, В. В. Шаркунова // Освіта і управління. — 1997. — № 1. — С. 77—84.
425. Матис Т. А. Содержательное сотрудничество школьников как условие мотивации / Т. А. Матис // Психология учебной деятельности школьников : тезисы докладов II Всесоюзной конференции по педагогической психологии. – М. : [б. и.], 1982. – С. 161–162.
426. Мачинська Н. І. Дистанційне навчання – новітня технологія підготовки фахівців у вищому навчальному закладі / Н. І. Мачинська, М. Я. Нагірняк // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : збірник наукових праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 1.– С. 93–97.
427. Мелибрда Е. Я – Ты – Мы – Вы : психология возможного улучшения общения / Ежи Мелибрда ; пер. с чеш. Е. В. Новиковой. – М. : Прогресс, 1986. – 256 с.

428. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учеб. пособие / Н. Н. Мельникова. – Челябинск : Изд.-во ЮУрГУ, 2004. – 57 с.
429. Мерзлякова О. Л. Психологічні чинники саморозвитку старшокласників у процесі навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Леонідівна Мерзлякова. – К. : Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих АПН України, 2010. – 178 с.
430. Мерзлякова О. Л. Вчителі й учні: мистецтво діалогу: семінарські і тренінгові заняття психолога з педагогами / О. Л. Мерзлякова. – К. : Шкільний світ, 2008. – 112 с.
431. Мерлин В. С. Структура личности : характер, способности, самосознание : учеб. пособие к спецкурсу / В. С. Мерлин. – Пермь : ПГПИ, 1990. – 110 с.
432. Метельский Г. И. О некоторых особенностях рефлексии учителя / Г. И. Метельский, О. М. Чикова // Психология учителя : тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. – М. : [б. и.], 1989. – С. 33–34.
433. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда // Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – С. 193–197.
434. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Галина Юріївна Микитюк. – К., 2003. – 202 с.
435. Митева Л. Б. Соотношение уровней общения дошкольников со взрослыми и со сверстниками : автор. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07: “Возрастная и педагогическая психология” / Лидия Бонева Митева. – Москва, НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. 1984. – 20 с.
436. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 215 с.
437. Митина Л. М. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня

- професійного розвитку учителя : учеб. посібник / Л. М. Митина. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 304 с.
438. Митина Л. М. Психологія професійного розвитку учителя / Л. М. Митина. – М. : Флінта; МПСИ, 1998. – 200 с.
439. Митник О.Я. Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування у молодших школярів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07: «Вікова та педагогічна психологія» / О. Я. Митник. – К., 1998. – 18 с.
440. Михайлов А. Н. Педагогічні умови удосконалення інформаційно-освітньої середовища вищого навчального закладу: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Андрей Николаевич Михайлов. – Нижний Новгород, 2007. – 22 с.
441. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической педагогики учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской – М. : Педагогика, 1988. – 120 с.
442. Модулина О. Рефлексия как способ вхождения педагога в инновационную деятельность / О. Модулина // Народное образование. – 2008. – № 4. – С. 160–167.
443. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у СШ № 80 м. Дніпропетровська // Рідна школа (спецвипуск). – 1998. – № 10. – 80 с.
444. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Т-во “Знання” УРСР, 1989. – 48 с.
445. Монахов В. М. Технологічні основи проектування та конструювання навчального процесу / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 96 с.
446. Моргун В. Ф. Проблема періодизації розвитку особистості в психології / В. Ф. Моргун, Н. Ю. Ткачова. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 84 с.
447. Мороз О. Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за ред. Мороза О. Г. –

К . : НПУ, 2006. – 206 с.

448. Мороз Л. Основи професійно-психологічного тренінгу. (У запитаннях і відповідях) : навч. посібник / Л. Мороз. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. – 130 с.

449. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М . : Наука, 2002. – 192 с.

450. Москаленко В. В. Психологія соціального впливу / В. В. Москаленко. – К . : Центр навчальної літератури, 2007. – 448 с.

451. Мудрик А. В. Соотношение категории общения с другими педагогическими категориями / А. В. Мудрик // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – М. : НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С. 9–16.

452. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности : учебн. пособие к спецкурсу / В. С. Мухина. – М. : Просвещение, 1985. – 104 с.

453. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева . – М . : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.

454. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навчальний посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко, П. М. Гусак, В. І. Юрченко, О. С. Падалка, М. М. Фоменко, М. В. Молочко, С. М. Яшанов ; заг. ред. О. Г. Мороз. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 338 с.

455. Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни. Комунікативні процеси у навчанні / Н. Ю. Бутенко, В. М. Приходько, Н. І. Федоренко. – К . : КНЕУ, 2004. – 334 с.

456. Навчання в дії. Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: метод. посібник/ А.Панченко, О.Пометун, Т.Ремех. – К.: А.П.Н., 2003. – 72 с.

457. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

458. Немов Р. С. Психология: в 3-х кн.: учебник для студ высш. пед. учеб.

- заведений / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – Кн. 2. : Психология образования. – 606 с.
459. Нечепоренко Л. С. Совершенствование общепедагогической подготовки учителя в университете / Л. С. Нечепоренко. – Х. : Основа, 1990. – 135 с.
460. Никитина Н. Н. Введение в педагогическую деятельность : теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – М. : Академия, 2004. – 224 с.
461. Никитина Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – № 6. – С.66–68.
462. Николаева М. В. Профессионально важные качества в структуре интегральной индивидуальности учителя начальных классов / М. В. Николаева // Школьные технологии. – 2005. – № 11. – С. 174-180.
463. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : ВЦ «Просвіта», 2000. – 368 с.
464. Новикова Е. А. Инновации в учебном проектировании / Е. А. Новикова // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 23–29.
465. Новоженина Е. В. К вопросу о модели педагогического партнерства / Е. В. Новоженина // Известия ВолгГТУ. – 2008. – Т. 7. – № 5. – С. 69-71.
466. Новоженина Е. В. Приоритет партнерского взаимодействия в вузе / Е. В. Новоженина // Известия ВолгГТУ. – 2004. – № 8. – С. 48-50.
467. Новоженина Е. В. Структурные компоненты диалога в профессиональном образовании / Е. В. Новоженина // Известия ВолгГТУ. – 2005. – № 6. – С. 96-99.
468. Новоженина Е. В. Ценностные ориентиры партнерства «преподаватель-студент» / Е. В. Новоженина // Известия ВолгГТУ. – 2004. – № 7. – С. 91-93.
469. Носков В. І. Проблеми підготовки психологів у системі вищої освіти / В. І. Носков // Психологія, 1999. – Вип. 4 (7). – С. 210–219.

470. Обозов Н. Н. О трехкомпонентной структуре межличностного взаимодействия / Н. Н. Обозов // Психология межличностного познания. – 1981. – С. 80–92.
471. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – К. : Лыбидь, 1990. – 191 с.
472. Оборина Д. В. Об особенностях ментальности будущих педагогов и психологов / Д. В. Оборина // Вестник Моск. ун-та. Серия 14 «Психология». – 1994. – № 2. – С. 41–49.
473. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. — 301 с.
474. Общие основы педагогической профессии : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [под ред. И. И. Цыркуна, Ж. Е. Завадской, Т. А. Шингирей]. – Мн : БГПУ им. М.Танка, 2004. – 235 с.
475. Овдей С. В. Проблемы социально-психологической и профессиональной адаптации молодых учителей / С. В. Овдей. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1978. – 280 с.
476. Овчарова Р. В. Технологии работы школьного психолога с педагогическим коллективом: учеб. пособие / Р. В. Овчарова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2006. – 187 с.
477. Овчиннікова А.П., Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії: Навч. посібник. / А. П. Овчиннікова, С. К. Хаджирадєва, – Одеса: Пальміра, 2005. – 180 с.
478. Одерій Л. П. Менеджмент якості вищої освіти : методи і механізми : навч. посібник для студентів економ. спец. / Л. П. Одерій. – К. : ІСДО, 1995. – 100 с.
479. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 593 с.
480. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – 223 с.
481. Освітні технології: навч.-метод. посібник/ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко,

- О.М. Любарська та ін.; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
482. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : Творческий центр «Сфера», 2001. – 512 с.
483. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. : підручник. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
484. П'ятакова Г.П., Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі Навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи. / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська, – Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
485. Павлов И. П. Полное собрание трудов / Иван Петрович Павлов. – Т. 3. – М. ; Л. : АН СССР, 1949. – 603 с.
486. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
487. Панферов В. Н. Общение и массовая информация в учебно-воспитательном процессе в вузе. Человек и общество / под ред. Б. Г. Ананьева. – Изд-во Ленинградского ун-та, 1973. – С. 55–58.
488. Панферов В. Н. Общение как предмет социально-психологических исследований : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : спец. : «Социальная психология» / В. Н. Панферов. – Ленинград, 1983. – 40 с.
489. Панфилова А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности: учеб. пособие / А. П. Панфилова. – СПб.: Знание, 1999. – 496 с.
490. Панюшкин В. П. Функции и формы сотрудничества учителя и учащихся в учебной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : специальность : «Педагогическая, детская и возрастная психология» / Виталий Петрович Панюшкин. – Москва, 1984. – 24 с.
491. Партнерські відносини викладача і студента в навчанні: за і проти [Электронный ресурс] Ю. Н. Атаманчук // е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2009. – Вып 4. – Режим доступа: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2008_st_35/. – Загол. с титул. екрана.

492. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 352 с.
493. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строчкова и др. ; под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
494. Педагогический словарь: в 2 т. / [сост. И. А. Каиров]. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – Т. 1 – 758 с.
495. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., доп. і перероб. – К : Вища школа, 2004. – 422 с.
496. Педагогічне спілкування у діяльності вчителя: навч.-метод. посібник / уклад.: І. І. Киричок, В. Г. Кучерявець – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 391 с.
497. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
498. Пеняева С. А. Особенности развития рефлексивного мышления студентов вуза / А. А. Пеняева // Педагогические науки. – 2007. – № 6. – С.107–109.
499. Перегончук Н. В. Проблема емоційної стійкості в професійній діяльності педагога / Н. В. Перегончук // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Т. 12. – Ч. 4. – Київ : [б. в.], 2010. – С. 322–331.
500. Пермякова И. Ценности образования как основание культурологического подхода [Электронный ресурс] / И. Пермякова . – Режим доступа:
501. Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей / Анн-Нелли Перре-Клермон : пер. с фр.; вступ В. В. Рубцова. – М. : Педагогика, 1991. – 245 с.
502. Петрова В. Н. Педагогическое сотрудничество, или когда нравится учиться и учить / В. Н. Петрова. – М. : Сентябрь, 1999. – 128 с.

503. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
504. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности: доп. учеб. пособие для студ. вузов / В. А. Петровский. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 512с.
505. Петровский А. В. Авторитет, эмоциональный статус и роль в структуре «значимого другого» / А. В. Петровский // Индивидуальность педагога и развитие личности школьника. – 1988. – С. 3–6.
506. Петровский А. В. Деятельностный подход в социально-психологическом исследовании / А. В. Петровский // Вестник Московского ун-та. Серия : Психология. – 1978. – № 4. – С. 3–10.
507. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.
508. Петрушин С. В. Игротека для взрослых (200 упражнений СПТ) : метод. рекомендации. – М.-Казань : НМЦ, 1989. – 70 с.
509. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография / Е. Н. Пехота ; под. общ. ред. И. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 281 с.
510. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник / за заг. ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти та ін. – К. : А.С.К., 2003.- 240 с.
511. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : ВД «Слово», 2004. – 616 с.
512. Побірченко Н. А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності : монографія / Н. А. Побірченко. – К. : Знання, 1999. – 286 с.
513. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7.

– С. 3–6.

514. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7.

– С. 3–6.

515. Поваляева М. А. Психология и этика делового общения / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 352 с.

516. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

517. Поваренков Ю. П. Психология становления профессионала : учеб. пособие / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 214 с.

518. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

519. Полехина Н. Г. К вопросу о взаимоотношении учителей и учащихся старших классов / Н. Г. Полехина // Экспериментальная и прикладная психология. – Л. : [б. и.], 1971. – Вып. 4. – С. 100–105.

520. Поліщук В. М. Вікові кризи в підлітковому і юнацькому віці : базові симптомокомплекси : [монографія] / Валерій Миколайович Поліщук. – Суми: Університетська книга, 2012. – 478 с.

521. Поліщук В.М. Міфічні уявлення в практиці педагогічної діяльності / В. М. Поліщук // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 29–31.

522. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

523. Помиткіна Л. Взаємодія педагогів і шкільних психологів у навчально-виховному процесі // Соціальна психологія, – 2009. – №2 (34) // [Електронний ресурс] / режим доступу: www.politik.org.ua

524. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2006. – 280 с.

525. Пономаренко І. Л. Тренінг розвитку рефлексивності у подростков / І. Л. Пономаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 8–

17.

526. Пономарьова Г. Ф. Науково-методичні основи підвищення ефективності самостійної роботи студентів у ВНЗ / Г. Ф. Пономарьова // Гуманізація навчально-виховного процесу : наук.-метод. зб. – Слов'янськ : [б. в.], 2003. – Вип. ХІХ. – С. 156–159.

527. Пономарьова-Семенова Р. О. Біографічне дослідження особистості як складова генетичного підходу до її розвитку / Р. О. Пономарьова-Семенова // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали міжнар. наук. конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 360–365.

528. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2007. – 672 с.

529. Пратусевич Ю. М. Определение работоспособности учащихся / Ю. М. Пратусевич. – М. : Медицина, 1985. – 127 с.

530. Пригожин И. Порядок из хаоса : новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс ; пер. с англ. Ю. А. Данилова ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

531. Про Національну доктрину розвитку освіти // Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. — К. : ФОРУМ, 2003. – С. 321–345.

532. Про проведення педагогічного експерименту щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації : рішення Колегії М-ва освіти і науки України № 5/5-4 від 24.04.03 // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2003. – № 11. – С. 13–20.

533. Пророк Н. В. Практичний психолог : професійно-важливі якості / Н. В. Пророк // Психологія. – 2002. – № 1(33). – С. 16–17.

534. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг межличностного общения / А. С. Прутченков. – М. : Знание РСФСР, 1991. – 48 с.
535. Прутченков А. С. Тренинг личностного роста : метод. разработки занятий социально-психологического тренинга / А. С. Прутченков. – М., 1993. – 47 с.
536. Прядко Н. О. Формування психологічної готовності вчителя до регуляції взаємин між старшокласниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. : 19.00.07 / Наталія Олександрівна Прядко. – Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 20 с.
537. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: ИПП; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 246 с.
538. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю.Хрящевой. – СПб. : Речь; Институт тренинга, 2001. – 256 с.
539. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
540. Психодиагностика толерантности личности [Текст] / Г. У. Солдатова, Л. А. Шайгерова, Т. Ю. Прокофьева и др.; под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Смысл. – 2008. – 172 с.
541. Психологические тесты: в 2 т. / под. ред. А. А. Карелина. – М. : ВЛАДОС. – 2001. – Т.2. – 248 с.
542. Психология развивающейся личности / [под ред. А. В. Петровского]. — М. : Педагогика, 1987. – 238 с.
543. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
544. Психологічна деонтологія : етичні кодекси : хрестоматія / [укладач В. О. Климчук]. – К.: МАУП, 2005. – 88 с.
545. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
546. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник / ред. рада: В.М.Деній (голова), Р.М.Несем (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков

- (наук. ред.) та ін. – К. – 1996. – 792 с.
547. Психологія професійної діяльності / за ред. Л. Е Орбан, Д. М. Гриджука. – К.: Преса України, 1997. – 192 с.
548. Психологія та педагогіка : підручник / С. Д. Максименко, М. Б. Євтух, В. В. Коваленко, Я. В. Цехмістер, О. О. Лазуренко; за ред. С. Д. Максименка. – К. : ВД «Слово», 2013. – 584 с.
549. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. – М. : Педагогика, 1980. – 159 с.
550. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи: монографія / Г.К.Радчук. – Тернопіль: ТНПУ, 2009. – 415 с.
551. Радчук Г.К. Вектори методологічної рефлексії психологічної практики / Г.К. Радчук // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2005. – Т.VII. – Вип. 3.– С. 268 – 275.
552. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методика и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1998. – С. 298-311.
553. Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе / А. А. Реан. – СПб.: ЛГОУ, 1996. – 110 с.
554. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
555. Реан А. А. Психология и педагогика : учеб. пособие / А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.
556. Рева Ю.В. Психолого-педагогічне управління активністю учнів як форма розвитку соціально-значущих якостей особистості школяра // Педагогіка вищої школи: сб. науч. работ / гл. ред. В. К. Буряк– Кривой Рог: КГПУ, 2001. – Вып. 7. – С. 103-113.

557. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я»/ Януш Рейковский // Вестник Московского ун-та. Серия : Психология. – 1981. – № 1. – С. 14–22.
558. Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования : Сб. статей / под общ. ред. А. В. Карпова, И. Н. Семенова, отв. ред. В. К. Солондаев. – М. ; Ярославль : Ремдер, 2004. – 240 с.
559. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 1998. – 160 с.
560. Рибалка В. В. Психологія праці особистості : навч.-метод. посібник / В. В. Рибалка. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2006. – 60 с.
561. Рогов Е. И. Психология общения / Е. И. Рогов. – М . : Изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 335 с.
562. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М. : Смысл, 2002. – 528 с.
563. Развитие личности в процессе профессионализации : професіогенез. – [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http:// works.tarefer.ru](http://works.tarefer.ru). – Назва з екрана.
564. Романко В. Г. Особенности рефлексивного контроля как учебного действия / В. Г. Романко // Новые исследования в психологии, 1985. – № 1 (32). – С. 27 – 31.
565. Романкова Л.М. Моделирование конфликтной взаимодействия через графы // Теоретико-методологичні проблеми генетичної психології: матер. Міжнарод. наук. конф., присвяченої 30-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка 17-18 грудня 2001 року.– К.: Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 336–344.
566. Романкова Л.М. Соціально-психологічний тренінг як засіб психокорекції конфліктної поведінки педагогів // Наукові праці:– НПУ ім. М.П.Драгоманова. Психологія. – 2002. – Вип 15. – С. 341–350.
567. Ромашина С. Я. Условия эффективной подготовки будущего педагога к

- профессиональной деятельности (коммуникативный аспект) / С. Я. Ромашина, А. А. Майер // Педагог : наука, технология, практика. – 2003. – № 1 (14). – Барнаул. – С. 57–62.
568. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях / В. Г. Ромек. – СПб. : Речь, 2002. – 175 с.
569. Российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. – М. : НОРМА–ИНФРА-М, 1998. – 488 с.
570. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : АПН РСФСР, 1957. – 328 с.
571. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1973. – 424 с.
572. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1999. – 705 с.
573. Рубцов В. В. Психологическая характеристика способов организации совместной деятельности учащихся в процессе решения учебной задачи // В. В. Рубцов, Р. Я. Гузман // Вопросы психологии. – 1983. – № 5. – С. 48-57.
574. Рубцов В. В. Основы социально-генетической психологии / В. В. Рубцов. – М. ; Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 385 с.
575. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам ; пер. с англ.; общ. ред. и вступ. сл. Л. П. Петровской. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
576. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
577. Русалов В. М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности / В. М. Русалов // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 3. – С. 50–59.
578. Рюмшина Л. И. Эмпирическое изучение стилей поведения педагогов / Л. И. Рюмшина // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 142-149.
579. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посібник / М. В. Савчин,

- Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
580. Савчин М. В. Педагогічна психологія : навчальний посібник / М. В. Савчин. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1998. – 200 с.
581. Сагач Г. М. Мистецтво ділової комунікації: навч. посібник / Г. М. Сагач. – К. : Київ. інст-т банківської справи, 1996. – 180 с.
582. Самойлова А. Г. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : автореф. дис... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 / А. Г. Самойлова. – Запоріжжя, 2005. – 19 с.
583. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М. : ЭКМОС, 1999. – 352 с.
584. Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 206 с.
585. Секрет І. В. Експериментально-генетичний метод дослідження іншомовного писемного мовлення у старшокласників та студентів / І. В. Секрет // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матер. міжнар. наук. конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності акад. С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т. 1. – С. 256–260.
586. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
587. Семенов И. Н. Методологическая концепция рефлексивной инноватики и философии образования И. С. Ладенко [Электронный ресурс] / И. Н. Семенов. – Режим доступа:
588. Семенов И. Н. Философия гуманизации образования и рефлексивность диалога / И. Н. Семенов // Рефлексивные процессы и управление. – 2001. – № 1. – С. 113–119.
589. Семенюк М. П., Професійна культура майбутнього вчителя: критерії її формування / М. П. Семенюк, Л. В. Заремба // Культура й розвиток особистості: міфи та реалії в психології й педагогіці: матер. Міжнарод. наук.-практ. конфер. (24-25 червня 2009) / за ред. І. Ю. Філіппової. – Луцьк :

- Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – С. 37-41.
590. Семиченко В. А. Психология общения / В. А. Семиченко. – К.: Магистр-S, 1997. – 152 с.
591. Семиченко В. А., Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк. – К.: Веселка, 1998. – 214 с.
592. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
593. Сенько Ю. В. Гуманітизація образовальної середовища в університеті / Ю. В. Сенько // Педагогіка. – 2001. – № 5. – С. 51–57.
594. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики / В. П. Серкин. – М. : ПЧЕЛА, 2008. – 382 с.
595. Сидоренко О. Л. Про способи підвищення ефективності взаємодії викладача зі студентами / О. Л. Сидоренко // Педагогіка і психологія. – 2002 – № 1-2. – С. 83–88.
596. Симонова Л. В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их разрешения : дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Л. В. Симонова. – М., 1989. – 194 с.
597. Синченко Г. Встреча с логикой – встреча с культурой / Г. Синченко // Высшее образование в России. – 1999. – № 5.
598. Синягин Ю. Признавая значимость собеседника / Ю. Синягин // Воспитание школьников. – 1997. – № 2. – С. 15-17.
599. Сисоева С. О. Основы педагогічної творчості учителя: навч. посібник / С. О. Сисоева. – К. : ІСДОУ, 1994. – 112 с.
600. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / С. О. Сисоева. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
601. Сисоева С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу : монографія / С. О. Сисоева. – Хмельницький : ХГПА, 2008. – 324 с.
602. Ситнікова Н. Є. Соціальне самоствердження особистості старшокласників за умов системної диференціації навчання : монографія /

Наталія Євгенівна Ситнікова / за ред. А. В. Фурмана – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 140 с.

603. Сікорський П. І. Експериментальне положення про кредитно-модульну технологію навчання у вищих навчальних закладах / П. І. Сікорський // Освіта. –2004 – 14-21 квітня– С. 4–5.

604. Скрипкина Т. П. Психология доверия : учебное пособие для вузов / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 263 с.

605. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом: зб. тренінг. занять. – К.: ВД «Шкільний світ», Вид. Л.Галіцина, 2006. – 112 с.

606. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 25–36.

607. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Мн : Харвест, 1998. – 800 с.

608. Смелзер Н. Социология / под ред. В. А. Ядова . – М.: Феникс, 1994 . – 688 с.

609. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – 4-е изд., стер. – М. : ИЦ «Академия», 2009. – 400 с.

610. Смит Н. Современные системы психологии / Н. Смит ; пер. с англ., под общ. ред. А. А. Алексеева. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 384 с.

611. Смолкин А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.

612. Солодова Г. Г. Профессиональное самоопределение студентов в контексте изменяющегося социума / Г. Г. Солодова // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 67– 72.

613. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації / О. Г. Солодухова. – Донецьк : Лебідь, 1996. – 175 с.

614. Сорокина Т. М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания /

- Т. М. Сорокина // Начальная школа. – 2004. – № 2. – С. 110–114.
615. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М. : АСТ ; СПб. : Сова, 2005. – 671 с.
616. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія /С. О. Ставицька. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 727с.
617. Станкевич Г. Л. О диалогической природе психотерапевтических изменений / Г. Л. Станкевич // Московский психотерапевтический журнал. — 1999. – № 2. – С. 24–47.
618. Станкевич Г. Л. Развивающий учебный диалог в профессиональной подготовке учителя (психологический аспект) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец.: 19.00.07 - «Педагогическая психология» / Геннадий Ленидович Станкевич. – М., 1997. – 20 с.
619. Станкин М. И. Если мы хотим сотрудничать / М. И. Станкин. – М. : Академия, 1996. – 384 с.
620. Станкин М. И. Психология общения: курс лекций / М. И. Станкин. – М. : Моск. психолого-социальный институт; Воронеж : Изд-во НПО МОДЭК, 2000. – 304 с.
621. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности. Модели психологического развития / Е. Б. Старовойтенко – К. : Лыбидь, 1992. – 215 с.
622. Степанов С. Ю. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина, Т. Ю. Колошина, Т. В. Фролова // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–14.
623. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия: теория и технология развития: автореф. дис. на соискание уч. степени до-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образование» / И. А. Стеценко. – Ростов-на-Дону, 2006. – 45 с.
624. Стеценко И. А. Педагогическая технология подготовки учителя к рефлексивной деятельности / И. А. Стеценко, А. Ю. Лозов // Известия ТРТУ.

– 2006. – № 2. – С. 171–176.

625. Столяренко Л. Д. Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 512 с.

626. Столярчук О. А. Професійна самооцінка майбутнього фахівця : теорія і практика : навч.-метод. посібник / О. А. Столярчук. – К. : Наук. світ, 2010. – 103 с.

627. Стрельников В. Концепція проектування дидактичної системи / В. Стрельников // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8. – С. 11–15.

628. Субботский Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. – М. : Изд-во МГУ, 1976. – 144 с.

629. Суртаева Н. Н. Педагогические технологии в реализации гуманистической концепции образования / Н. Н. Суртаева // Химия в школе – 1997. – №7. – С.17–23.

630. Сухобская Г. С. Творческий потенциал личности учителя и его потребности в психолого-педагогических знаниях / Г. С. Сухобская // «Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях» : сб. науч. трудов АПН СССР, НИИ общ. образования взрослых / отв. ред. Г. С. Сухобская. – М. : АПН СССР, 1989. – С. 7–14.

631. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.

632. Сухомлинський В. О. Сто порад учителєві / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1984. – 254 с.

633. Сухомлинська О.В. Деякі питання етимології педагогічного знання / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – № 1. – 2001. – С. 2-7.

634. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н. Ф. Талызина. – Саратов : СГУ, 1987. – 176 с.

635. Тарасова Т. Б. Психологічні особливості студентства: навч.-методич. посібник для магістрантів / Т. Б. Тарасова. – Суми : ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 50 с.

636. Татаринцева Г. Методологічні підходи до визначення поняття

- «партнерство» / Г. Татаринцева // Наука молода. – 2007. – № 8. – С. 145–150.
637. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
638. Творогова Н. Д. Общение: диагностика и управление / Н. Д. Творогова. – М. : Смысл, 2002. – 246 с.
639. Тепляков М. М. Психосемантичний аналіз ефективності засобів комунікативного впливу: автореф. дис... канд. психол. наук: спец.: 19.00.01. – «Загальна психологія та історія психології» / М. М. Тепляков. – К., 2002. – 19 с.
640. Терещенко В. А. Формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. А. Терещенко. – К., 2009. – 20 с.
641. Тестирование детей / авт.-сост. В. Богомолов. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 352 с.
642. Тесты и методики деловых игр для менеджера : сборник / А. Б. Боровский, И. А. Грабская – К. : МЗУУП, 1994. – 204 с.
643. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності : монографія / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
644. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 21–23.
645. Титкова Л. С. Математические методы в психологии / Л. С. Титкова. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2002. – 140 с.
646. Траверсе Т. М. Психологія праці : навч.-метод. посібник / Т. М. Траверсе. – К. : Інститут післядипломної освіти КНУ ім. Т. Шевченка, 2004. – 116 с.
647. Третьяченко В. В. Психология делового общения / В. В. Третьяченко, Л. В. Вереина, П. П. Скляр, – Луганск : Глобус, 2005. – 268 с.
648. Троїцька Т. С. Методологічні експлікації готовності майбутнього

- педагога до управління особистісно орієнтованою освітою / Т. С. Троїцька // Наукові праці Бердянського ДПУ. Педагогічні науки. – 2005. – № 4. – С. 47–52.
649. Трофімов Ю. Л. Інженерна психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов. – К.: Либідь, 2002. – 264 с.
650. Троцко А. В. Теория и методика делового общения / А. В. Троцко, И. Н. Трубавина, – Х., 1999. – 110 с.
651. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Таврійський вісник освіти, – 2003. – № 1. – С. 198-203.
652. Уваров Е. А. Субъектная активность как ведущий фактор саморазвития человека / Е. А. Уваров // Журнал прикладной психологии. – 2005. - № 1. – С. 2-21.
653. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К . : Либідь, 1997. – 376 с.
654. Устименко Т. А. Основи міжкультурної взаємодії / Т. А. Устименко. – Полтава: ІВМЦ «Освіта», 1998. – 214 с.
655. Уткин Э. А. Сборник ситуационных задач, деловых и психологических игр, тестов, контрольных заданий, вопросов для самопроверки по курсу «Менеджмент» : учеб. пособие / Э. А. Уткин, Е. Л. Драчева, А. И. Кочеткова и др. – М . : Финансы и статистика, 1999. – 192 с.
656. Ухтомский А. А. Доминанта / А. А. Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.
657. Учителю о педагогической технике / под ред. Л. И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
658. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский.– М. : Педагогика, 1988. – Т. 1. – 414 с.
659. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський держ. ун-т. – Кам.-Под.: Абетка, 2003. – 240 с.

660. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избранные труды: в 2 т. / Д. И. Фельдштейн: – М. : МПСИ, 2005. – 567с.
661. Ферапонтова О. И. Влияние внутригрупповых отношений на развитие личности студента как будущего профессионала / О. И. Ферапонтова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 24-29.
662. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп / В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – 2-е изд., доп. – М . : Психотерапия, 2009. – 544 с.
663. Фишер Р. Путь к согласию или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри. – М . : Наука, 1990. – 158 с.
664. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологи. – 1997. – № 2. – С. 88–93.
665. Фопель К . Психологические группы. Рабочие материалы для ведущего: практ. пособие / К. Фопель. – 6-е изд. – М . : Генезис, 2008. – 256 с.
666. Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. – М. : [б. и.], 1991. – 159 с.
667. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм; пер. с англ. Г. Ф. Швейника, Г. А. Новичковой. – М.: Академический Проект, 2007. – 272 с.
668. Фурман В.В. Психодинаміка особистісної рефлексії: від першопричин до механізмів здійснення / Фурман В.В. // Психологія і суспільство. – 2010. — №1. – С. 112-119.
669. Хаджирадева С. К. Діалогова комунікація: теорія та практика: навч. посібник / С. К. Хаджирадева, Н. М. Черненко. – Одеса : ОРІДУ НАДУ, 2004. – 202 с.
670. Хайруллин Г. Т. Технология и техника взаимодействия / Г. Т. Хайруллин. – Алматы : КИЦ ; АВС, 1999. – 248 с.
671. Хараш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1977. – № 4. – С. 52-63.

672. Хараш А. У. Личность в общении / А. У. Хараш // Общение и оптимизация современной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – С. 30–42.
673. Харченко Д. М. Психосоматичні розлади: теорії, методи діагностики, результати досліджень : монографія / Д. М. Харченко. – К. : Міленіум, 2009. – 280 с.
674. Хасан Б. И. Операции рефлексивной коррекции в конфликтном взаимодействии / Б. И. Хасан // Проблемы логической организации рефлексивных процессов : тезисы докл. и сообщений к науч.-метод. конфер., 2–4 декабря 1986 г. – Новосибирск, 1989. – С. 62–63.
675. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – М. ; Томск : Барс, 1997. – 392 с.
676. Хомич Л.О. Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах сьогодення / Л. О. Хомич // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів: матер. Всеукр. методол. семінару з міжнар. участю / гол. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С.132–136.
677. Хохлова Л. П. Формирование межличностного восприятия у детей и подростков / Любовь Прокофьевна Хохлова. – Ташкент : Фан, 1990. – 83 с.
678. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / под ред. И. И. Ильясова, В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 304 с.
679. Хуторский А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.58–64.
680. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
681. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
682. Цалик Н. Ю. Психологічні проблеми педагогічної взаємодії / Н. Ю. Цалик // Гуманітарні аспекти формування особистості : матер.

- четвертої наук. конфер. від 23 квітня 2010 р. – Львів : ЛДУ БЖД, 2010. – С. 109–121.
683. Цзен Н. В. Психотренинг : игры и упражнения / Н. В. Цзен, Ю. В. Пахомов. – М. : Класс, 1999. – 272 с.
684. Цибух Л. М. Інтерактивні методи як засіб розвитку пізнавальної активності та професійного мислення студентів-психологів / Л. М. Цибух // Наука і освіта. – 2008. – №3. – С. 217–220.
685. Цуканова Е. В. Психологические трудности межличностного общения / Е. В. Цуканова. – К. : Вища школа, 1985. – 160 с.
686. Цукерман Г. А. Система Эльконина – Давыдова как ресурс повышения компетентности российских школьников / Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 84–95.
687. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, – 1993. – 268 с.
688. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1993. – 270 с.
689. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / Інна Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–88.
690. Чєпа М.-Л. А. Віковий та професійний розвиток людини : проблеми гармонізації / М.-Л. А. Чєпа // Конструктивна психологія і професіоналізація особистості : матер. міжрегіон. наук. семінару. – Луцьк : Вежа, 2002. – С. 82–92.
691. Чєпєлєва Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. Чєпєлєва // Персонал. – 2000. – № 5. – С. 17–19.
692. Чєпіль М. М. Педагогічні технології : навчальний посібник / М. М. Чєпіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
693. Черноморова О. Н. Авторитет преподавателя и его влияние на учебную успешность студентов : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.01 / Ольга Николаевна Черноморова. – Ленинград, 1986.– 159 с.
694. Чернявская А. П. Партнерская позиция как основа организации субъект-

суб'єктного взаємодія в школі / А. П. Чернявська // Ярославський педагогічний вестник. – 2007. – № 3. – С. 3–8.

695. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування : психологія, риторика / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка, М. П. Лукашевич, І. Б. Осечинська. – 2-е вид., стереотип. – К.: МАУП, 2003. – 208 с.

696. Чорній М. М. Підготовка майбутніх учителів до формування міжособистісних взаємин в учнівському колективі підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук : спеціальність 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Чорній. – Тернопіль, 2010. – 20 с.

697. Чотири тактики педагогічної підтримки дитини / упоряд.: А.Русаков, Н.Касіцина. – К.: ВД «Шкільний світ»; Вид. Л.Галіцина, 2006. – 112 с.

698. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

699. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

700. Шакуров Р. Х. Психология межличностных отношений в ССУЗ / Р. Х. Шакуров. – Казань : ИССО РАО, 1998. – 124 с.

701. Шакуров Р. Х. Психология руководства педагогическим коллективом : учеб. пособие для педвузов / Р. Х. Шакуров. – М. : ИЧП Изд-во «Магистр», 1995. – 156 с.

702. Шамлян К. М. Психологічні проблеми наставництва у вищій школі / К. М. Шамлян // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 1. – С. 93–104.

703. Шапошникова Ю. Г. Психологічні особливості рефлексивних компонентів у професійному становленні практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Г. Шапошникова. – К., 2008. – 19 с.

704. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія / Н. Ф. Шевченко – К. : Міленіум, 2005. – 298 с.

705. Шейн С. А. Диалог как основа педагогического общения / С. А. Шейн // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44–52.
706. Шеламова Г. М. Деловая культура и психология общения / Г. М. Шеламова. – М. : Академия, 2003. – 128 с.
707. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов: Феникс, 2002. – 544 с.
708. Шигонська Н. В. Філософський, психологічний, соціологічний та педагогічний аспекти сутності категорії «професійна взаємодія» / Н. В. Шигонська // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 42. – С. 160-164.
709. Шихи Г. Возрастные кризисы. Ступени личностного роста / пер. с англ. – СПб. : Ювента, 1999. – 436 с.
710. Шишов С. Е. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Пед. общество России, 2000. – 320 с.
711. Шиян Н. І. Профільне навчання в школах сільської місцевості: монографія / Н. І. Шиян. – Полтава : АСМІ, 2004. – 442 с.
712. Шкуратова И. П. Мотивационная модель общения и попытка ее экспериментального изучения / И. П. Шкуратова // Психологический Вестник РГУ.– 1996. – Вып. 1 (Ч. 1). – С. 187–206.
713. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти [Електронний ресурс] О. Л. Богинич // е-журнал «Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2008. – Вып № 1. – Режим доступа: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2008_st_35/. – Загол. с титул. экр.
714. Шпак В. П. Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні (XIX – початок XX ст.) : дис... доктора пед. наук : 13.00.01 / В. П. Шпак. – Полтава, 2006. – 500 с.
715. Щепанский Я. Элементарные понятия в социологии / Я. Щепанский. – М. : Прогресс, 1969. – 230 с.

716. Щербан Т. Д. Психологічні особливості педагогічної діяльності / Т. Д. Щербан // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. – Т. III. – Ч. 8. – К. : ГНОЗІС, 2001. – С. 249–260.
717. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 345 с.
718. Щербань П. М. Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. М. Щербань. – К. : Знання, 1988. – 48 с.
719. Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития / Б. Д. Эльконин, И. Д. Фрумин // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С.24–32.
720. Эльконин Б. Д. Психология развития : учеб. пособие для студ. вузов / Б. Д. Эльконин. – М. : Академия, 2001. – 143с.
721. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития / Д. Б. Эльконин. – М. : Академия, 1999. – 325 с.
722. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.
723. Юсупов И. М. Вчувствование. Проникновение. Понимание / И. М. Юсупов. – Казань : Изд-во КГУ, 1993. – 201 с.
724. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. М. Яблонська. – К., 2000. – 20 с.
725. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів / Т. М. Яблонська // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 2. – С. 9–12; 1999. – № 3. – С.12–13.
726. Ядов В. А. Социологическое исследование : методология, программа, методы / В. А. Ядов. – М. : Наука, 1972. – 240 с.
727. Якиманская И. С. Личностно-ориентованное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
728. Якиманская И. С. Развивающее обучение / И. С. Якиманская. – М. :

Педагогика, 1979. – 144 с.

729. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

730. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1973. — 40 с.

731. Яланська С. П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : монографія / С. П. Яланська. – Полтава: Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка, 2010. – 374 с.

732. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис на здобуття наук. ступеня до-ра психол.наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Ямницький. – К., 2005. – 40 с.

733. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України; СВД Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

734. Янкович О. І. Використання ідей А. С. Макаренка про технологізацію виховання у вищих педагогічних навчальних закладах / Олександра Іванівна Янкович // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vpm/2008_4/yankovich.pdf. — Назва з екрана.

735. Янотовская Ю. В. Индивидуальность педагога и личность учащегося / Ю. В. Янотовская // Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М. : Наука, 1987. – С. 173–191.

736. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 123 с.

737. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика : навч. посібник / Т. С. Яценко, Я. М. Кміт, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький : Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

738. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: навч.посібник / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.

739. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
740. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посібник / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
741. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 1987. – 110 с.
742. Anderson L.W. Increasing Teacher Effectiveness / L.V. Anderson. – Paris, Unesco; International Institute for Education Planning, 1991. – 133 p.
743. Cardner M. Education, Science and the Future of Australia: Research, Innovation and Knowledge Transfer (A public seminar series on policy). – Australia, 2007. - 10 p.
744. Cuttance P Stokes S Reporting on students and school achievement. - Canberra (Australia): Departament of Education, Training and Youth Affairs, 2000. – P. 25-45.
745. Eraut M. Developing Professional Knowledge and Competence / M. Eraut. – Washington, D.C., 1994. – P. 5–7.
746. Galuske M. Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung./Galuske M. – Weinheim: Juventa Verlag, 2011.- 408s.
747. Gewalt im Griff 1: Neue Formen des Anti-Agressivitäts-Trainings/ [Baumann U., Bloeiß I., Buchert M. u.a.]; Hrsg. Weidner J./ Klib R., Kreft D.-Weinheim und München: Juventa-Verlag, 2009.-296s.
748. Hartley D. Developed School Management: the «New deal» in Scottish Education / D/ Hartley// Journal of Education Policy. – 1994. – № 9. – P. 7–10.
749. Hatton N., Smith D. Reflection in teacher education: towards definition and implementation // Teaching and teacher education. // An international journal of research and studies. – 1995. – Vol. 11. – P. 33–49.
750. <http://sykhivska.at.ua/>
751. Initial Teacher Training National Curriculum for Secondary English. – L. : DFEE, 1998. – 16 p.

752. Instance D., Kobayachi M. Introduction // Networks of Innovation. Towards new models of managing schools and systems. – Paris: OECD Publications, 2003. – P. 10-29.
753. Instytut Języka Polskiego [Electronic resource]. [Cited 30 czerwca 2004]. – Mode of access: <<http://www.uw.edu.pl/polon/>>. – Title from the screen.
754. Instytut Literatury Polskiej. Instytut Języka Polskiego [Electronic resource]. [Cited 2002]. – Mode of access: <<http://www.ilp.uw.edu.pl/>>. – Title from the screen.
755. Konfrontative Pädagogik: Konfliktbearbeitung in sozialer Arbeit und Erziehung/ [Glenn P., Jetter-Schröder M., Klib R. u.a.];Hrsg. Weidner J., Klib R.- Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006. – 250 s.
756. Potter J., Edwards D., Wetherell M. A model of discourse in action // Amer. behavioral scientist. – 1993.- Vol. 36. – P. 383-401.
757. Spring J. American Education / J. Spring. – N.Y. : Mc-Graw Hall, 1996. – 303 p.
758. Teichert A. Soziales Training mit Gruppen: Einstellungs- und Verhaltensaenderung durch Kompetenzerwerb/ Teichert A. – Berlin: RabenStückVerlag, 2011. – 144s.
759. The National Curriculum. English. – L. : DFEE, 1998. – 18 p.
760. University of Rzeszow. Philological Faculty [Cited 2002]. – Mode of access: <http://www.rzeszow.pl/win/nvz_rze/wsp/>. – Title from the screen.
761. Wörterbuch Soziale Arbeit: Aufgaben. Prazisfelder, Begriffe und Methoden der Sozialarbeit und Sozialpädagogik/ [Hrsg. Kreft D., Mielenz I.] - Weinheim und München: Beltz Juventa, 2008. – 1140s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Виявлення стилю взаємодії

Інструкція. Перед Вами 20 тверджень. Оцініть за 5-тибальною шкалою, як часто (5 – постійно, 1 – ніколи) тим або іншим способом у взаємодії з іншими людьми Ви вчиняєте таке:

Твердження

1. Вказуєте людям, як потрібно робити.
2. Вислуховуєте думки інших людей.
3. Даєте іншим можливість брати участь у прийнятті рішень.
4. Даєте можливість іншим діяти самостійно.
5. Наполегливо пояснюєте, як потрібно що-небудь робити.
6. Навчаєте людей працювати.
7. Радитесь з іншими.
8. Не заважаєте іншим працювати.
9. Вказуєте, коли потрібно виконувати роботу.
10. Враховуєте успіхи інших.
11. Підтримуєте ініціативу.
12. Не втручаєтеся в процес визначення цілей іншими.
13. Показуєте, як потрібно робити.
14. Іноді надаєте можливість брати участь в обмірковуванні проблеми.
15. Уважно вислуховуєте співрозмовників.
16. Якщо втручаєтеся в справи інших, то по-діловому.
17. Не поділяєте думки інших.
18. Докладаєте зусиль з метою налагодження розбіжностей.
19. Намагаєтеся враховувати різні думки.
20. Вважаєте, що повинні застосувати свій талант як можете.

Обробка результатів

Зіставте отримані результати з поданим нижче ключем:

Директивний стиль	Колегіальний стиль	Стиль паралельної взаємодії
1, 5, 9, 13, 17	3, 7, 11, 15, 19	4, 8, 12, 16, 20

У кожному стовпчику, який відповідає тому чи іншому стилю взаємодії, може бути набрано 25 балів, причому: 20 і більше балів свідчать про те, що людина виявляє схильність до певного стилю; 12-19 балів означають, що вона лише іноді схильна виявляти саме такий стиль взаємодії; 11 і менше балів – не здатна до вияву такого стилю.

Загальний показник (по всьому тесту) – у 76-100 балів свідчить про високу спрямованість до взаємодії з людьми, 46-75 балів – про середню, а 30-45 балів відображає пасивність людини у процесі взаємодії з іншими.

Діагностика перцептивно-інтерактивної компетентності (модифікований варіант М. Фетискіна)

Інструкція. За п'ятибальною системою оцініть особливості взаємодії у Вашій групі: 5 – завжди; 4 – майже завжди; 3 – важко сказати; 2 – рідко; 1 – ніколи.

Твердження

I

- Я добре розуміюся на людях.
- Багато з тих, з ким спілкуюся, довіряє мені свої секрети.
- Я добре знаю переваги моїх друзів.
- Я обізнаний зі смаками і звичками членів своєї групи.
- Прагну збагнути, хто поруч зі мною.

II

- Багато хто розуміє мене з півслова.
- Я легко знаходжу спільну мову з навколишніми.
- Зазвичай легко вгадую, в якому настрої мої друзі.
- Мої ідеї позитивно оцінюють ті, хто мене оточує.
- Прагну, щоб інші завжди легко і швидко могли зрозуміти мене.

III

- Я легко можу переконати в будь-чому іншу людину.
- Я часто керую роботою моїх друзів.
- Часто ті, хто мене оточує, переходять на мій бік.
- Я легко можу схилити до відвертості.
- Мої однолітки поділяють мої захоплення.

IV

- У прийнятті рішення я покладаюся лише на себе.
- Я ціную не лише цінності групи, а й свою думку і ставлення до будь-чого.
- Я завжди роблю те, що відповідає моїм переконанням.
- У конфлікті я завжди намагаюся аргументувати свою позицію.
- Мої вчинки мало залежать від думки оточення.
- Я майже ніколи не відступаю від своїх планів.

V

- Я конфліктую з тими, хто мене оточує, рідко.
- Під час формування ставлення до будь-кого я враховую думку тих, хто мене оточує.
- Якщо ті, хто мене оточує, не згодні зі мною, я готовий переглянути свою точку зору.
- Думка ровесників є для мене дуже важлива.
- Приймаючи важливі рішення, я завжди раджуся зі статусними людьми.

VI

- Намагаюся точно і швидко виконувати різні завдання.
- Переживаю свої помилки й невдачі, пов'язані з соціальною діяльністю.
- Успіх і невдачі моєї групи хвилюють мене не менше, ніж власні досягнення й успіхи.
- Участь у соціальній діяльності є для мене важливою й необхідною.
- Я вважаю, що досягти помітних результатів можу лише під час взаємодії з іншими людьми.

Обробка результатів

Спочатку необхідно підрахувати кількість балів по кожній з шести шкал, а потім визначити загальний сумарний показник.

Шкала I. Взаємопізнання – ступінь адекватності оцінки особистісних особливостей партнерів по взаємодії.

Шкала II. Взаєморозуміння – рівень конфліктності в групі, прояву загальних інтересів, уміння зрозуміти точку зору опонента, іншої людини.

Шкала III. Взаємовплив – ступінь значущості думки, вчинків інших представників групи, самокорекція, саморефлексія.

Шкала IV. Соціальна автономність – значущість особистісної позиції у спільних діях і організації або участі у спільній діяльності.

Шкала V. Соціальна адаптивність – сприятливість взаємовідносин, задоволеність своїм становищем у групі, гнучкість поведінки, контактність як в середині колективу, так із зовнішнім оточенням.

Шкала VI. Соціальна активність – спрямованість соціальної орієнтації, провідні мотиви взаємодії з тими, хто оточує, ефективність спільної діяльності.

Про рівень прояву тієї чи іншої шкали та загальний рівень комунікативної інтерактивності свідчать такі бали.

Рівні прояву шкал			Рівні загальної комунікативної інтерактивності		
20 балів і більше – високий	15-19 балів – середній	14 і менше – низький	120 балів і більше – високий	90-119 балів – середній	30-89 балів – низький

Діагностика рефлексії (за А. Карповим)

Інструкція. Необхідно оцінити декілька тверджень опитувальника, поставивши цифру, яка відповідає обраному Вами варіанту: 1 – абсолютно неправильно, 2 – неправильно, 3 – скоріше неправильно, 4 – не знаю, 5 – скоріше правильно, 6 – правильно, 7 – абсолютно правильно.

Твердження

1. Прочитавши гарну книгу, я завжди потім довго думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптово про щось запитують, я можу відповісти перше, що спаде на думку.
3. Перш ніж зателефонувати по справі, я зазвичай подумки планую попередню розмову.
4. Скоївши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про це.
5. Коли я розмірковую над чимось або веду бесіду з іншою людиною, мені цікаво раптом згадати, що сприяло виникненню думок.
6. Розпочинаючи нове завдання, я намагаюся не думати про можливі труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Трапляється, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявити перебіг майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діям, а не розмірковуванням над причинами своїх невдач.
13. Я доволі легко приймаю рішення стосовно дорогої покупки.
14. Як правило, щось замисливши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я з хвилюванням думаю про своє майбутнє.
16. Вважаю, що в безлічі ситуацій необхідно діяти швидко, керуючись першою думкою.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я насамперед, починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене трапляються конфлікти через те, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене ті, хто мене оточує.
22. Трапляється, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи складну задачу, я думаю над нею навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то здебільшого не вважаю себе винним.
27. Рідко трапляється, щоб я шкодував про сказане.

Обробка результатів

Підраховується сума балів на питання: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, до якої додаються бали на питання 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27, які необхідно інверсувати:

Проставлений бал	7	6	5	4	3	2	1
Інверсований бал	1	2	3	4	5	6	7

Отримані бали переводяться у стени й узгоджуються з рівнями.

Бали	< 99	100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і >
Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Рівні	дуже низький		низький		середній		вище середнього		високий		дуже високий

ДОДАТОК Б

КОМПЛЕКСНИЙ ПРОГРАМНО-ЦІЛЬОВИЙ ПРОЕКТ «ОПТИМІЗАЦІЯ ГЕНЕЗИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ»

Навчальна програма спецкурсу

«ОПТИМІЗАЦІЯ ГЕНЕЗИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Мета курсу: формування системи фундаментальних теоретичних знань, практичних умінь і навичок з превенції, аналізу і розробки шляхів, способів і засобів вирішення проблем оптимізації психічного розвитку людини в нормі та девіації на різних вікових етапах її онто- і соціогенезу, зокрема у процесі педагогічної взаємодії.

Завдання вивчення курсу:

- ознайомити з поняттями і методами оптимізації педагогічної взаємодії у контексті психології розвитку особистості;
- ознайомити із засадничими теоріями нормального та девіантного розвитку відповідно до різних психологічних напрямів, теорій, концепцій, шкіл та розкрити специфіку оптимізації педагогічної взаємодії в парадигмі «генез – дизонтогенез»;
- розкрити специфіку генетично-психологічних методів (насамперед експериментально-генетичного методу (за С.Максименком)) як ефективних засобів оптимізації розвитку особистості у процесі навчання та виховання;
- проаналізувати навчальну літературу і першоджерела відповідно до тематики курсу.

Місце курсу в професійній підготовці випускника

Зміст лекційного курсу цієї дисципліни і практичні заняття, а також різні форми самостійної роботи дозволять майбутнім фахівцям – психологам і педагогам опанувати систему знань про механізми і закономірності оптимізації психічного розвитку людини як суб'єкта життєдіяльності та системи спрямованих навчально-виховних впливів, її вікові, індивідуальні особливості, а також просоціальні, асоціальні та антисоціальні чинники

розвитку, які проявляються у процесі педагогічної взаємодії та потребують превенції, профілактики та корекції. Вивчення курсу має велике значення у підготовці майбутніх фахівців-психологів і педагогів, оскільки від знання фундаментальних закономірностей оптимізації розвитку людини, передовсім упродовж педагогічного спілкування в різномісних освітніх закладах, значною мірою залежить формування психологічного професійного мислення професіонала в галузі наукової та практичної психології, зокрема в ускладнених трансформаційних умовах нашого сьогодення, яке обтяжене істотним зростанням спалахів численних соціо-психопатологій в освітньому просторі (дитячі суїциди через проблеми в школі, страхи, неврози, психози й дидактогенії, спричинені неадекватною педагогічною взаємодією тощо).

Вимоги до знань і умінь студентів:

а) студенти повинні **знати:**

- основні закономірності, умови і рушійні сили психічного і особистісного розвитку людини в нормі та девіації;
- основні уявлення про перманентний розвиток психіки і особистості людини, характерні для вітчизняної та зарубіжних психологічних шкіл;
- різні підходи у вітчизняній і зарубіжній психології до психогенези особистості;
- чинники й засоби оптимізації педагогічної взаємодії;

б) студенти повинні **вміти:**

- вільно й адекватно користуватися термінологією;
- аналізувати першоджерела відповідно до програми;
- розрізняти основні принципові відмінності в підходах до проблеми психогенези в різних школах психологічної науки.
- виявляти зміст і види конфліктів і бар'єрів у педагогічній взаємодії;
- визначати систему детермінант, що сприяє відхиленням у поведінці особистості через розбалансованість педагогічної взаємодії;
- використовувати методи психологічної діагностики особистості у процесі її «освітнього» розвитку;

- надавати психологічну (консультаційну, корекційну, терапевтичну та ін.) допомогу суб'єктам педагогічної взаємодії.

Міждисциплінарні зв'язки курсу:

Курс тісно пов'язаний з усіма дисциплінами психологічного циклу, насамперед з педагогічною, віковою, соціальною, психологією розвитку, експериментальною психологією, психодіагностикою, психокорекцією, психотерапією та ін.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН ЗМІСТОВИХ МОДУЛІВ

В університетах освітнього простору цивілізованих країн, де вивчається психологія як спеціальність вищої професійної освіти, психологія розвитку (особливо ж у поєднаних вимірах «оптимізація – психогенеза») входить до традиційного «класичного» блоку фундаментальних дисциплін, спрямованих на потужну професіоналізацію студентів, на формування у них фахового психологічного мислення та гностично-креативних потенціалів (педагогічна психологія, психологія розвитку, вікова психологія та ін.).

Проблема оптимізації розвитку людського індивіда, людської особистості настільки важлива, що у світовій психологічній науці нині, мабуть, нема жодного авторитетного вченого, який не пропонував би власний варіант вирішення цієї проблеми.

Проблема розвитку, за Л. Виготським, – центральна у психологічній науці, оскільки, щоб зрозуміти суть психічного, необхідно розуміти його генезу, адже це єдиний шлях розуміння психіки.

С. Макисменко започаткував і плідно розвиває українську школу генетичної психології, ключовими завданнями якої є вивчення, вдосконалення та оптимізація розвитку особистості, зокрема в різнотипних освітніх системах, умовах і закладах.

Модуль 1. Загальні проблеми психогенези особистості

Тема 1. Предмет і завдання курсу «Оптимізація генези педагогічної взаємодії»

Предмет, об'єкт і завдання психології розвитку особистості, зокрема в ракурсі оптимізації взаємодії з мікро- і макродовкіллям. Загальна характеристика курсу, його структурні параметри, види навчальних занять і форма атестації. Основні нормативні вимоги до вивчення курсу. Бібліографічний огляд літератури з проблематики психогенези особистості в освітньому просторі життєдіяльності.

Структура психогенези особистості у процесі педагогічної взаємодії як синтез сцієнтичних уявлень про активізацію та саморух особистості упродовж життєвого шляху завдяки навчанню та вихованню. Змістово-функціональні зв'язки з іншими психологічними дисциплінами. Місце і значення психологічного знання про активізацію педагогічної генези людської психіки у системі загальних психологічних знань.

Тема 2. Феноменологія нормального та девіантного психічного розвитку: основні поняття

Розвиток як базова філософсько-психологічна категорія у понятійному апараті всіх наук про феномен людської особистості. Дефініція «розвиток» як потужний процес еволюції різноманітних способів взаємодії індивіда з довкіллям у процесі його онтогенетичного становлення. Розвиток як поліфундаментальний процес, у якому змінюються одночасно, системно та нерівномірно різні сфери людського буття: тіло, почуття, інтелект, поведінка, свідомість. Нерівномірність, гетерохронність, спіралеподібність, асинхронність, хвилевий характер, циклічність психічного розвитку. Розвиток психіки особистості та його формування з віком і ускладнення як структурно організованої динамічної системи. Розвиток як виникнення нових психічних якостей, нових складних психічних структури внаслідок диференціації наявних структур, виділення окремих функцій і нової їх інтеграції, тобто об'єднання у нове ціле. Тривання процесу психічного розвитку не лише від елементів до цілого, а й від структурно нижчого до вищого цілого. Онтогенез психіки (психогенеза) як незворотна послідовність ускладнюваних структур, у якій генетично пізніші структури виникають із

більш ранніх і включають їх у себе у видозміненому вигляді. Філогенез. Історіогенез. Соціогенез. Дизонтогенез. Ортогенез.

Біологічні та соціальні детермінанти проблем розвитку. Класифікація проблем психогенези особистості. Проблеми розвитку і події життя. Проблеми розвитку і соціальна диференціація суспільства. Прогнозування і попередження проблем розвитку. Несприятливий старт і життєстійкість при вирішенні проблем психофізичного і соціального розвитку. Основи для прогнозування проблем розвитку. Шляхи вирішення проблем психічного розвитку.

Нормогенез, два основні підходи до нормогенезу: соціально-історичний і системно-конструктивний. Нормогенез (психогенеза) у концепції генетичної психології як подання нужди (С. Максименко).

Історіогенез наукових психологічних теорій про психогенез особистості в нормі та девіації.

Тема 3. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології

Підходи до проблеми. Г. Костюк і генетична психологія. Предмет генетичної психології. Методи дослідження генетичної психології. Проблеми генетичної психології та її перспективи. Принципи розвитку суб'єкта учіння. Принципи побудови навчального матеріалу. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності. Організація навчання – рушій розвитку дитини. Навчальна діяльність та розвиток особистості. Єдність і розбіжності психічних процесів, властивостей і станів. Генетичний зв'язок психології з іншими науками.

Загальнопсихологічні теорії розвитку, навчання та виховання. Психічний розвиток і навчання: підходи до проблеми. Теорія вищої нервової діяльності. Психоаналітичні теорії розвитку особистості та психіки. Теорія розвитку поведінки людини. Теорія експериментального навчання. Теорія навчальної діяльності. Теорія розвивального і виховного навчання. Теорія керування процесом засвоєння знань. Кібернетична теорія навчання.

Сучасний етап генетичних досліджень у психології. Навчальна діяльність – умови квазі-відкриттів. Експериментально-генетичні дослідження. Напрями вивчення механізмів оптимізації розвитку особистості. Класифікація методів генетично-психологічного дослідження особистості. Структурно-функціональний аналіз методів дослідження. Експериментально-генетичний метод вивчення новоутворень у розвитку особистості. Генетико-моделюючий метод. Змістовно-операційне навчання як засіб оптимізації педагогічної взаємодії.

Тема 4. Попередження та вирішення проблем психічного розвитку

Чинники, що обумовлюють проблеми психічного розвитку. Проблеми розвитку і вік. Класифікація проблем психічного розвитку. Співвідношення проблем і криз психічного розвитку. Кризи психічного розвитку. Види криз. Причини і механізми перебігу криз. Змістово-семантичне та структурно-функціональне порівняння понять «криза розвитку» і «проблеми розвитку». Проблеми розвитку і події життя. Проблеми розвитку і час життя. Проблеми розвитку і соціальна диференціація суспільства.

Критичний період як взаємодія організму і довкілля в певний відрізок часу. Критичний період і психологічна готовність (Г. Крайг). Критичний період як порушення рівноваги організму і середовища: акомодация і асиміляція як процеси урівноваження (Ж. Піаже). Кризи (конфлікти) й особливості їх вирішення як характеристика стадіальності розвитку (Е. Еріксон).

Вікові кризи в періодизації Л. Виготського. Класифікатор проблем дитини: змістовний і віковий підходи. Психологічні умови попередження кризи вікового розвитку. Українська школа вікових криз особистості.

Педагогічні кризи, конфлікти, ятрогенії, дидактогенії як наслідки розбалансованої педагогічної взаємодії.

Тема 5. Проблеми психічного розвитку, вікова генеза особистості та механізми оптимізації педагогічної взаємодії

Прогнозування і попередження проблем особистісного розвитку в освітньому мікрокліматі освітнього закладу певного типу. Шляхи вирішення проблем оптимізації психічного розвитку. Вироблення способів подолання проблеми. Проектування й моделювання умов життєдіяльності як успішної психогенези. Вироблення людиною захисних механізмів.

Вікова генеза у педагогічному ракурсі.

Молодший шкільний вік. Труднощі адаптації до нової соціальної ситуації та освоєння навчальної діяльності. Проблеми «перекодування» провідного виду діяльності (від гри до навчання). Симптоматика кризи 6-7 років. Розлади загальної психологічної готовності до навчання в школі (фізична, емоційна, вольова, мотиваційна, когнітивна, психомоторна та ін.). Емоційне неблагополуччя (страхи і боязнь школи, вчителя, виклику до дошки, контрольних робіт, покарання, тривожність, поганий настрій, агресія та фізичні покарання з боку батьків, невідповідність очікуванням батьків тощо). Криза першого року навчання. Оптимізація адаптації та культивування особистісного зростання та самоствердження у діаді «перша вчителька – учень»

Підлітковий вік. Підлітковість – помежовий, перехідний, лімінальний етап онтогенезу. Пубертат. Статева ідентичність. Проблеми, пов'язані з пубертатом і сексуальними переживаннями. Підліткова криза. Проблеми в навчальній, пізнавальній діяльності. Дисфункції провідного виду діяльності – спілкування. Специфіка прояву почуття дорослості. Відповідальність і несформованість відповідальності. Взаємини в сім'ї: проблема «батьки-діти». Самопізнання, самоакцептація, самооцінка, образ Я, Я-концепція підлітка: проблеми і парадокси. Взаємини з дорослими й однолітками: ієрархія взаємин, статусно-рольові орієнтири. Проблеми в психоемоційній сфері. Переживання агресії. Способи вирішення проблем підлітками: від конформізму до нонконформізму. Типові підліткові комплекси й адикції. Входження підлітка у девіантні, делінквентні, антиреферентні, неформальні

групи, підліткові субкультури як наслідок розладнаної педагогічної взаємодії в ланках «батьки-діти», «вчителі- учні».

Юнацький вік. Проблеми соціального і професійного самовизначення. Хибні ідентифікації та зміщення ролей як базова проблема психогенезу. Криза ідентичності. Феномен юнацького максималізму. Проблеми, пов'язані з психоемоційними переживаннями, дружбою, коханням, регуляція емоцій та почуттів, пристрасть, секс та емоції. Психологічні механізми оптимізації навчання і виховання (самовиховання) юнаків і юнок та їхній позитивний вплив на особистісну психогенезу.

Генетично-психологічні засади розвивального навчання. Генетично-психологічні комунікативно-рефлексійні підходи до оптимізації педагогічної взаємодії. Генетично-психологічні основи активізації особистісної потреби в постійному самопізнанні, самокорекції, самовдосконаленні та саморозвитку.

ТЕМИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Модуль 1. Загальні проблеми психогенезу особистості

Тема 1. Предмет і завдання курсу «Оптимізація генезу педагогічної взаємодії» (2 год.)

План

1. Предмет, об'єкт і завдання психології оптимізації розвитку особистості. Загальна характеристика курсу, його структурні параметри, види навчальних занять і форма атестації. Основні нормативні вимоги до вивчення курсу. Бібліографічний огляд літератури з проблематики психогенезу й оптимізації розвитку особистості.

2. Структура психогенезу як синтез наукових уявлень про розвиток особистості упродовж життєвого шляху.

3. Змістово-функціональні зв'язки з іншими психологічними дисциплінами. Місце і значення психологічного знання про оптимізацію психогенезу у системі загальних психологічних знань.

4. Основні детермінанти запровадження та розвитку курсу «Оптимізація генези педагогічної взаємодії» як науково-психологічної галузі знань.

Тема 2. Феноменологія психічного розвитку: основні поняття

(2 год.)

План

1. Розвиток як базова філософсько-психологічна категорія у понятійному апараті всіх наук про феномен людської особистості.

2. Дефініція «розвиток» як потужний процес еволюції різноманітних способів взаємодії індивіда з довкіллям у процесі його онтогенетичного становлення.

3. Розвиток як поліфундаментальний процес, у якому змінюються одночасно, системно та нерівномірно різні сфери людського буття: тіло, почуття, інтелект, поведінка, свідомість. Нерівномірність, гетерохронність, спіралеподібність, асинхронність, хвилевий характер, циклічність психічного розвитку.

4. Розвиток психіки особистості та його формування з віком і ускладнення як структурно організованої динамічної системи. Розвиток як виникнення нових психічних якостей, нових складних психічних структури внаслідок диференціації наявних структур, виділення окремих функцій і нової їх інтеграції, тобто об'єднання у нове ціле. Онтогенез психіки (психогенеза) як незворотна послідовність ускладнюваних структур, у якій генетично пізніші структури виникають із більш ранніх і включають їх у себе у видозміненому вигляді. Філогенез. Історіогенез. Соціогенез. Дизонтогенез. Ортогенез.

5. Біологічні та соціальні детермінанти проблем розвитку. Класифікація проблем психогенези особистості. Проблеми розвитку і події життя. Проблеми розвитку і соціальна диференціація суспільства. Прогнозування і попередження проблем розвитку. Несприятливий старт і життєстійкість при вирішенні проблем психофізичного і соціального розвитку. Основи для прогнозування проблем розвитку. Шляхи вирішення проблем психічного розвитку.

6. Культурно-історична детермінація норми та її обов'язковість/відносність. Нормогенез, два основні підходи до нормогенезу: соціально-історичний і системно-конструктивний. Нормогенез (психогенеза) у концепції генетичної психології (С. Максименко).

7. Історіогенез наукових психологічних теорій про психогенез особистості, зокрема в ракурсі педагогічної взаємодії.

8. Зasadничі принципи і механізми взаємодії та функціонування соціально-психологічних та індивідуально-особистісних взаємин у системі педагогічного спілкування.

Тема 3. Попередження та вирішення проблем психічного розвитку (4 год.)

План

1. Чинники, що зумовлюють проблеми психічного розвитку.
2. Проблеми розвитку і вік. Класифікація проблем психічного розвитку.
3. Співвідношення проблем і криз психічного розвитку. Кризи психічного розвитку. Види криз. Причини і механізми перебігу криз. Змістово-семантичне та структурно-функціональне порівняння понять «криза розвитку» і «проблеми розвитку». Проблеми розвитку і події життя. Проблеми розвитку і час життя. Проблеми розвитку і соціальна диференціація суспільства.
4. Критичний період як взаємодія організму і довкілля в певний відрізок часу. Критичний період і психологічна готовність (Г. Крайг). Критичний період як порушення рівноваги організму і середовища: акомодация і асиміляція як процеси урівноваження (Ж. Піаже). Кризи (конфлікти) й особливості їх вирішення як характеристика стадіальності розвитку (Е. Еріксон).
5. Вікові кризи в періодизації Л. Виготського. Класифікатор проблем дитини: змістовний і віковий підходи. Психологічні умови попередження кризи вікового розвитку. Українська школа вікових криз особистості.

6. Кризи педагогічного спілкування, блокована (бар'єрна) педагогічна взаємодія: причини, наслідки, шляхи й засоби профілактики та корекції.

7. Прогнозування і попередження проблем розвитку. Шляхи вирішення проблем психічного розвитку в ситуації педагогічної взаємодії. Вироблення генетично-психологічних, розвивальних способів подолання проблеми.

Тема 4. Проблеми психічного розвитку, вікова генеза особистості та механізми оптимізації педагогічної взаємодії (6 год.)

План

1. Проблеми психічного розвитку в молодшому шкільному віці (7-10 років). Труднощі адаптації до нової соціальної ситуації та освоєння навчальної діяльності. Проблеми «перекодування» провідного виду діяльності (від гри до навчання). Симптоматика кризи 6-7 років.

2. Розлади загальної психологічної готовності до навчання в школі (фізична, емоційна, вольова, мотиваційна, когнітивна, психомоторна та ін.).

3. Дефекти, що ускладнюють навчання (дислексія, дисграфія, дискалькулія, гіперактивність, синдром дефіциту уваги) та педагогічну взаємодію.

4. Подолання мимовільності.

5. Емоційне неблагополуччя (страхи і боязнь школи, вчителя (дидактогенії), виклику до дошки, контрольних робіт, покарання, тривожність, поганий настрій, агресія та фізичні покарання з боку батьків, невідповідність очікуванням батьків тощо).

6. Криза першого року навчання.

7. Підлітковість – помежовий, перехідний, лімінальний етап онтогенезу. Пубертат. Статева ідентичність. Проблеми, пов'язані з пубертатом і сексуальними переживаннями. Підліткова криза. Проблеми в навчальній, пізнавальній діяльності. Дисфункції провідного виду діяльності – спілкування.

8. Специфіка прояву почуття дорослості. Відповідальність і несформованість відповідальності. Взаємини в сім'ї: проблема «батьки-

діти». Самопізнання, самоакцептація, самооцінка, образ Я, Я-концепція підлітка: проблеми і парадокси. Взаємини з однолітками: ієрархія взаємин, статусно-рольові орієнтири.

9. Проблеми в психоемоційній сфері. Переживання агресії. Способи вирішення проблем підлітками: від конформізму до нонконформізму.

10. Типові підліткові комплекси і адикції.

11. Девіантні та делінквентні антиреферентні пріоритети, неформальні групи, підліткові субкультури як наслідок розладнаної педагогічної взаємодії в ланках «батьки-діти», «вчителі- учні».

12. Проблеми психічного розвитку в юнацькому віці (17-20 років).

13. Проблеми соціального і професійного самовизначення. Хибні ідентифікації та зміщення ролей як базова проблема психогенези.

14. Криза ідентичності. Феномен юнацького максималізму. Проблеми, пов'язані з психоемоційними переживаннями, дружбою, коханням. регуляція емоцій та почуттів, пристрасть, секс та емоції. Можливості/неспроможності задоволення сексуальних потреб і відповідальність.

15. Проблеми у взаєминах з батьками й учителями (криза авторитетів).

16. Генетично-психологічні засади розвивального навчання.

17. Генетично-психологічні комунікативно-рефлексійні підходи в оптимізації педагогічної взаємодії.

18. Генетично-психологічні основи активізації особистісної потреби в постійному самопізнанні, самокорекції, самовдосконаленні та саморозвитку.

ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Організація самостійної роботи:

Передбачено, що значну частину загального часу, відведеного на вивчення цього курсу, студенти займаються самотужки з активним залученням власного гностичного, креативного, сцієнтичного та інших потенціалів. Самостійна робота включає:

- теми, які виносяться викладачем на самостійне вивчення;
- визначення графіка консультацій;

- визначення форми самостійної роботи;
- типові завдання для самостійної роботи студентів.

Результати виконання самостійних робіт студентами систематично контролюються викладачем.

Самостійна робота проводиться в різних формах, спрямованих на вирішення завдань навчання курсу, і повинна сприяти формуванню вмінь:

- бачити проблему психогенези особистості, розвитку загалом у контексті вікових закономірностей становлення та його індивідуальної специфіки;
- вичленовувати суперечності, що породжують проблеми розвитку з урахуванням біологічних і соціальних чинників, успадкованого й набутого, оптимальної та дисфункційної педагогічної взаємодії;
- використовувати знання закономірностей розвитку педагогічної взаємодії для превенції та прогнозування проблем розвитку учнів/студентів на різних відтинках онто- і соціогенезу та в різнотипних освітніх закладах;
- розпізнавати проблеми педагогічної взаємодії за відповідними патернами, розкривати її динаміку (від зародження – до кульмінації – оволодіння нею та подолання);
- розробляти й прогностично відстежувати ймовірні наслідки розвитку за умови різних варіантів перебігу психогенези, вирішення / невирішення проблеми оптимізації педагогічної взаємодії.

Форми організації самостійної роботи: реферування й анотування наукової та навчально-методичної літератури, вирішення психологічних завдань, моделювання проблемних ситуацій нормального й девіантного розвитку та їхній аналіз за розробленим алгоритмом, узагальнення матеріалу у вигляді класифікаційних схем тощо.

Теми завдань для виконання самостійної роботи студентами

1. Класифікація проблем нормального та девіантного психічного розвитку особистості в гармонійному та дискомфорту педагогічному середовищі.

2. Типовість та унікальність психологічних проблем розвитку педагогічної взаємодії на кожному віковому відтинку онтогенезу в різнотипних освітніх закладах.

3. Попередження проблем кризового і конфліктного педагогічного спілкування.

4. Проблеми відчуження, аутизму, дидактогеній у психогенезі школяра та шляхи їх корекції.

5. Основні проблеми соціо-психогенези, що відображаються у ситуаціях педагогічного спілкування учнів з девіантних, проблемних сімей.

6. Психологічні інновації в контексті оптимізації кризового розвитку педагогічної суб'єкт-об'єктної взаємодії.

7. Психологія «нормативних сімейних і педагогічних криз» і проблеми комунікативно-перцептивних конфліктів.

Індивідуальні навчально-дослідні завдання:

1. Вести під час вивчення спецкурсу щоденник самопізнання, в який заносяться дані про розвиток своїх особистісних (комунікативних, інтерактивних, перцептивних) якостей за результатами відповідно підібраних психодіагностичних методик, інтерпретуючи ці результати, співставляючи отримані дані з даними самоспостереження і самоаналізу, обґрунтовуючи план і конкретні засоби самокорекції та самовдосконалення у плані оптимізації міжособистісної взаємодії.

2. Створити модель гармонійної педагогічної взаємодії в освітньому мікрокліматі навчально-виховного закладу певного типу (наприклад, школи-інтернату, військового ліцею, пенітенціарної установи тощо).

3. Змодельовати алгоритм реалізації свого індивідуального комунікативно-перцептивного стилю особистісної самоактуалізації в системі педагогічної взаємодії.

4. Проаналізувати у творчій формі стимули та перешкоди на шляху реалізації комунікативно-перцептивних і особистісних досягнень у системі педагогічного спілкування.

5. Підготувати сценарій ділової/рольової гри на одну із таких тем:

- специфіка професійного становлення особистості у мережі педагогічної взаємодії освітнього закладу певного типу;
- процес особистісного зростання у процесі конфліктної педагогічної взаємодії;
- особистісний досвід спілкування як комунікативна рефлексія педагогічної взаємодії;
- роль генетичної психології як засобу самопізнання і саморозвитку особистості на різних вікових етапах онтогенезу та в різних ситуаціях спілкування;
- нетрадиційні засоби і методи оптимізації педагогічного спілкування.

Або ж запропонувати власний варіант теми.

Супровід і контроль за індивідуальною роботою

Супровід індивідуальної роботи студентів може бути організований у таких формах:

- узгодження індивідуальних планів самостійної роботи (види і теми завдань, терміни подання результатів) у межах часу, відведеного на самостійну роботу;
- консультації (індивідуальні і групові) з надання допомоги в розробці плану або програми виконання завдання;
- інструктаж за методикою виконання завдання;
- проміжний контроль ходу виконання завдань;
- оцінку результатів виконання завдань.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ

- лекції із застосуванням наочності;
- лекції-диспути;
- тренінгові вправи;
- творчі завдання;
- інтерактивні ігри;
- методи невербальної взаємодії;

- групова рефлексія.

МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ

Оцінюванню підлягають:

- робота на практичних заняттях;
- самостійні роботи;
- тренінгова звітність;
- дотримання етичних принципів групової психологічної роботи;
- вчасність подання самостійної роботи;
- індивідуальні науково-дослідні завдання;
- своєчасність подання результатів виконання індивідуального завдання;
- оригінальність презентації індивідуально виконаного творчого завдання.

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ:

- комплекс навчально-методичного забезпечення дисципліни (КНМЗД);
- нормативні документи;
- технічні засоби;
- ілюстративні матеріали тощо.

ПИТАННЯ ДЛЯ ЗАЛІКУ:

1. Предмет, об'єкт і завдання психології розвитку особистості у контексті педагогічної взаємодії.
2. Структура психології розвитку як синтез сцієнтичних уявлень про нормальний та аномальний розвиток особистості упродовж життєвого шляху.
3. Змістово-функціональні зв'язки з іншими психологічними дисциплінами.
4. Місце і значення психологічного знання про взаємодію, зокрема педагогічну, у загальні психологічні.
5. Розвиток як базова філософсько-психологічна категорія у понятійному апараті всіх наук про феномен людської особистості.
6. Дефініція «розвиток» як чинник характеристики еволюції різноманітних способів взаємодії з довкіллям індивіда у його онтогенезі.

7. Нерівномірність, гетерохронність, спіралеподібність, асинхронність, хвилевий характер, циклічність психічного розвитку та спілкування.
8. Онтогенез психіки (психогенеза) як незворотна послідовність ускладнюваних структур. Філогенез. Історіогенез. Соціогенез. Дизонтогенез. Ортогенез.
9. Біологічні та соціальні детермінанти проблем розвитку і взаємодії у педагогічному просторі.
10. Класифікація проблем педагогічного психогенезу особистості.
11. Визначення понять «взаємодія», «спілкування», «педагогічна взаємодія», «комунікація», «інтерація», «перцепція» з огляду на їхню оптимізацію.
12. Культурно-історична детермінація педагогічної взаємодії.
13. Чинники, які зумовлюють проблеми психічного розвитку та педагогічної взаємодії.
14. Класифікація проблем розвитку педагогічної взаємодії.
15. Кризи психічного розвитку. Види криз. Причини і механізми перебігу криз та їхній вплив на якість і успішність педагогічної взаємодії.
16. Нормогенез (психогенез) педагогічного спілкування у концепції генетичної психології (С. Максименка).
17. Проблеми розвитку педагогічної взаємодії в дошкільному та молодшому шкільному віці та шляхи її оптимізації.
18. Соціально-психологічні та психофізичні проблеми психогенезу особистості на підлітковому етапі онтогенезу та специфіка розвитку й оптимізації провідного виду діяльності – спілкування
19. Проблеми психічного розвитку і педагогічної взаємодії в юнацькому віці у контексті проблем соціального і професійного самовизначення особистості.
20. Причини виникнення ускладнень у взаєминах з батьками й учителями (криза авторитетів).
21. Генетично-психологічні засади розвивального навчання.
22. Інноваційні психотехнології оптимізації педагогічного спілкування.

23. Генетично-психологічні комунікативно-рефлексійні підходи до оптимізації педагогічної взаємодії.

24. Генетично-психологічні засоби стимулювання особистості до оволодіння відповідною культурою самоаналізу й особистісної рефлексії.

25. Генетично-психологічні основи активізації особистісної потреби в постійному самопізнанні, самокорекції, самовдосконаленні та саморозвитку.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ

Переведення підсумкових семестрових оцінок, виражених у балах за 100 шкалою, в оцінки за національною шкалою та шкалою ECTS здійснюється відповідно до наведеної нижче таблиці:

Бали	Оцінка за національною шкалою	Оцінка за шкалою ECTS	
		рівень	пояснення
91 – 100	відмінно	A	відмінне виконання
82 – 90	добре	B	вище середнього рівня
76 – 81		C	загалом хороша робота
67 – 75	задовільно	D	непогано
56 – 66		E	виконання відповідає мінімальним критеріям
35 – 55	незадовільно	F	необхідне повторне складання

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Базова

1. Божович Л. И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1976. – № 6. – С. 45–53.

2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1982. – В 6 т.

3. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.

4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 456 с.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. – М. : МГУ, 1985. – 166 с.
6. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1981, – 583 с.
7. Максименко С. Д. Генезис существования личности. – К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
8. Максименко С. Д. Генетическая психология. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
9. Максименко С. Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 4. – С. 64–80.
10. Максименко С. Д. Генетичне дослідження психіки // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнародної наукової конференції, присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С. Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – К. : Міленіум, 2002. – Т.1. – С.7–13.
11. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посібник. – К. : НПП «Перспектива», 1998. – 220 с.
12. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. – К. : Наукова думка, 1998. 226 с.
13. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : в 2 т. – К. : Форум, 2002. Т.1– 319 с.; – Т.2–335 с.
14. Миллер С. Психология развития: методы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
15. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития / под ред. А. А. Реана.– СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2005. – 416 с.

Допоміжна

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии. 3-е изд. – М.: Изд. Центр „Академия”, 2001. – 243 с.

2. Актуальные проблемы девиантного поведения (борьба с социальными болезнями) : сб. науч. работ / под ред. Б.М. Левина. – М. : Ин-т социологии РАН, 1995. – 200 с.
3. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. – М.: Когито-Центр, 2000. – 350 с.
4. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – К.: Наукова думка, 1989. – 687 с.
5. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: хрестоматия / сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов. – М.: Академия, 2001. – 387 с.
6. Психология развития / науч. ред. Т.В. Прохоренко. – СПб.: Питер, 2010. – 940 с.
7. Развитие информационной культуры студента: учеб.-метод. пособие. – Старый Оскол: Квадрат, 2009. – 103 с.
8. Психология развития информационной культуры будущего специалиста: учеб.-метод. пособие. – Старый Оскол: Квадрат, 2009. – 103 с.
9. Психология развития; под ред. Т. Д. Марцинковской.-М.: Академия, 2008. – 528с.
10. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия. – СПб.: Питер, 2008. – 380 с.
11. Психология развития: учеб. пособие. – М.: Академия, 2007. – 144 с.
12. Возрастная психология : развитие человека от рождения до поздней зрелости: учеб. пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2006. – 464 с.
13. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие. – М.: Академия, 2006. – 205 с.
14. Психология развития: молодость, зрелость, старость.-М.: Академия, 2006. - 208 с. – (Высшее профессиональное образование).-Лит.: с. 201-203
15. Психология развития. – М.; Воронеж: Психолого-социальный институт, МОДЭК, 2006. – 376 с.

16. Психология развития и возрастная психология. Структурно-логические схемы и таблицы: учеб. пособие / авт.-сост. А. К. Быков; – М.: АПКИПРО, 2006. – 260 с.
17. Возрастная психология (психология развития): 100 вопросов – 100 ответов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
18. Психология развития человека как личности. – М.; Воронеж: Московский психолого-социальный институт, МОДЭК, 2005. – 456 с.
19. Психология развития / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2005. – 528с.
20. Практические материалы для работы с детьми 3-9 лет: сб. психолог. процедур (упражнений, игр и сказок). – М.: Генезис, 2005. – 176 с.
21. Возрастная психология. Психология развития и возрастная психология: учебник. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.
22. Психология развития: учебник / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2005. – 528 с.
23. Психология развития: хрестоматия / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. – М.: ЧеРо, 2005. – 523 с.
24. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учебное пособие. – М.: Академия, 2005. – 205 с.
25. Подросток и наркотики. Выявление факторов зависимости от психоактивных веществ в работе с несовершеннолетними. – Ярославль: Академия развития, 2004. – 191 с.
26. Психология: учебник / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2004. – 462 с.
27. Происхождение знакового поведения. – М.: Научный мир, 2004. – 280 с.
28. Психология. Программы-минимум кандидатских экзаменов. – М.: Икар, 2004. – 206 с.
29. Психология в работе учителя: в 2 кн. – М.: Владос, 2004. – Кн. 1. – 233 с.

30. Психология в работе учителя: в 2 кн. – М.: Владос, 2004. – Кн. 2. – 158 с.
31. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 368 с.
32. Психология: учебник / под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Академия, 2003. – 462 с.
33. Детская психология. Психологическое развитие ребенка до поступления в школу / науч. ред. Б.С. Волков. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.
34. Психология младшего школьника: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
35. Методика нейропсихологической диагностики детей. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 96 с.
36. Методика нейропсихологической диагностики детей: методический альбом. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 72 с.
37. Психология развития: учебник / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 351 с.
38. Психология развития: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
39. Развитие в психоанализе / М. Кляйн, С. Айзекс, Дж. Райвери, П. Хайманн; пер. с англ. Д.В. Полтавец, С.Г. Дураса, И.А. Перельгина. – М.: Академический Проект, 2001. – 512 с.
40. Психология развития: учеб. пособие / под ред. Т.Д. Марцинковской. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
41. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости и борьба с ними / пер. с нем. Н. Скородума. – СПб.: Академический проект, 2000. – 220 с.
42. Сборник задач по социальной психологии и психологии развития: учеб. пособие. – М.: Академия, 1999. – 144 с.
43. Психология: учебник / под ред. Дубровиной И.В. – М.: Академия, 1999. – 464 с.

44. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие. – М.: Академия, 1998. – 320 с.
45. Общая психология. Возрастная психология (Психология развития). Педагогическая психология: учеб. планы и программы курсов. – М.: Флинта, 1998. – 72 с.
46. Проблемы развития и воспитания человека. Избранные психологические труды / под ред. А.В. Брушлинского, В.А. Кольцовой. – М.; Воронеж: Институт практической психологии ; МОДЭК, 1997. – 416 с.
47. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Избранные психологические труды. – М. ; Воронеж: Институт практической психологии ; МОДЭК, 1997. – 448 с.
48. Задачи по психологии развития детей 6-10 лет. – Белгород: БелГУ, 1996. – 50 с.
49. Секреты Наполеона: память, внимание, скорочтение. – Харьков: Харків, 1995. – 160 с.
50. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского). – М.: Тривола, 1994. – 168с.
51. Я хочу!. – Кишинев ; СПб.: Вирт : Дорваль, 1993. – 91 с.

ДОДАТОК В

ОСНОВНІ БЛОКИ ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМУНІКАТИВНО-РЕФЛЕКСІЙНОГО ТРЕНІНГУ

Генетично-психологічний комунікативно-рефлексійний тренінг (ГП КРТ) включає в себе чотири блоки: 1) тренінг партнерської взаємодії; 2) тренінг сензитивності; 3) тренінг креативності; 4) тренінг рефлексійності;

1. Тренінг партнерського спілкування

Основний наголос зроблено на психогімнастичних вправах, які повинні створити такий рівень відкритості, відвертості, довіри, емоційної свободи, згуртованості, тобто сприяти генезі таких психостанів кожного учасника, що дозволили б успішно комунікувати, працювати, просуватися вперед. Вони – своєрідний місток для переходу до інших етапів тренінгу.

Важливий етап – початок занять, що має назву «знайомство».

Рекомендація: усі сидять у колі.

Вправа 1. Той, хто у центрі кола (тренер), звертається до всіх: «Пересядьте ті, у кого є брат». Сам намагається зайняти місце в колі. Той, хто залишається, продовжує гру-знайомство, намагаючись пересаджувати групу за спільними ознаками (вивчають англійську, французьку, німецьку мови, співають, грають на музичних інструментах), щоб якнайбільше дізнатися про учасників тренінгу.

Вправа 2. Тренер називає числа, відразу ж після того, як число назване, повинно встати саме стільки осіб. Мета вправи: орієнтація на дію одне одного.

Рекомендація: працюємо у парах.

Вправа 3. Візуально вивчаємо один одного чотири хвилини. Згодом необхідно розповісти про співрозмовника: «Я бачу перед собою...» (говоримо лише про зовнішній вигляд, не вживаємо оцінювальні поняття, а також слова з інформацією про особистісні якості людини). Міняємося місцями. Ускладнюємо завдання: по черзі розповідаємо про співрозмовника, якою він був дитиною у 5 років (3 хв).

Вправа 4. Розповісти коротко про ту якість людського характеру, яку Ви цінуєте понад усе, не називаючи її. Всі повинні відгадати:

«Як Вам здається, про яку рису характеру розповідь?»

Рекомендація: всі залишають свої місця і виконують команди тренера.

Вправа 5. 1). Вишикуватися у шеренгу (шеренги) таким чином, щоб поряд із тренером був найвищий, а у кінці – найнижчий ростом. Перевіряє тренер або інша шеренга.

2) Коло тренера повинен стояти той, хто має найтемніше волосся, на протилежному кінці – світловолосий.

3) Початок шеренги – той, хто народився 1 січня, кінець – 31 грудня.

Мета цих вправ: поліпшити настрій в учасників, допомогти краще пізнати одне одного.

Рекомендація: всі знову займають свої місця у колі.

Вправа 5. Кидають один одному м'яч зі словами: «Ніхто з вас не знає, що я...».

Вправа 6. Той, хто перебуває у центрі, вітається з усіма. Наступний учасник не повинен повторювати цього вітання.

Вправа 7. Треба привітатися невербальним способом. Наступний учасник не повторює вже використаний жест.

Вправа 8. Почнемо день з того, що підходимо до будь-кого з групи, щоб привітатися та побажати успіху. Той, до кого підійшли, також обирає наступного учасника, щоб висловити своє побажання.

Вправа 9. Кидаємо м'яч та називаємо ім'я того, кому кинули. Учасник з м'ячем повинен прийняти будь-яку позу, всі повторюють її за ним. Вправу повторюємо кілька разів.

Вправи «на увагу»

Вправа 10. Уявляємо, що ми «атоми». Кількість атомів у молекулі різна. Вони швидко рухаються. Тренер дає команду – атоми об'єднуються у молекули по три, по п'ять...

Вправа 11. Починаємо рахувати (від 1, 2, 3...), пропускаємо цифру 6 та всі числа, до яких вона входить. Той, хто помилився, вибуває з гри.

Вправа 12. Уявляємо, що ми великий «арифмометр». Хтось називає число, наступний - знак «мінус» або «плюс», знов число, поки хтось не скаже: «дорівнює», наступний учасник має дати відповідь. Ця вправа може бути використана на занятті зі студентами-математиками.

Вправа 13. Хтось виконує рухи, інші повинні відтворити їх або припинити, коли тренер вдарить у долоні. Наступний учасник (за годинниковою стрілкою) показує свої рухи.

Вправа 14. Виконуватимуть її лише ті, яким скажуть: «Андрій наказав підняти праву руку (ногу, палець, кулак...)».

Вправа 15. Тренер роздає картки, на яких намальована якась тварина. Ця тварина є ще на одній картці, тому треба невербальними засобами з'ясувати, в кого з учасників тренінгу є ще така ж картка.

Вправа 16. Уявімо, що всі ми велика «друкарська машинка». Кожен запам'ятовує по три літери. Тренер називає, наприклад, слово «поїзд». Той, кому дісталася літера «п» плескає у долоні, всі плескають у долоні, наступна літера «о»... Знов повторюються всі дії. Якщо машинка помиляється, то «друкуємо» слово наново. Ця вправа може бути використана на заняттях зі студентами-філологами.

Вправа 17. Уявімо, що група – це великий «годинник». 12 учасників – цифри на циферблаті годинника. Наприклад, я називаю час: 15 годин, 20 хвилин. Той, кому дісталася цифра 3, плескає у долоні (маленька стрілка годинника), а потім той, кому дісталася цифра 4 (велика стрілка), говорить «бом». Якщо треба показати 12 годин, той самий учасник плескає і говорить «бом».

Вправа 18. «Давайте усі разом намалюємо картину...» Тренер малює обрій, інші учасники – пісок, море, човен... Тренер описує цю картину, називаючи, хто що намалював.

Вправа 19. Тренер роздає картки з кольорами. Така сама картка є ще в одного учасника. Коли тренер називає фрукти та овочі, повинні вставати ті кольори, які відповідають названим предметам. Вправа на увагу, тому, коли називають інші предмети, вставати не потрібно.

Вправи «на розвиток спостережливості»

Вправа 20. Група розділяється на «хлопчиків» і «дівчаток» і домовляється про певні дії (один виходить із залу). Після повернення він повинен, спостерігаючи за діями учасників, здогадатися, де «хлопці», а де «дівчата».

Вправа 21. Один з учасників знаходиться за дверима. Інші розподіляються за якоюсь ознакою (відсутність шнурків, штани, замість спідниць, довге, коротке волосся у дівчат та ін). Той, хто повернувся, повинен зрозуміти, за якою ознакою група розподілилася.

Вправа 22. Учасник (1-3) виходять з кімнати. Група змінює пози, предмети, що були в них, з'являються інші речі. Той, хто повертається у кімнату, повинен пояснити, що змінилося в групі.

Вправа 23. Учасник, що вийшов з кімнати, повинен вгадати, хто є ініціатором якоїсь дії або рухів, що постійно змінюються, які повторює група.

Рекомендація: необхідно обговорити враження, які отримали учасники від вправи, ті засоби, за допомогою яких встановлено контакти.

Вправа 24. Кожен з учасників тренінгу повинен по черзі вийти на середину кола та встановити контакт невербальними засобами з кожним.

Рекомендація: всі учасники повинні залишатися на місці, все роблять мовчки.

Вправа 25. На рахунок «один» треба знайти собі пару, на «два» – пара виконує однакові рухи, на «один» знову знайти пару, на «два» – зробити однакові рухи.

Рекомендація. Продовжуємо створювати умови для встановлення контакту:

Вправа 26. Розподілимося на пари та почнемо спілкуватися, змінюючи пози за наказом тренера через кожні 1,5 хвилини (сидячи спиною, стоячи, обличчям один до одного, один сидить, інший стоїть), протягом 6 хвилин. Обговоримо, в якому положенні ми краще спілкувалися.

Вправа 27. Роздаємо чисті аркуші паперу, які треба поділити на 4 частини та намалювати: 1 – розмову з деканом, 2 – з викладачем, 3 – зі студентом I курсу, 4 – зі студентом своєї групи. Аналізуємо стереотипи в різних рольових ситуаціях.

Вправа 28. Розподіляємося на пари та починаємо обличчям один до одного робити різні рухи руками, головою, очима та ін. Наш партнер повинен все повторити. Міняємося місцями.

Вправа 29. Розподіляємо групу на дві частини. Одна група зображає якість почуття або емоцію, інша повинна вгадати. Міняємося місцями. Обговорюємо кожну ситуацію.

Вправа 30. Виявляємо фактори, які заважають правильно отримати та передати інформацію. «Нехай кожен зробить подарунок» сусіду зліва, зобразивши його жестами, тобто, інформацію треба передати невербальними засобами, але так, щоб він зрозумів, що ви йому подарували. Закінчуємо вправу таким чином: останній, кому передали подарунок, повинен назвати його. Перший, хто подарував, відкриває таємницю. З'ясуємо непорозуміння, які виникали.

Вправа 31. «Ми разом збираємося у похід». Кожний по черзі покладе у наплечник все необхідне мовчки, невербальними засобами. Після кожного показу тренер питає у членів групи, що вони поклали у рюкзак...

Вправа 32. Ділимо групу на дві частини, створюючи дві шеренги. «Ми їдемо в автобусі» в час пік, а навпроти вікна, де ви сидите, зупиняється ще один автобус. Побачивши свого знайомого, ви намагаєтеся невербально передати важливу інформацію. Обговорюємо точність переданої інформації.

Вправа 33. Розповідаємо кожен своєму партнерові історії із закінченим сюжетом (містить різні почуття, переживання) за 1,5 хв кожний. Міняємося

місцями і розповідаємо чужу історію іншому. Так робимо по колу до кінця. Перевіряємо достовірність кожної історії.

Вправи «на розвиток вміння слухати»

Рекомендації: тренер знайомить учасників з правилами.

Правила уважного слухання:

1. сконцентруйте свою увагу на співрозмовникові. Звертайте увагу на слова, позу, міміку, жести;
2. перевірте, чи правильно Ви зрозуміли слова співрозмовника;
3. не давайте порад;
4. не робіть оцінок.

Вправа 34. Будемо прогулюватися берегом моря. Група сідає у коло, закриває очі. Звертаємо увагу на повітря, дихаємо вільно... «З кожним вдихом у ваше тіло потрапляє енергія, з видихом відходять непотрібні турботи, переживання, напруження... Звернемо увагу на все, що нібито оточує нас на морі. Поділимося враженнями від наших відчуттів.

Вправа 35. На вирази, які зачитує тренер, треба написати відповідь. Використайте спочатку уточнення, потім напишіть переказ, а на кінець потрібно розвинути думку. Читаємо тричі. Просимо учасників прочитати написане.

Вправа 36. Кожен повинен розповісти напарнику про свою проблему. Завдання того, хто слухає, – зрозуміти її сутність, використовуючи тільки прийоми спілкування: безмовне слухання, уточнення, переказ, подальший розвиток думки співрозмовника. Вправа розрахована на 30 хв., її також можна проводити у трійках.

Вправа 37. Кожен з учасників повинен звернутися до двох інших з проханням назвати таку якість, яка заважає у спілкуванні, та таку, що допомагає.

Вправа 38. Звернемо увагу один на одного, сконцентруймося (закриваємо очі) над питанням: які у цієї людини є сильні сторони, переваги? Після того, як відкриємо очі, кидаємо м'яч тому, про кого подумали.

Вправа 39. Подивіться на сусідів праворуч і ліворуч. Скажіть їм про те, що вам сподобалося в їхній поведінці.

Вправа 40. Пригадайте той момент, коли вперше побачили свого сусіда та яке враження він на вас справив. Поділіться цими враженнями.

Вправа 41. Давайте скажемо один одному компліменти. Кидаємо м'яч по черзі всім учасникам.

Вправа 42. «Якби ти був членом партії зелених, то на твоїй футболці було б написано...» Той, хто отримує м'яч, повинен продовжити фразу.

Вправа 43. Уявляємо себе спочатку відомими художниками: малюємо автопортрет (яку течію обираєте: абстракціонізм, символізм, реалізм), а потім мистецтвознавцями, яким запропонували з'ясувати, кому належить той чи інший автопортрет. Групу можна поділити на художників та мистецтвознавців.

2. Тренінг сензитивності

Сензитивність як основа перцептивності є цілісною спроможністю людини бути чутливою, прогнозувати власні почуття, думки та поведінку себе й іншої людини. Тренінг сензитивності дозволяє: 1) збільшити розуміння себе та розуміння інших; 2) розуміти групові процеси через відчуття локальної структури; 3) розвивати окремі навички у спілкуванні та поведінці.

Вправа 44. Один учасник з групи має перерахувати тих, у кого є сестри, брати, хто знає французьку, англійську мови та ін. (ускладнена версія вправи 1 з тренінгу партнерської взаємодії).

Рекомендація: виконується у парах.

Вправа 45. Протягом 5 хв дивимося один на одного. Повертаємося спиною до партнера та відповідаємо письмово на питання: які очі у вашого партнера (все про зовнішність)? Повертаємося знову до нього та перевіряємо свої відповіді. Міняємося парами. Дивимося на напарника одну хвилину. Записуємо відповіді на питання про одяг: «Якого кольору у нього взуття?» Пересідаємо знову та спробуємо розповісти про свого партнера все, що вже

знаємо: «у тебе є брат, ти знаєш французьку мову...» Отже, згадуємо вправи за № 1 та 44. Партнер коректує вашу оповідь. Міняємося місцями.

Вправа 46. Дивимося один на одного уважно 1,5 хв. Зупиняємося перед учасником, наприклад, Іриною та говоримо: «Я іду по колу, проходжу одного, другого, третього... Хто переді мною?» (повинен вгадати, наприклад, це - Володимир). Потім задаємо питання про зовнішній вигляд: «Якого кольору піджак на Володимирові?»

Вправа 47. Намагайтеся побачити кожного (як він виглядає, в якому стані). Спостерігаємо 3 хвилини. Кидаємо м'яч та повідомляємо, що нового ми дізналися про учасників.

Вправа 48. Кидаємо м'яч по черзі та називаємо ім'я того, кому кидаємо, та фразу, яку він казав (учора, сьогодні). Намагаємося пригадати її.

Вправа 49. Один учасник добровільно залишає кімнату, уважно перед тим озирнувшись довкола. Повертається через 2-3 хвилини та відповідає на питання: «Що змінилося?»

Вправа 50. Ділимо групу на дві частини. Сідаємо один проти одного. Запам'ятаємо своє місце – «один». «Два» – міняємося місцями, запам'ятовуючи своїх сусідів. Коли тренер називає 1 або 2, треба відповісти, хто сидів поруч.

Вправа 51. Спостерігаємо непомітно за людиною, ім'я якої написано на картках, що роздав тренер. На рахунок «один» спостерігаєте за цією людиною, роблячи якісь рухи, жести. На рахунок «два» – потрібно відповісти на питання, хто спостерігав за вами та вказати, які рухи він робив?

Вправа 52. Перевірте, наскільки розвинуте у Вас відчуття часу. Спробуйте заплющити очі та по команді «почали» зорієнтуйтеся, коли пройшла хвилина.

Вправа 53. Заплющіть очі та уявіть, що відчуваєте, коли чуєте ті чи інші звуки: різко загальмувала машина, загравав оркестр, шум морських хвиль, розбилася чашка.

Вправа 54: а) «Я бачу». Потрібно описати зовнішній вигляд будь-кого з учасників тренінгу: руки лежать на колінах, повернуто голову ліворуч. Усвідомлюємо різницю між тим, що бачимо та уявляємо; б) учасник, який сидить спиною, повинен вгадати, кого описує керівник тренінгу.

Рекомендація: потрібно познайомити учасників з класифікаціями експресивної міміки та фундаментальними емоціями.

Класифікація експресивної міміки: 1). любов, щастя, радість; 2). здивування; 3). страх, страждання; 4). гнів, рішучість; 5). відраза; 6). презирство (за Вудвортсом, 1938 р.).

Фундаментальні емоції: 1. Зацікавлення – переживання. 2. Задоволення – радість. 3. Здивування. 4. Горе – страждання. 5. Гнів. 6. Відраза. 7. Презирство. 8. Страх. 9. Сором. 10. Провина (за К. Ізардом, 1977 р.).

Вправа 55. Працюємо у парах. Один з учасників – дзеркало, другий – мавпа. Отже, повинен повторювати дії другого. Потім учасники міняються ролями.

Вправа 56. Працюємо у групах по 4-5 чол. Кожен з учасників повинен розповісти про те, як сприймають його як співрозмовника інші.

Вправа 57. Продовжуємо працювати у групах по 4-5 чол. Вибираємо з групи одного учасника (за бажанням) та розповідаємо все про нього. Він повинен розповісти про почуття, які при цьому в нього виникали.

Вправа 58. Перед кожним учасником (їх 4-5) – чистий аркуш, на якому потрібно написати: 1). хто Ваш улюблений поет? 2). Який колір подобається; 3). яку рису характеру цінуєте в людях; 4). яка пора року наймиліша. Інші учасники, прослухавши відповіді, які зачитує тренер, повинні відповісти, кому належить конкретна анкета.

Вправа 59. Працюємо у трійках. Потрібно визначити риси, які є спільними та відмінними для учасників тренінгу. Спочатку партнери говорять фразу: «Ти такий самий, як я...» Потім: «Я дуже відрізняюся від тебе...»

Вправа 60. «Чутка». Кожен говорить про учасника, який перебуває за дверима, все, що захоче. Можна використовувати цитати з творів,

афористичні вислови, але висловлюватися лаконічно. Тренер записує всі висловлювання. Учасник, який був за дверми, повинен вгадати, хто про нього це сказав.

Вправа 61. Перевіримо чутливість спини. Учасників трьох груп повернуто до кола спиною. Вони будуть передавати якусь емоцію (наприклад, тренер призначає: З-заздрість, Л-любов, С-страх). Ті, хто тренує свою чутливість спини (1-2), підходять до групи учасників, що «грають емоцію», мовчки. Учасники можуть ставати до групи боком, нахилитися до них, щоб описати потім своє відчуття та спробувати відповісти на такі запитання тренера: 1). біля якої групи Ви почували себе затишно; 2). з якою підгрупою Ви посварилися б; 3). з якою заприятелювали б; 4). кого б пожаліли; 5). кого б могли зневажати; 6). з ким хотіли б працювати? Як правило, відповіді не завжди збігаються з реальністю, це – важке завдання.

Вправа 62. Тренування навиків зниження напруження у бесіді. Учасники один одному кидають м'яч зі словами: «Мені здається, нас з тобою об'єднує така риса, як...» Опонент може погодитися: «Так, я згоден», або ж сказати: «Я поміркую над цим...». Отже, у нього є інформація для роздумів. Далі він кидає м'яч наступному гравцю... Аналізуємо, чому м'яч не потрапив жодного разу до когось з учасників.

3. Тренінг креативності

Тренінг дозволяє глибше ознайомитися з креативністю як невід'ємною складовою процесу спілкування, з природою та специфікою процесу творчості, а також навчитися розвивати власну креативність та творчі потенціали в інших. Продячи вправи цього тренінгу, потрібно пояснювати його мету, створювати креативне середовище, яке спонукає до проявів творчого мислення і поведінки.

Рекомендація. Вправи на знайомство. Працюємо в колі, всі завдання виконуємо за годинниковою стрілкою.

Вправа 63. Кожен з учасників по черзі називає своє ім'я та три риси, що йому притаманні, які починаються на таку ж літеру. Ця вправа потребує від

учасників винахідливості та гнучкості мислення. Можна спростити завдання і називати лише 1-2 риси.

Вправа 64. Кожен з учасників повинен назвати своє ім'я, одне із своїх реальних хобі та ще одне, яке хотів би мати. Наступний учасник говорить своє ім'я, реальне хобі і те, яке хотів би мати, потім повторює все, що сказав перший. Наступний повторює все за першим і другим.

Вправа 65. Кожен по черзі називає три слова, пов'язані з його іменем, а саме ім'я називати не треба. Всі повинні визначити, як називається ця людина.

Вправа 66. Тренер повідомляє про схильність математиків всі явища і предмети описувати за формулами. Перевтілившись у математиків і назвавши своє ім'я, повідомимо формулу, яка відповідає вашій особистості. Завдання важке. Проте тренер не повинен наводити прикладів. У кожного є можливість створити свою математичну мову.

Вправа 67. Потрібно згадати людину (добре вам знайому), яка, на вашу думку, є креативною. Назвіть своє ім'я, потім риси, особливості цієї людини, які, на ваш погляд, дають можливість вважати її креативною.

Вправа 68. Тренер, який стоїть у центрі кола, пропонує пересісти тим, хто володіє якимось умінням, наприклад, керує автомобілем. Під час пересаджування тренер займає вільне місце. Учасник, який залишився без місця, продовжує вправу. Після того, як назвали 8-10 умінь, кожен повинен написати розповідь про групу, враховуючи всю отриману інформацію.

Вправа 69. Кожен учасник називає своє ім'я і ті риси, особливості поведінки, все, що в ньому є, для спонукання іншої людини до творчості, створення нового, нестандартної поведінки (любов, інтерес до людей, ентузіазм до створення чогось нового, відсутність тиску, готовність навчатися в інших тощо).

Рекомендація. Виконуючи цю вправу у студентському, учнівському середовищі, можна перераховувати будь-які професійні вміння.

Вправа 70. Кожен з учасників повинен подумати, ким він може працювати, крім професії, яку набуває в університеті. Називаючи ім'я, потрібно перерахувати декілька варіантів можливих професійних ролей.

Рекомендація. Наступні вправи допомагають усвідомити етапи креативного процесу, а також бар'єри проявів креативності і створення умов для їх подолання або зменшення впливу.

Вправа 71. Всі учасники повинні зосередитися на собі, своїх переживаннях, відчуттях, думках. Відчувши себе, своє тіло, потрібно зосередитися на ідеї мінливості світу, в якому живемо. Які думки у вас виникають? Як ви відчуваєте себе у цьому світі, де все блискавично змінюється? Учасники розмірковують над питаннями: які риси, особливості поведінки допомагають жити у цьому світі, а які ускладнюють життя? Можна розмірковувати, закривши очі. Через деякий час пропонуємо всім намалювати свої відчуття, переживання, почуття. Малюнки розвішуємо так, щоб всі їх бачили. Наступний крок: об'єднаємо учасників у групи по 4-5 осіб і поділимося нашими роздумами про те, що допомагає нам жити у цьому світі, а що ускладнює життя. Знову об'єднуємося в одну групу і записуємо якісні ознаки, визначені учасниками.

Приклади. Риси, особливості поведінки, які допомагають жити у мінливому світі: любов до людей, оптимізм; прийняття себе і світу у всіх його проявах; вміння оцінити проблему очима інших; почуття гумору; відчуття своєї недосконалості; комунікабельність; сенситивність, емпатія; бажання допомогти людям; працьовитість; мрійливість, вміння фантазувати; рішучість, цілеспрямованість, наполегливість.

Риси, які ускладнюють життя в мінливому світі: невпевненість у собі; упередженість; занижена самооцінка; надмірна схильність до формальних принципів; несамостійність; заорганізованість; стереотипи мислення та поведінки; орієнтація на загальні правила і норми; тривожність; самонавіювання тощо.

Рекомендація. Ця вправа допомагає усвідомити особливості проявів креативності. Учасники сидять у колі та кидають один одному м'яч, запам'ятовуючи того, у кого вже м'яч побував. Всі повинні взяти участь у грі.

Вправа 72. Кидаючи м'яч іншому учасникові, потрібно назвати якості, особливості поведінки креативної людини. Слід бути уважним, не повторювати вже назване іншими. Після того, як м'яч побував у кожного, змінюємо завдання: тепер будемо називати якості, особливості поведінки антипода креативної людини.

Рекомендація. Наступна вправа допоможе учасникам потренуватися у виборі більш виразних засобів для того, щоб через слово розвинути свою фантазію, експресивність. У процесі обговорення етапів креативного мислення тренер повинен пояснити учасникам, як важливо для успішного вирішення проблемної ситуації ретельно зібрати інформацію, побачити щось спільне між діями різних людей.

Вправа 73. На спині одного з учасників приколюємо картку з написом (наприклад, сон, весна, фараон, організм, ніч, радість тощо). Він повинен викликати будь-кого з групи для того, щоб дізнатися, що написано на картці. Учасники допомагають зрозуміти, який це напис, тільки невербальними засобами. Обговорюємо результати роботи.

Вправа 74. Тренер називає предмет і кидає м'яч іншому. Той, хто його отримав, повинен назвати три (два) нестандартні способи використання цього предмета (наприклад: молоток – вішак, прес-пап'є – ручка для важкої сітки). Домовляємося, що не будемо називати універсальних способів використання предметів.

Вправа 75. Кидаючи м'яч іншому, називаємо колір. Той, хто спіймав м'яч, повинен назвати об'єкт кольору. Потрібно уважно виконувати вправу, не повторювати кольори і об'єкти.

Вправа 76. Той, хто кидає м'яч, говорить одне з трьох слів: «повітря», «земля», «вода». Той, хто спіймав, повинен відповісти конкретно: назву

птаха, тварини, риби. Потім він називає знову слово (наприклад, «повітря»). Вправу потрібно проводити якомога швидше.

Вправа 77. Спробуємо разом завантажити баржу. Тренер називає предмет на одну з літер алфавіту. Учасникам потрібно також називати предмети на цю літеру. Попереджаємо учасників, що на баржу не можна вантажити, наприклад, астероїди й айсберги, а також, оскільки ми гуманісти, то не будемо вантажити тварин і людей, наркотики, зброю, хімічну отруту і т. ін.

Вправа 78. Збираємося у похід. Складаємо наш наплічник. Кожен з учасників по черзі повинен невербальними засобами зобразити те, що він обов'язково візьме із собою. Той, хто відгадав, буде зображати свій предмет.

Вправа 79. На аркушах паперу кожен з учасників тренінгу повинен записати аргументи «за» куріння. Через три хвилини з'ясовуємо, чи записані аргументи. Наступний крок: всі учасники можуть упродовж трьох хвилин поділитися враженнями з колегами та запам'ятати найбільш оригінальні аргументи (один-два). Потім кожен повинен записати аргументи «проти» куріння. Знову даємо три хвилини на обмін думками. Вправа закінчується обговоренням у групі найбільш оригінальних аргументів. Цю вправу можна провести, використовуючи метод «снігової кулі».

Рекомендація. Наступне завдання виконуємо у парах. Вправу на розвиток мовлення можуть використовувати на заняттях зі студентами-філологами, філософами тощо.

Вправа 80. Учасникам тренінгу пропонують вибрати два питання з п'ятнадцяти, які виділяв М. Пруст, а саме: 1. Де б Ви хотіли жити? 2. Основна риса Вашого характеру? 3. Ваш основний недолік? 4. Який Ваш ідеал у житті? 5. Яку рису Ви найбільше цінуєте у чоловіка? 6. Яку рису Ви найбільше цінуєте в жінці? 7. Ваш улюблений колір? 8. Ваша улюблена квітка? 9. Що Ви найбільше не любите? 10. Що Ви найбільше цінуєте у Ваших друзях? 13. Ваше улюблене заняття? 14. Як би Ви хотіли померти? 15. Який настрій Вам притаманний? Кожен з учасників за дві хвилини повинен

відповісти на них своєму партнерові. Сідаємо у коло та розповідаємо за годинниковою стрілкою про почуте всім учасникам тренінгу.

Вправа 81. Поговоримо про різні прикмети. Наприклад, кажуть: впав ніж, відкоркувалася пляшка – прийде чоловік. Спробуємо вигадати свої прикмети. Той, хто кидає м'яч, говорить, що впало; той, хто упіймав – прикмету: упала квітка – прийде дівчина...

Рекомендація. Вправи, пов'язані із застосуванням асоціативного механізму, допомагають учасникам краще використовувати досвід, який вони мають. Будемо працювати над вправами з асоціативним ланцюжком, щоб засвоїти навички включення у процес пошуку вирішення проблеми. Після закінчення цих вправ потрібно обговорити, у чому виникла складність. Вправу на розвиток мислення доречно виконувати студентам-математикам, філологам, філософам, історикам, географам тощо.

Вправа 82. Будемо кидати один одному м'яч, називаючи будь-який іменник. Той, хто упіймав м'яч, повинен назвати свою асоціацію (іменник). Наступний повинен сказати слово, яке є асоціацією на сказане другим.

Вправа 83. Називаємо будь-який іменник, кидаючи м'яч. Той, хто спіймав, повинен назвати якесь слово (дієслово, іменник, прикметник...). Потім він кидає м'яч і промовляє своє слово. Вправа виконується до моменту, коли виникають труднощі навести асоціацію-слово. Можна поставити запитання: «На що Ви звернули увагу під час вправи?»

Вправа 84. Уявімо себе літературним героєм. Тренер, кидаючи м'яч, каже: «Мауглі». Учасник, який спіймав м'яч, повинен перетілитися у героя і сказати асоціацію, на слово тренера, відчуваючи себе ним, наприклад, квітка. Ця вправа, на думку М. Пруста, допомагає «набути нові очі».

Вправа 85. Кидатимемо один одному м'яч, називаючи будь-які об'єкти. Той, хто отримав м'яч, повинен назвати країну, яка в нього асоціюється з цими об'єктами.

Рекомендація. Закінчуємо тренінг вправами, пов'язаними з розвитком сенситивності, на спостереження за учасниками.

Вправа 86. Всі учасники групи виконують завдання: подумайте дві хвилини і дайте відповідь на запитання: «Які відчуття у вас виникли щодо сусіда справа (зліва)? Потрібно назвати найяскравіше враження.

Вправа 87. Будемо кидати один одному м'яч, називаючи позитивну якість людини, якій ми відправляємо м'яч. Стежимо уважно за тим, щоб вправу виконали усі учасники.

Рекомендація. Тренер дає можливість учасникам сконцентруватися на своєму партнерові справа (зліва). Вправа допомагає отримати кожному учасникові особистісну підтримку.

Вправа 88. Потрібно подумати і вирішити для себе, з образом якої архітектурної споруди асоціюється ваш сусід (вежа, міст, колона, палац). Слід з'ясувати, яким чином виникають ці асоціації. Завдання можна змінити: учасники уявляють сусіда в образі літературного героя, тварини. Ці вправи дають змогу кожному отримати образні й вербальні відображення, асоційовані з архітектурною спорудою, з будь-якою твариною, героєм твору. Тому вони збагачують уявлення людини про себе значущими деталями. Людина зберігає у пам'яті інформацію про себе, помічену іншими, як про стійку архітектурну споруду, тварину, романтичного героя літературного твору. Ця інформація може допомогти у критичній ситуації, уникнути переоцінки або підтримає відчуття своєї значущості.

Вправа 89. Тренер, прощаючись з учасниками, може запропонувати їм виконати вправу, яка пов'язана з рекламною традицією робити написи (девизи, слонги) на бігбордах. Ці написи повинні відображати життєву позицію, девіз господаря. Уявімо, що ми також зробили б написи на наших сорочках, тенісках тощо. Кидає м'яч зі словами: «Якби ти займався серфінгом, на твоїй тенісці було б написано: «Тримайся на високій хвилі!» Той, хто спіймав м'яч, повинен погодитися з цим або ні. Потім він промовляє свою фразу іншому учаснику, передаючи йому м'яч.

4. Тренінг рефлексійності

Тренінг рефлексійності спрямований на активізацію особистісних детермінант, формування позитивного самоствалення, самопізнання, впевненості в собі, адекватного рівня особистісної рефлексії, розвиток індивідуальних характеристик та рис, що сприятимуть професійному та особистісному розвитку, зокрема оптимізують спілкування та педагогічну взаємодію.

Вправа 90. «Хто Я після трьох тренінгів?». Ця вправа покликана допомогти у розвитку самосвідомості та виявленні свого справжнього Я, яке зазнало/не зазнало певного нового рівня власного розвитку, психогенези. Шляхом послідовного запитування «хто Я?» поступово наближаємося в ході цієї вправи до свого справжнього нового Я. Запитання для учасників Т-групи: «Який новий досвід ви отримали? Що було вам приємно? Чому? Що було вам неприємно? Чому? Які труднощі в концентрації у вас виникали? У зв'язку, з якими завданнями? Які завдання викликали у вас опір?».

Вправа 91. «Спогади про вчорашню зустріч». Кожному з учасників пропонується поділитися враженнями, почуттями і надбаннями від вчорашньої зустрічі. Ритуально це проводиться по колу, або за годинниковою стрілкою, чи навпаки. Тренер акцентує увагу на тих значущих ситуаціях, які запам'яталися, відклалися в пам'яті.

Вправа 92. «Написати на долоні букву, на спині фразу з двох слів, поставити крапку на передпліччі». Цей комплекс вправ спрямований на відпрацювання самосвідомості тактильного каналу сприйняття, а також розуміння можливих варіацій сприйняття в інших людей. Для проведення вправи група ділиться або на пари, або організовується так звану «карусель», коли утворюється зовнішнє і внутрішнє коло. При цьому, виконавши одну вправу, партнери зовнішнього кола, зробивши крок вправо, міняються партнерами. По завершенню вправи проводиться рефлексивний полілог проблем, які виявилися, що було важко виконувати, в чому причини успіху і невдач.

Завдання для пар такі:

- написати на долоні партнера букви, при цьому у нього повинні бути закриті очі і він повинен після відгадування озвучити їх;
- таке ж чиниться з написанням цифр та їх відгадуванням;
- написати на спині, у верхній і нижній її частині, літери, можна перейти і до простих слів, не забуваючи при цьому їх відгадувати;
- на оголеному передпліччі партнер повільно крокує пальцями і «ставить» в якомусь місці крапку, інший має визначити, де була вона поставлена (при цьому очі учасника повинні бути закриті).

Вправа 93. Проводиться для визначення предметів за звуком. Для цього знадобиться непрозорий мішок, в який ви ставите різні дрібні предмети. Вибирається ведучий за бажанням. Йому із закритими очима пред'являється предмет по звуку (тренер стукає, рухає, трясє, створюючи якомога повніше уявлення про предмет через звук). Якщо зовсім нема ніяких здогадок, то ведучий учасник просить допомоги в групі, тоді йому підказують не назву предмета, а тільки його характеристику, виражену прикметниками. Визначенням такого предмета займається наступний учасник. Потім проводиться рефлексивне обговорення позитивних моментів і труднощів цієї вправи, значення окремих моментів.

Вправа 94. «Знайти свою зграю». Кожному учасникові тренінгу тренер шепоче на вухо назви різних тварин чи птахів (наприклад, півень, гусак, ворона, корова, горобець). Потім пропонується закрити очі, пригадати, як кричить якась із тварин та по команді почати копіювати голосно ці звуки. При цьому кожен повинен почути родичів зі «своєї зграї» або «стада» і приєднатися до них. Коли всі зберуться у свої громади, тренер повідомляє про завершення вправи. Потім проводиться рефлексивний полілог проблем: що вийшло, що було важко виконувати, в чому причини успіху чи невдачі.

Вправа 95. «Зламаний телефон». Ця гра заснована на давніх дівочих посиденьках. Група сидить по колу передає почуту фразу від одного до іншого, звичайно ж, пошепки, на вушко сусідові. При цьому кожен

намагається передити якомога точніше, все те, що він почув. Останній учасник, почувши фразу, її озвучує і лише потім, перший висловлює первісний варіант фрази. Потім проводиться рефлексивний полілог, що вийшло, що було важко виконувати, в чому причини успіху і невдач.

Вправа 96. «Передача інформації». Правило полягає у передачі якомога точнішої інформації від одного учасника до іншого. В кінці вправи порівнюють, яку інформацію повідомив тренер, а яку отримав останній учасник цієї «естафети». Всі, крім керівника, виходять за двері, а тренер виголошує такий текст: «Хлопчик зайшов до кімнати, яскраво освічену сонцем. У правому кутку він побачив картину зимового пейзажу. У центрі стояв стіл, накритий білою скатертиною з орнаментами півнів, на ній стояла ваза. Праворуч від вази лежав олівець, а біля лівої ніжки столу – розбита чашка. У цей момент закувала зозуля». Традиційно ведеться рефлексивне обговорення позитивних моментів, труднощів цієї вправи, значення окремих моментів, з'ясування розуміння, яким чином твоя сутність сприймає дійсність, як ти на це впливаєш.

Вправа 97. «Підтримай команду» (утримування командою фігури на малій площині). Для цієї вправи потрібно 4 – 5 стільців, міцних і з міцною спинкою. Група відповідно ділиться на 4 або 5 команд. Слід передбачити, щоб у кожній було по 6 чоловік. Завдання полягає в тому, щоб всією командою, розробивши стратегію, втриматися на стільці якомога довше. Тренер веде відлік вголос, коли команда утримується на стільці. Безумовно, буде кілька спроб. На завершення проводиться рефлексивний полілог проблем, які окреслилися, що було важко виконувати, в чому причини успіху і невдач. Не забудьте звернути увагу на супроводжуються емоції всіх учасників цієї дії.

Вправа 98. «Підтримка». Вказівки ведучого для учасників:

-подумайте про свою проблему, спробуйте визначити, які обмежувальні повідомлення створюють або підтримують вас;

-спробуйте визначити, які підтримувальні повідомлення можна було б їм протиставити.

Далі вправа виконується у парах. Ведучий: «Подумайте про ситуацію у своєму житті, яку вам хотілося б змінити. Якої підтримки потребуєте для того, щоб здійснити цю зміну?» Учасник А висловлює голосно свій підтримувальний вислів учасникові Б. Той повідомляє учасникові А свій підтримувальний вислів.

Вправа 99. «Новий психологічний автопортрет». Ця вправа дає можливість виробити навички особистісної рефлексії та розвинути вміння самодіагностики як наслідку спроби фіксації успішності власної комунікативної та особистісної генези.

Інструкція. Коли ви будете описувати психологічний автопортрет, бажано проаналізувати ті особливості, які проявляєте у спілкуванні з людьми і які відрізняють вас від інших. Крім того, дайте відповідь (бажано письмово) на такі питання: «Чи вважаю я себе повністю сформованою особистістю, чи у мене є резерви внутрішнього росту? Чи достатньо я впевнений у собі? Чи здатний я терпляче сприймати різні? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникнути точки зору? догматизму і не стверджувати, наприклад, що є тільки один метод розв'язання проблеми, тільки один спосіб навчитися чогось і тощо? Наскільки я здатний приймати критику на свою адресу, необхідну для мого особистісного й професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати свої особисті і професійні проблеми?»

На заключному етапі проведення тренінгових занять, мета якого усвідомлення та рефлексії отриманих знань, доцільно запропонувати такий вид роботи, який можна повторювати на кожному занятті.

Вправа 99. «Рефлексія». Учасникам пропонується зобразити схематично відповіді за трьома аспектами: а) що сподобалось?; б) чого б ви намагалися уникнути?; в) інсайт (які думки щодо професійної діяльності виникли?).

Вправа 100. «Казка (відома історія, бувальщина, анекдот) на новий лад» (за принципом сторітелінгу). Учасникам групи пропонується скласти казку про себе на початку і в кінці тренінгу. Потім учасники зачитують казки і обмінюються думками про зміни, що відбулися у ході тренінгу.

Вправа 101. «Рольовий «внутрішній» полілог». Мета вправи – усвідомлення (переосмислення) стереотипів поведінки, вироблення гнучкості мислення у вирішенні проблемних ситуацій, актуалізації особистісної рефлексії при зверненні до значущих смислів, розототожнення з неусвідомленими настановами й оцінками своєї діяльності, усвідомлення цілісності особистості як успішного суб'єкта взаємодії.

Освоєння таких функцій рефлексії, як «побудова образу особистості», «пошук і виявлення» зовнішніх «смислів для особистості». Ця вправа починається з відповіді на питання, чи збігаються смисли тексту з його особистим розумінням. Після дискусії учасники тренінгу по черзі аналізують запропоновану вище ситуацію вже щодо себе, спираючись на отриманий досвід в ролі «казкового героя». Проте ухвалення рішення буде відбуватися за допомогою «внутрішнього» рольового полілогу. Він здійснюється наступним чином: той, хто в цей момент повинен вирішувати поставлене завдання, роздає картки з ролями іншим учасникам, які будуть допомагати йому приймати рішення. Таким чином буде створюватися «внутрішній простір для полілогу».

Отже, ситуацію допомагають вирішувати такі ролі: 1) родич; 2) книга (книги); 3) релігія; 4) життєвий досвід; 5) я сам (життєві принципи, цінності); 6) людина, незнайома з тобою.

Учасник, який роздав ролі, має право звертатися до кожного з залучених, ставити їм запитання, вислуховувати поради і рекомендації, обговорювати незрозумілі складні моменти ситуації. Після полілогу з усіма головна особа оголошує своє рішення. Наприкінці відбувається обговорення. Інтеграція результатів полягає в тому, що оцінюється те, що особисто для себе здобув, придбав кожен учасник Т-групи в ході проведення занять.

Вправа 102. «Прощання». Кожен з учасників тренінгу бажає щось усім іншим у вигляді «скульптури із самого себе» або всі пишуть кілька рядків побажання, а потім ці записи перемішують і кожен вибирає для себе один з них. Прочитане дозволяє побачити себе «нового» у побажаннях-рефлексіях інших учасників Т-групи. Загалом, тренінг рефлексійності дає можливість засвоїти нові моделі комунікації та поведінки, що будуть вирізнятися активністю, просоціальністю і гнучкістю; доповнити теоретичні знання практичними з власного досвіду та досвіду інших учасників; розвивати особистісні характеристики; вирішувати складні проблемно-навчальні ситуації педагогічної взаємодії.

ДОДАТОК Г

ТАБЛИЦІ ЗНАЧУЩИХ ЗРУШЕНЬ МІЖ ПОКАЗНИКАМИ МЕТОДИК

Таблиця 1

Значущі зрушення між показниками шкал методики діалогічності міжособистісних стосунків С. Духновського в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкала діалогічності міжособистісних стосунків С. Духновського	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Субшкала «Самоцінність стосунків»	39,5	42,1	449,0*	38,9	39,4	652,0
Субшкала «Конструктивність стосунків»	41,8	44,9	432,0*	42,3	41,7	640,5
Діалогічність стосунків (загальний бал)	81,3	87,0	458,5*	81,2	81,1	652,0

Примітка. Тут і далі у таблицях статистично значущі відмінності на рівні $p \leq 0,05$ позначені: *, на рівні $p \leq 0,01$ позначені **.

Таблиця 2

Значущі зрушення між показниками позитивного ставлення до людей в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкала	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Шкала «Прийняття інших» Фейя	53,6	58,4	389**	52,7	53,6	672,5
Шкала «Доброзичливості» Кемпбелла	4,1	6,6	441,5*	4,3	4,7	657
Шкала «Віри в людей» М. Розенберга	14,6	18,2	437*	13,9	14,5	663,5
Субшкала «Прийняття інших» тесту СПА К. Роджерса та Р. Даймонда	22,2	26,8	392**	21,1	22,8	668

Таблиця 3

Значущі зрушення між показниками шкал методики діагностики загальної комунікативної толерантності В.Бойко в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	4,5	3,1	450*	4,3	4,5	674
Використання себе в якості еталону при оцінюванні інших	4,0	3,2	472	4,2	4,0	676,5
Категоричність або консерватизм в оцінках людей	5,5	3,7	435,5*	5,7	5,5	681
Невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття, що викликані якостями партнера	4,7	4,0	477	4,5	4,9	596
Прагнення переробити, перевиховати партнера	4,7	3,3	430*	4,4	4,7	613,5
Прагнення підладнати партнера під себе, зробити його зручним	4,0	2,5	427,5*	4,2	4,0	684
Невміння вибачати іншому помилки, незграбність, ненароком завдані неприємності	4,2	2,4	455,5*	4,0	4,4	594
Нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту партнера	2,8	2,5	487	3,1	3,6	592,5
Невміння пристосовуватися до партнера	3,5	2,1	465*	3,3	3,1	686

Таблиця 4

Значущі зрушення між показниками шкал тесту М. Мельникової «Задоволеність життям» в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкала	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій

Життєва включеність	59,1	62,7	466*	58,8	56,1	601
Розчарування в житті	24,8	20,3	434,5*	24,6	24,8	690,5
Втома від життя	23,3	22,8	641	23,8	23,7	684
Занепокоєння про майбутнє	23,7	22,2	678	23,2	22,9	696
Загальний бал	87,3	97,6	551,5*	87,2	84,7	626,5

Таблиця 5

Значущі зрушення за тестами емпатійності в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкала	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Тест «Уміння слухати» Бурнарда	10,5	6,8	379**	10,4	10,7	626
Шкала самооцінки точності емпатії	5,6	8,3	446*	5,2	5,9	607
Шкала самооцінки стійкості емпатії	4,3	7,1	442,5*	4,5	4,4	657,5
Тест «Емоційної емпатії» В. Бойко	5,5	6,4	564	5,7	5,5	638

Таблиця 6

Значущі зрушення між показниками толерантності до невизначеності в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкали толерантності до невизначеності	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Шкала «Новизна» тесту С. Баднера	15,2	13,1	431*	14,5	15,3	668
Шкала «Складність» тесту С. Баднера	27,7	24,3	418,5**	28,8	27,5	632
Шкала «Нерозв'язність» тесту С. Баднера	12,3	9,9	424*	13,1	13,8	685,5
Субшкала «Міжособистісна інтолерантність до невизначеності» тесту Т.Корнілової	31,3	26,4	402,5**	32,1	32,9	681

Таблиця 7

Значущі зрушення між показниками шкал тесту соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. О'Саллівена в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкала (субтест)	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
«Історії із завершенням»	8,9	9,7	629,5	8,7	8,5	679
«Групи експресії»	6,9	8,1	418*	6,8	6,9	629
«Вербальна експресія»	7,3	8,6	395**	7,3	6,8	612
«Історії з доповненням»	4,9	6,0	448,5*	4,9	4,7	672
Композитна оцінка	28,1	32,4	415*	27,7	26,9	622,5

Таблиця 8

Значущі зрушення між показниками шкал тесту емоційного інтелекту Н. Холла в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкала	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
«Емоційна обізнаність»	11,2	13,0	468,5*	10,9	10,3	607
«Управління своїми емоціями»	3,8	5,9	408*	3,7	3,5	593
«Само-мотивація»	8,8	11,1	437*	9,0	8,7	639,5
«Емпатія»	10,5	12,5	450,5*	10,3	9,3	616
Распізнавання емоцій інших людей»	10,8	11,4	611	10,8	10,8	668
Інтегративний рівень	45,0	53,9	380**	44,8	42,7	591

Таблиця 9

Значущі зрушення між показниками шкал тесту психологічної розумності Шилла в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Субшкали тесту психологічної розумності Шилла	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
«Зацікавленість у сфері суб'єктивних переживань»	16,3	17,7	566,0	15,9	15,5	617,0
«Суб'єктивна доступність сфери переживань»	13,9	16,5	445,5*	13,1	13,8	642,0
«Користь обговорення власних переживань з іншими людьми»	11,6	13,9	457,0*	12,2	12,3	790,50
«Бажання і готовність обговорювати свої проблеми з оточуючими»	14,3	17,3	431,0*	14,8	15,2	622,0
«Відкритість до змін, навіть якщо вони пов'язані з ризиком»	10,8	13,9	425,5*	10,1	10,8	642,0

Таблиця 10

Значущі зрушення між показниками рефлексивності в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу за W-критерієм Уїлкоксона

Шкали / тести	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Шкала рефлексії спілкування і взаємодії тесту О.Карпова, В. Пономарьової	23,5	26,4	453,0*	24,7	24,1	565,0
Шкала саморефлексії тесту М.Гранта	38,6	36,9	492,5	37,9	36,8	517,5
Шкала соціорефлексії тесту М.Гранта	33,8	37,7	446,0*	34,2	35,0	534,0
Тест рівня сформованості педагогічної рефлексії Є. Рукавішнікова	18,4	24,4	392,0**	19,1	18,5	542,0

Значущі зрушення між показниками шкал тесту Плутчика-Келлермана-Конте «Індекс життєвого стилю» в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Реактивні утворення	40,4	37,1	577,5	39,6	33,8	541
Заперечення реальності	56,8	49,2	552	55,3	50,1	559,5
Заміщення	26,3	22,1	548	26,7	23,8	567
Регресія	30,4	24,5	418,5*	30,6	31,1	572
Компенсація	38,8	34,2	531	38,3	36,7	589
Проекція	50,3	35,4	403*	49,3	47,9	580,5
Витіснення	38,8	29,6	440*	37,5	38,8	561
Раціоналізація	60,0	49,9	413*	56,6	59,3	576

Значущі зрушення між показниками шкал тесту А. Лазаруса «Стратегії самоопанування» в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Шкали тесту А. Лазаруса	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Планування вирішення проблеми	66,4	72,1	446*	65,2	63,8	502,5
Прийняття відповідальності	62,3	69,2	437,5*	60,3	60,9	535
Самоконтроль	58,6	65,1	456*	57,7	55,8	495
Пошук соціальної підтримки	57,4	60,5	495	58,2	60,1	492,5
Позитивна переоцінка	56,5	64,2	391**	58,3	56,7	511
Конфронтація	55,2	45,4	372**	54,6	56,9	482

Дистанціювання	50,1	52,6	507	51,2	50,2	514
Втеча-уникнення	42,7	40,9	523,5	43,6	45,3	506,5

Таблиця 13

Значущі зрушення між показниками шкал тесту «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» В.Лабунської в експериментальній і контрольній групах до та після тренінгу

Методика «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» В.Лабунської	Експериментальна група (ЕГ)			Контрольна група (КГ)		
	До (М)	Після (М)	W-критерій	До (М)	Після (М)	W-критерій
Експресивно-мовленнєві	8,8	6,4	445,0*	9,2	9,6	672,0
Соціально-перцептивні	12,4	8,7	453,0*	12,2	11,6	640,5
Ставлення-звертання	12,7	8,6	392,5**	11,9	12,4	653,0
Уміння та навички організації взаємодії	11,6	9,1	431,0*	12,1	12,9	625,0
Умови спілкування	9,2	9,6	640,5	9,5	9,2	644