

**ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМ. Г.С.КОСТЮКА  
АПН УКРАЇНИ**

**ЩЕРБАН Т.Д.**

**ПСИХОЛОГІЯ  
НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ**

**Київ — 2004**

ББК 74.56

Щ-54

Рекомендовано до видання Вченою радою інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України (протокол №3 від 25.03 2004 р.)

**Наукові рецензенти:**

**Н.В.Чепелєва** — чл.-кор.АПН України, д. психол. н., проф.

**О.Ф.Бондаренко** — чл.-кор.АПН України, д. психол. н., проф.

**В.В.Клименко** — д. психол., проф.

Щ-54 Щербан Т.Д.

Психологія навчального спілкування: Монографія. — К.: Міленіум, 2004. — 346 с.

ISBN 966-8063-27-9

У монографії досліджується особливий вид взаємин між людьми — навчальне спілкування як зміна міжособових взаємозв'язків у системі суб'єкт-предмет-суб'єкт. Аналізуються методологічні засади теорії навчального спілкування з позиції системного підходу. Розглядаються психологічні особливості професійно-педагогічної діяльності, його складові, що виявляються у навчанні. Розробляються умови рефлексивного навчання умінню розв'язувати педагогічні задачі, розкриваються механізми психічного розвитку людини. Дається характеристика видам управління навчанням, серед яких провідне місце посідає компетентність — система здібностей до спілкування вчителя, описуються стилі спілкування; розробляються теоретичні засади продуктивності навчального спілкування, яка визначається рівнем опанування вдатностей педагогів до навчального спілкування. Розглядаються найменш розвинуті у вчителів удатності — сугестивні та майєвтичні.

Вчителям, студентам гуманітарних факультетів, практичним психологам і тим, хто цікавиться проблемами психології спілкування.

ББК 74.56

ISBN 966-8063-27-9

© Т. Д. Щербан, 2004

© Міленіум, 2004

## ЗМІСТ

Вступ	6
1. Розділ перший	
Методологічні засади теорії навчального спілкування	11
1.1 Витоки способів навчального спілкування	11
1.2 Інформаційна концепція спілкування	15
1.3 Тезаурусно-цільова концепція спілкування	22
1.4 Кібернетична концепція спілкування	25
1.5 Асиміляційно-контрастна концепція спілкування	32
1.6 Особистісний смисл — продукт спілкування	35
1.7 Функціональна структура спілкування	40
1.8 Критерії продуктивності спілкування	42
1.9 Психологічна концепція спілкування	49
1.10 Навчальне спілкування і засоби масової комунікації	64
Заключення	66
2. Розділ другий	
Компетенція — властивість особистості вчителя	69
2.1 Психологічні особливості навчального спілкування	69
2.1.1 Суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні	72
2.1.2 Навчальна задача — джерело спілкування	76
2.1.3 Мислительна активність і спілкування учителя з учнями	77
2.1.4 Рівні активності спілкування	84
2.2 Складові процесу спілкування у навчанні	85
2.2.1 Навчальне спілкування як інтегральне утворення	85
2.2.2 Функції спілкування в діяльності вчителя	86
2.2.3 Види управління навчанням	90
2.2.4 Компетентність — якісна характеристика спілкування	91
2.2.5 Стили спілкування	94
2.3 Підготовленість учителів до навчального спілкування	97

2.4	Ставлення вчителів до своєї професії	103
2.5	Розвиток компетентності учителя	105
2.5.1	Імпліцитна концепція особистості учителів та їх уявлень про учнів	105
2.5.2	Уявлення молодих учителів про себе і самосвідомість	108
2.5.3	Розвиток узагальнених умінь спілкування у молодих учителів	113
2.6	Засади розвитку вдатностей спілкування учителя	116
2.6.1	Методологічні та методичні положення	116
2.6.2	Принципи і норми міжгрупової взаємодії у тренінгові	119
2.6.3	Матриці ділових ігор, що розвивають здібності спілкування	121
	Заклучення	124
3.	Розділ третій	
	Сугестія і майєвтика — продукти спілкування	126
3.1	Механізми сугестії і майєвтики як проблеми навчального спілкування	126
3.2	Сугестія і процес народження системи образів	133
3.2.1	Сугестивність навчальних задач у засвоюванні художніх образів	133
3.2.2	Будова і функції сугестії	134
3.2.3	Сугестивність художнього образу	137
3.2.4	Сугестивність поетичного образу	141
3.2.5	Сугестивність образу — спонука рефлексії	145
3.2.6	Психологічні особливості сприймання поезії учнями	148
3.2.7	Сугестивність пейзажної лірики	149
3.2.8	Сугестивність філософської лірики	151
3.2.9	Особливості сугестивності людини	161
3.2.10	Моделювання процесів впливу на реципієнта	162
3.2.11	Сугестивна сила метафори	170
3.2.12	Сугестія як джерело активності сприймання	172

3.3	Майєвтика — прийом, що сприяє народженню думки	174
3.3.1	Витоки ідей майєвтики як навчального спілкування	174
3.3.2	«Спогад душі» — перетворення образу на зміст думки	179
3.3.3	Іронія — стимул усвідомлення невідомого	182
3.3.4	Мистецтво міркувати, діалектика та еристика	185
3.3.5	Текст — посередник у спілкуванні	189
3.3.6	Двоголосість слова — умова діалогу	198
3.3.7	Діалог — модель творчого акту	201
3.3.8	Читач — співавтор тексту	208
3.3.9	Психологічні прийоми майєвтики	209
	Заключення	211
4.	Розділ четвертий	
	Розвиток учінням і навчанням	214
4.1	Психолого-педагогічна структура підготовки фахівця	214
4.1.1	Психологічна концепція підготовки фахівця	214
4.1.2	Особливості професійного становлення вчителя	216
4.1.3	Педагогічне завдання	218
4.1.4	Особливості професійного мислення учителя	221
4.1.5	Рефлексивне навчання	223
4.1.6	Підготовленість вчителів до розв'язування педагогічних задач	224
4.1.7	Труднощі професійного становлення вчителів	227
4.1.8	Мистецтво навчального спілкування	230
4.2	Навчання і психічний розвиток учня	248
4.2.1	Механізми психічного розвитку людини	248
4.2.2	Стадіальна концепція психічного розвитку дитини	256
4.2.3	Сенситивні періоди і саморозвиток людини	264
4.3	Формування уміння розв'язувати педагогічні задачі	270

<b>4.3.1 Психолого-педагогічні умови рефлексивного</b>	
навчання умінню розв'язувати педагогічні задачі	270
<b>4.3.2 Ділові ігри, як засіб розвитку здатності</b>	
розв'язувати педагогічні задачі	279
<b>4.3.3 Діагностика рівня знань розв'язування</b>	
психодидактичної задачі	285
Заклучення	288
Висновки	292
Додатки	303
Список літератури	332

## ВСТУП

Оптимізація навчального спілкування — пошук резервів психіки, свідомості і діяльності людини, що сприяють реалізації інтелектуального потенціалу підрастаючого покоління, бо спілкування — форма буття людини і умова виходу за межі себе самого до іншого.

Концепції спілкування сформувалися на основі вивчення індивідуальної діяльності. Однак діяльність пов'язана з іншими людьми. Важливо визначити той аспект діяльності, що пов'язаний зі спілкуванням і його місцем в системі категорій психології. При визначенні діяльності беруть відношення «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-предмет». Діяльність включає і ставлення людини до інших людей, однак це звичайно не розкривається: в кращому випадку воно лише припускається як імпліцитно притаманне діяльності. Психологічний аналіз і понятійний апарат розроблялися у відношеннях «суб'єкт-об'єкт». На жаль, питання про співвідношення різних виглядів, форм і рівнів діяльності розроблене ще недостатньо.

У зв'язку з цим виникає необхідність посилити розробку категорії спілкування, що розкриває іншу сторону буття: відношення «суб'єкт-суб'єкт (и)» і особливо коли ці суб'єкти мають різний обсяг знань, умінь та навичок, зокрема, в системі «вчитель — учень», яка утворює новий предмет дослідження педагогічної психології — навчальне спілкування.

Функція психічного розвитку учня в **навчальному спілкуванні** — це, мабуть, найбільш важлива і складна, але найменш всього сфера його активності, яка припускає врахування комплексу не лише психологічних, а і соціологічних, етичних і навіть економічних питань.

Навчальне спілкування — багатомірний поліфункціональний процес, що вимагає системного аналізу. Описують його як: пряме, побічне, безпосереднє, опосередковане, ділове, фактичне, особисте, міжособистісне, резонансне, рапортне тощо. Можна говорити про рівні аналізу спілкування. На **макрорівні**

спілкування людини з іншими людьми розглядається як сторона способу життя в інтервалах часу, порівнюваних з її тривалістю. На **мезорівні** вивчаються окремі акти спілкування, точніше контакти (спільна навчальна діяльність, бесіда, гра тощо), періоди спілкування, що виступають справді як спілкування, як взаємодія суб'єктів від годин або хвилин, але головне — зміст періоду спілкування, його тема.

**Мікрорівень** спілкування — мінімальна одиниця спілкування, яке містить у собі не лише дію (систему дій), а й спільну дію або протидію партнера. До складу взаємин з партнером входять: повідомлення — ставлення до нього; питання — відповідь; спонука до дії — виконання дії.

Навчальне спілкування — складова поняття «спілкування», у якому реалізуються здатності вчителя і учня до взаємин, має на меті актуалізацію відношень — перетворення потенційного в учневі та вчителеві на дійсність — творчі здібності учня та майстерність вчителя — актуальне надбання культури. Воно є продуктом розвитку міжособових зв'язків у системі **суб'єкт-предмет-суб'єкт**, відношення у груповій динаміці — співробітництво, а на глобальному рівні — еволюція відносин між людьми у великих групах. Отже, об'єкт нашого дослідження — психологія навчальної діяльності — форма буття і засіб розвитку людини. Предмет дослідження: навчальне спілкування: будова, функції і психічний розвиток учня і критерії майстерності вчителя.

Передбачалось, що в оптимальному стані навчальне спілкування:

- є складовою загальнопсихологічної концепції спілкування, взаємодія суб'єктів, що мають різний обсяг знань, умінь та навичок, регламентується часом взаємин і передбачає активність обох учасників;
- цілісність навчального спілкування можлива за умови наявності таких складових: інформаційних, тезауросно-цільових, кібернетичних, асимілятивно-контрастних, наділених особистісним смислом;
- навчальне спілкування розбудоване як система «суб'єкт — предмет — суб'єкт», функція якої визначається віковими можливостями і організацією



змісту навчального предмета, який має містити у собі початок зародження в учня нових думок, образів, почуттів і сприяє розвитку творчості у навчанні;

- психологічна складова компетенції вчителя ґрунтується на його особистісних, дослідницьких, сугестивних, конструктивних, дидактичних, експресивних, перцептивних, синектичних та майєвтичних удатностях ;

- навчальний предмет, оброблений дидактичними методами, допомагає утворювати в учневі систему асоціацій думок, почуттів і образів, що сприяє продуктивному відображенню і розумінню інформації, дій, вчинків і діяльності в довкіллі;

- функціональну структуру навчального спілкування складають прийоми майєвтики, якими учень розмежує: відоме від невідомого, хибного, оманливого; розвиває здатності відображення, розуміння, доведення;

Відповідно до мети, та гіпотези в дослідженні вирішувалися завдання:

- 1.Здійснити теоретичний аналіз підходів до дослідження проблеми навчального спілкування.

- 2.Розробити та обґрунтувати методи вияву навчальної майстерності учителів та методики діагностики ефективності процесу професійного становлення вчителя.

- 3.Апробувати модель управління процесом розвитку компетентності учителів.

- 4.З'ясувати будову процесу спілкування, його функції та властивості.

- 5.Вивчити особливості сугестивного та майєвтичного впливу на свідомість учня у процесі навчання.

В методологічному аспекті робота ґрунтується на положеннях культурно-історичної концепції Л.С.Виготського, теорії свідомості В.П. Зінченка та С.Л. Рубінштейна, концепції психічного розвитку людини Г.С. Костюка, теорії учбової діяльності Д.Б. Ельконіна, В.В. Давидова, а також положеннях теорії особистісного опосередкування учбової діяльності С.Д. Максименка. Серед теоретико-методологічних засад були використані інформаційні, тезауросно-

цільові, кібернетичні, асимілятивно-контрастні та теорії спілкування наділені особистісним смислом. (К. Шенон, Д. Урсул, Ю.А. Шерковін, В.В. Клименко, Ю.А. Шрейдер, У. Рейтман, К. Шеннон, А.А. Брудний, В.Ю. Борєв, А.В. Коваленко, Ю.М. Лотман, Н. Вінер, та ін.). Дослідження також спирається на праці та ідеї вітчизняних та зарубіжних психологів та філософів (О.М. Леонтєв, П.Я. Гальперін, Г.А. Балл, Н.В. Кузьміна, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Машбиц, Л.А. Петровська, Н.В. Чепелєва, Т.С. Яценко та ін.).

Сенс дослідження визначає характер методологічного інструмента-рію. Застосовано методи логіко-психологічного аналізу й узагальнення, психологічний експеримент, конструювання та реконструювання, систематизації, типологізації та моделювання, а також можливості теорії пояснення наукових фактів, здобутих у дослідженні.

У дослідженні проблеми застосовані новітні методи психології: системний аналіз і діяльнісний підхід. Системний аналіз теорій діяльностей, створених у психології, дав змогу: визначити будову навчального спілкування як систему «суб'єкт-предмет-суб'єкт»; систему удатностей особистісних, дослідницьких, сугестивних, конструктивних, дидактичних, експресивних, перцептивних, синектичних та майєвтичних, що утворюють компетенцію вчителя; функціональну структуру навчального спілкування, що утворюється на засадах майєвтики; сугестивність навчальних предметів. Діяльнісний підхід з'ясував будову процесу спілкування, його функції і властивості: взаємовідносини, особливості навчального діалогу і його різновиди, способи перевірки точності відображення і розвиток творчих потенцій учня і вчителя у навчальному спілкуванні.

Створена концепція психології навчального спілкування, яка містить у собі функціональну систему «суб'єкт — предмет — суб'єкт». Суб'єкт-учитель переважає учня за обсягом знань, умінь та навичок і є епіцентром активності у спілкуванні. Його компетенція визначається особистісними, дослідницькими, сугестивними, конструктивними, дидактичними, експресивними,

перцептивними, синектичними та майєвтичних уміннями, якій властиві способи передачі, відображення, розуміння і доведення інформації, лінії зв'язку: прямі і зворотні. Визначено **«профіль навчальних удатностей вчителя»**.

Навчальний предмет потенційно містить у собі сугестивні властивості і здатен за певних умов утворити систему асоціацій думок, почуттів і образів, які сприяють розвитку творчості у навчанні застосуванням прийомів майєвтики, якими учень — суб'єкт навчального спілкування — користується як засобом об'єднання для спільних дій з вчителем над змістом предметів навчання, розуміння одним одного, розвитку потенціалу творчості та формування світогляду. Продуктивність навчального спілкування визначається компетентністю вчителя, залежною від опанованих вдатностей до спілкування, організацією навчального предмета, якому надані сугестивні властивості і належна мотивація учня, розбудована на бажанні, розмежовує: відоме від невідомого, хибного, оманливого і дійсного; розвиває здатності відображення, розуміння, доведення.

Практичне значення дослідження полягає у визначенні критеріїв оптимального стану навчального спілкування, яке забезпечується взаємодією суб'єктів з різним обсягом знань, умінь та навичок, регламентується часом взаємин і передбачає активність обох учасників — учня і вчителя.

Розроблена структура підготовки і система засобів психічного розвитку удатностей вчителя в навчанні ґрунтуються на засадах розв'язування педагогічних задач, рефлексивного навчання, матриці ділових ігор, що розвивають уміння розв'язувати педагогічні задачі, та діагностиці рівня знань розв'язування дидактичних задач.

Отже, підкреслимо, що:

- навчальне спілкування є складовою загальнопсихологічної концепції спілкування, взаємодія суб'єктів, що мають різний обсяг знань, умінь та

навичок, регламентується часом взаємин і передбачає розвиток творчих здібностей обох учасників;

- навчальне спілкування розбудоване як система «суб'єкт — предмет — суб'єкт», функція якого визначається віковими можливостями і організацією змісту навчального предмету, який має містити у собі початок зародження в учня нових думок, образів, почуттів і сприяє розвитку творчості у навчанні;

- цілісність навчального спілкування можлива за умови наявності таких складових: інформаційних, тезауросно-цільових, кібернетичних, асимілятивно-контрастних та складових наділених особистісним смислом;

- компетенція вчителя ґрунтується на психологічних складових, що стосуються особистісних, дослідницьких, сугестивних, конструктивних, дидактичних, експресивних, перцептивних, синектичних та майєвтичних удатностях;

- навчальний предмет, оброблений дидактичними методами, утворює в учня систему асоціацій думок, почуттів і образів, що сприяє продуктивному відображенню і розумінню інформації, дій, вчинків і діяльності в довкіллі;

- до функціональної структури навчального спілкування входять прийоми майєвтики, якими учень розмежовує: відоме від невідомого, хибного, оманливого і дійсного; розвиває здатності відображення, розуміння, доведення.

## РОЗДІЛ ПЕРШИЙ

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТЕОРІЇ НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Цей розділ дослідження присвячений методологічним засадам теорії навчального спілкування, який розглядається з позиції системного і діяльнісного підходів, в історичному ракурсі через аналіз та розуміння сутності комунікації, її структури та функцій. Для поглиблення визначення навчального спілкування використані дані філософії, мовознавства та соціології.

Аналізуються витoki способів навчального спілкування, розбудовані на інформаційній, тезаурусно-цільовій та кібернетичній концепціях спілкування. Серед інших вирізняються: асимілятивно-контрастна концепція спілкування, концепція, розбудована на утворенні особистісних смислів — продуктів спілкування, а також функціональна структура спілкування і виокремлюються критерії продуктивності спілкування, з'ясовується вплив засобів масової комунікації на навчальне спілкування.

#### **1.1. Витoki способів навчального спілкування**

Навчальне спілкування є загальним здобутком усіх і кожного. Всі люди певною мірою зобов'язані навчанню — спільним діям, у яких на межі їх свідомості розгортаються процеси розуміння змісту іншої свідомості та її світу. Розуміння завжди діалогічне, воно містить:

а) діалогічне мовлення;

б) цілісне висловлювання — одиниці мовленнєвого спілкування, які несуть у собі поряд зі значеннями зміст, який має відношення до цінностей, вимагає розуміння у відповідь і тому є наслідком оцінки висловлювання іншого.

Концепції спілкування сформувалися на основі вивчення індивідуальної діяльності. Але діяльність завжди пов'язана з іншими людьми. Однак питання про співвідношення різних виглядів, форм і рівнів діяльності розроблене ще недостатньо.

Значення засобів спілкування і комунікації у суспільстві важко переоцінити. Уже античні філософи робили спроби системного осмислення спілкування з масами народу та його продуктивності. Їхні думки потім були підхоплені учнями і послідовниками, які створювали сталі традиції.

Можливо, першим, хто зрозумів виключну роль діалогової форми спілкування у формуванні особистості, був Сократ. Діалог — лабораторія, в якій присутні діють під час спільного пошуку істини. У діалозі, відповідно до педагогічних поглядів Сократа, немає вчителя, який «навчає» — передає учню певну суму знань, і нема учня, який несе у своїй голові цей набір знань, як в пустому [175].

У сократівському діалозі є дві особи, для яких істина і знання — це проблема і пошук. Істина не передається, а відкривається у свідомості учасників діалогу. Мистецтво запитувати Сократ розглядав як засіб, за допомогою якого можна допомагати «народженню» істини у співрозмовника, розвинути його творчі здібності.

Платон у «Федрі» устами Сократа говорить, що книга не тільки не може відтворити справжнього діалогу й замінити його, а й навіть є перешкодою на шляху спілкування людей. Тексти надають людям можливість багато знати, повторюючи те, що було сказано в друкованих творах. Писемна форма не потребує самостійних пошуків і часто дає змогу неукам здаватися освіченими. Крім того, письмові твори, на думку Сократа, загрожують самому існуванню спілкування, роблячи його зайвим, оскільки вони претендують на заміщення діалогу, без якого неможлива жива комунікація, що є засобом набуття нових знань, розвитку наукових пошуків [174]. У діалогах Сократ порушив багато важливих життєвих проблем, які цікавлять кожну людину: гуманізація

суспільства, етичні цінності, виховання особистості, вдосконалення, пізнання сутності людини, пізнання самого себе, свого призначення. Сократівський діалог — це пошук, який неможливий без спілкування, в якому співрозмовники обов'язково рівні [176].

Головний критерій відмінності діалектики «мистецтва вести роздуми» від еристики, словесного змагання, античний філософ бачив у знаходженні істини, тобто у формуванні творчої людини. Тільки в «слові і роздумі» народжується істина, тільки в діалозі можливо досягнути істину, зміст речей. Адже і діалектика, в розумінні Сократа, — це метод дослідження понять, спосіб знаходження їх точних визначень. Бо дати визначення будь-якому поняттю — це розкрити його зміст, знайти головне. Для пояснення точних визначень філософ поділяв поняття на роди і види, маючи на увазі не тільки теоретичні, а й практичні цілі. Встановлення загальних понять було одним із нововведень Сократа у філософію.

Свої діалоги Сократ порівнював з повивальним мистецтвом своєї матері Фенарети і називав «майєвтикою» (що в перекладі з давньогрецької означає допомагати жінці при пологах народити дитину). Він жартома назвав свій метод майєвтикою, що відображає основну його функцію — допомагати народженню в душі співрозмовника вищих знань, свого призначення.

Але не кожен спроможний збагнути себе, свою сутність. Не кожен бажає працювати над своїм удосконаленням. Відтак не кожен сприймає діалог належним чином, не кожен зможе народити думку, а тільки той, хто «вагітний нею». Сократ завжди спочатку бажає виявити інтелектуальні потенції співрозмовника. У ході бесіди філософ виходив із того, що вже знає співрозмовник, потім шляхом додаткових запитань з'ясовував межі його знання, допомагаючи йому згадати те, що уже відомо душі: адже пізнання і є спогад вічної душі про те, що вона знала ще до народження цієї людини. «Але якщо, — говорить Сократ, — народжуючись, ми втрачаємо те, чим володіли до народження, а потім за допомогою почуттів відновлюємо втрачені знання, тоді,

по-моєму, «пізнавати» означає відновлювати знання, які тобі вже належали. І, називаючи це пригадуванням, ми б, мабуть, ужили правильне слово» [174].

Знання, за Сократом, досягається душею, а в ході діалектичних бесід людина відновлює свої знання. «У моєму повивальному мистецтві майже все так само, як у них, відмінність, мабуть, лише в тім, що я приймаю пологи в чоловіків, а не в жінок, і приймаю пологи душі, а не плоті. Саме ж значне в нашому мистецтві — те, що ми можемо різними способами дізнатися, чи народжена думка юнаком помилкова, чи примара або дійсний і повноцінний плід» [175].

Тому Сократ ніколи не вважав себе «учителем» тих, у кого він прийняв «пологи душі», тому що породжені в ході бесіди знання — це «плоди» самих співрозмовників, які з його допомогою відкрили в собі те, що вже було в них закладене. Учні, у яких він не зауважував які-небудь ознаки щиросердечної «вагітності», він відсилав до інших.

«Я знаю, що я нічого не знаю», — говорить Сократ. В цій лаконічній формулі — вся його філософія. Його позиція не дає спокою, вона штовхає на пошуки: він хоче знати, а не сприймати на віру, освячену традицією догми. Знання інших задовольняє пам'ять, а не розум. Людина повинна сама здійснювати пошуки істини.

Отже, майєвтика — це метод ведення діалогу, спрямований на активізацію мислення, пізнання. Теза Сократа «Я знаю, що я нічого не знаю» говорить про неможливість завершених знань про будь-що. Але Сократ зазначає, що людина повинна набувати та збільшувати знання, бо вони самі по собі велика сила. Ця сила може бути спрямована як на благо людства, так і на шкоду йому. І якщо людина не зробила головним завданням свого буття вирішення питання про самопізнання, альтернативу добра і зла та якщо вона свідомо не віддала перевагу добру, інші різні знання при всій їх корисності не зроблять людину щасливою. Так, згідно з аристотелівською традицією, у межах ідей його риторики, розроблялись засоби і прийоми переконання відносно



кожного даного, але невідомого предмета, форми і методи мовленнєвого впливу на людей, на аудиторію.

Інший підхід у розумінні риторики запропонував Квинтиліан. Основною метою риторики, на його думку, є красивість вираження, тобто пишномовність — «зовнішньо красивої, але малозмістовної впливової промови».

Розроблені на теренах аристотилівської риторики, теорії спілкування і комунікації, знайшли своє продовження у сучасних дослідженнях їх сутності. Як правило, дослідники починали з визначення змісту спілкування і комунікації який зводився до деякої функції. У сучасному розумінні комунікація — спілкування, обмін думками, передача того чи іншого змісту від однієї до іншої свідомості, за посередництвом знаків або інформації, зафіксованої на матеріальних носіях.

Найбільш ґрунтовну розробку проблеми комунікації зроблено у екзистенціалізмі та персоналізмі. Комунікація розглядається як процес, у якому «Я» стає самим собою, знаходить себе у другому «Я». Спілкування між окремими особами при цьому проникнуте довір'ям, взаєморозумінням, дружніми дискусіями віч-на-віч.

За П. Яспером, одна самотня душа відкриває себе іншій, між людьми встановлюється інтимний духовний зв'язок. Таким чином, кожна із сторін усвідомлює себе, досягає справжнього свого буття і самостійності. На його думку, в процесі спілкування люди нібито переконуються, що їх роз'єднують загальноприйняті норми мислення, а індивідуально неповторне в кожному — фактор, що їх споріднює, долаючи суб'єктивні страхи, марні клопоти, турботи. Буття, за П. Яспером, складається з трьох шарів: 1) предметне буття, або «буть-в-світі»; 2) екзистенція — непізнане внутрішнє буття, ірраціональне у людському «Я», внаслідок чого людина є неповторною особистістю — самість, яку неможливо перетворити на об'єкт; 3) трансценденція — дещо «охоплююче» — недосяжна межа будь-якого буття і мислення. Це мислення виконує певні функції у процесах спілкування. Мислення «буть-в-світі» є

засобом «орієнтування в світі», мислення екзистенції — «висвітлення екзистенції», що дає можливість визначити буття на майбутнє; мислення трансценденцією — «метафізика» (надчуттєві, недоступні досвідному знанню), здатна виражати свій невиразимий предмет за посередництвом «шифрів», знаків, які їх символізують.

Ж. П. Сартр, розглядаючи проблему форм прояву буття у людській реальності, визначає: 1) «буття-в-собі» — 2) «буття-для-себе» — безпосереднє життя самосвідомості, яке є чисте «ніщо» порівняно з щільною масою «буття-в-собі» і може існувати як відштовхування, заперечення дійсного, відсутність небуття; 3) «буття-для-іншого» — джерело конфліктності міжособистісних стосунків. Відсутність небуття у світі, на думку Ж. П. Сартра, переживається людиною у формі почуття втрати, безпосереднє відчуття дійсної відсутності, а не логічного заперечення, тлумачачи його як стан «глибинного нещастя самотності».

Е. Муньє, розглядаючи людину у сфері комунікації, надає їй абсолютної цінності. Він для цього різко розмежовує поняття особистості від поняття індивід. Якщо людина — це вища духовна сутність, що перебуває у безперервному творчому самоздійсненні, то індивід всього лише ізольоване людське «Я», замкнуте у собі, занурене в свій внутрішній світ. Тобто, само здійснення особистості є процесом заперечення своєї індивідуальної самодостатності і замкненості у собі, безперервне прагнення до трансцендентального — того, що лежить за межами свідомості і пізнання.

## **1.2. Інформаційна концепція спілкування**

Зміст поняття «інформація» (від лат. слова *informatio* — ознайомлення, роз'яснення, представлення, поняття) полягає у передачі повідомлень від однієї людини іншій людині чи групі осіб, за допомогою усної або письмової мови, передачу умовних знаків (символів) за допомогою спеціальних передавальних і приймаючих пристроїв.

З розвитком суспільства поняття «інформація» усе частіше стало з'являтися в арсеналі понять різних наук, кожна з яких намагалася його уточнити, конкретизувати, переосмислити. Необхідність такого роду дій була викликана великим стрибком кількості і потужності інформаційного потоку, що утворився в ході науково-технічної революції. Таким чином, потрапивши в поле зору, «інформація» стала випробувати на собі вплив їхньої думки, їхні нереалізовані наукові концепції.

Їх цікавило, що ж інформація являє собою насправді (яка її природа, зміст). Вони прагнули дослідити її кількісні параметри (обсягів і форм) і потрапили в тупик перед проблемою, якими мірками вимірювати ці обсяги. Причому потреба відповідей на ці питання стала обумовлюватися не стільки факторами суб'єктивного характеру, скільки об'єктивними потребами практики.

Першим, хто зіштовхнувся з питаннями руху і перетворенням інформації, (хто вперше задав собі ці запитання), був К. Шеннон. Він сформулював «ймовірсно-статистичну теорію» інформації, виводячи її зміст через поняття «невизначеність». «Невизначеність» розумілася ним як вплив повідомлення, що знімає існуючу до їхнього одержання невизначеність. Відмінність такого розуміння інформації від раніше існуючого полягає в тому, що тут уже враховується носій інформації (рівень його поінформованості щодо одержуваного повідомлення). Саме наявність суб'єкта з його рівнем когнітивної невизначеності змусило розлучити такі поняття, як «повідомлення» і «інформація».

Як стверджує Д. Урсул, якщо повідомлення не містить інформації, то воно і не знімає невизначеності, і навпаки [221, 222]. Можна згадати й інший погляд на природу «інформації». Інформація — це «відображення розмаїтості», тобто відтворення розмаїтості одного об'єкта в іншому об'єкті в результаті їхньої взаємодії. Тому говорять так: чим більше в сукупності відмінних один від одного елементів, тим більше в цій сукупності міститься інформації.

Основоположником концепції розмаїтості є нейрофізіолог У. Р. Ешбі. На його думку, інформація не може передаватися в більшій кількості, ніж дозволяє кількість розмаїтості.

У нашому дослідженні ми не загострювали увагу на математичних, філософських, кібернетичних, нейрофізіологічних та інших підходах до поняття «інформація», а зупинилися на її психологічній стороні, зокрема, у навчальному спілкуванні людей. Так, Ю. А. Шерковін виділяє самостійну — «соціальну інформацію», розуміючи під останньою сполучну ланку між соціальним середовищем і особистістю [240, 241]. Тут вона виділяється в самостійну субстанцію, що не несе особистісного відтінку, як з боку суб'єкта впливу, так і з боку приймача повідомлення. Сама по собі інформація безглузда без її адресата і цілей. Сутність інформації в суспільстві без урахування особистісного фактора — це нонсенс. Інформація здобуває свою цінність тільки тоді, коли вона включена в процес взаємин людей, у процес їхнього спілкування, а це, за Ю. А. Шерковіним, і є процесом спілкування, обміном, передачею соціальної інформації.

Сам спосіб спілкування, який є однобічним потоком повідомлень, адресований анонімній, досить великій чисельно і дуже різномірній аудиторії, називається процесом масової комунікації. Назріває необхідність зміни «суб'єкт-об'єктної» парадигми, яка неточно описує процес передачі інформації, де приймачеві повідомлення (учню, студенту, аспіранту) приділялася пасивна функція: він — одержувач інформації від суб'єкта впливу. Більш продуктивною буде «суб'єкт-суб'єктна» концепція спілкування і комунікації, де одержувач інформації бере активну участь у процесі породження повідомлення (тобто суб'єкт впливу діє, а приймач впливу довільно або мимоволі конструює повідомлення з урахуванням своїх переконань, інтелекту, емоційної сфери й інших психологічних якостей).

Спілкування може оцінюватися мірками інтенсивності і продуктивності, напруженості, — до такого висновку дійшов В. В. Клименко [97, 98]. Для нього

підсилення, густота потоку енергії і інформації, які між ними знаходяться в обігу, можуть захоплюватися кожним для себе. Всі ці чинники сприяють розвитку механізму творчості і його складових як окремо, так і в цілому. Продуктивність спілкування В. В. Клименко поділяє за такою шкалою:

1. спілкування-**зв'язок** між партнерами, який дає змогу влаштувати близьке знайомство і підтримувати частковий обмін відомостями, порадами, заповнювати дозвілля, скрашувати самоту душі;

2. спілкування-**взаємозв'язок**, який створює спільні цілісності із думок думками, почуттями, поглядами багатьох людей, але без взаємної залежності між собою;

3. спілкування-**взаємодія** — засіб розв'язання розумових і психомоторних завдань двома або більшою кількістю осіб-виконавців: кожен виконує свої функції, а її результати — складові кінцевого продукту, наприклад, будівля — робота бригади будівників і тих, хто їм допомагав (підносив цеглу, прибирав сміття, охороняв будову тощо);

4. спілкування-**взаємодопомога** — сприяння і підтримка одним одного; розуміння в розв'язанні задач людьми (наприклад, при роботі дворучною пилкою, управління яхтою тощо);

5. спілкування-**розвиток** — один одному сприяє так, що кожний стає кращим.

Тут підійдуть афоризми: «Людина, навчаючи, дійсно тоді сама вчиться», «Ласка народжує ласку», «З ким поведешся, від того і наберешся»;

6. спілкування-**творчість** — спільна діяльність двох чи більше людей, які разом виробляють самодостатні, самоцінні і оригінальні твори.

Зазначені види спілкування призводять до прямих і побічних, безпосередніх і віддалених, але позитивних наслідків. Продуктивність такого спілкування залежить від узгодженості:

а) зовнішніх умов спільної діяльності — цілей, завдань, організаційних форм спілкування тощо;

б) внутрішніх умов — розуміння, спільномірності мислення, почуттів, уяви, рівня домагань і направленості особистості.

Завдяки цим чинникам спільна діяльність саморегулюється, а духовний світ людей не тільки збагачується, а і стає здатним до розростання. З іншого боку, слід розрізняти і види спілкування, котрі мають своїми наслідками негативні результати — руйнування душі.

7. **неприйняття** одним одного чи групою. Тут ще відсутні ворожі стосунки, але спілкування ускладнюється:

а) ідіосинкразією — болісною емоційною реакцією, що викликається у людини при зустрічі з предметами чи певними людьми;

б) нехтуванням і зневагою, неуважністю і навмисним непомічанням ініціативи людини до стосунків і спілкування з іншою;

в) втечею — свідомою дією, що звільняє людину від неприємних і непереборних негативних почуттів, — униканням будь-якого спілкування.

8. **руйнування душі** — драматичне спілкування. Воно супроводжується важкими душевними переживаннями, які є наслідком суперечностей і конфліктів між людьми, боротьби ідей, прагнень, пристрастей, протилежних сподіванням і надіям людських вчинків.

9. знищення, яке припиняє існування протилежного предмета спілкування трагічними діями у взаємовідносинах.

Суперечності, що виникають між людьми, набувають великої гостроти дотепності і сил; стають непереборними.

Людина, яка остаточно вичерпала сили в цій боротьбі, потрапляє в стан важких переживань, страждає в трагічному конфлікті і йде на крайню міру (що і веде до загибелі одного із учасників боротьби), стає підвладною почуттям руйнувача — герострата. Ось чому так необхідна спорідненість і спільномірність душ для продуктивного спілкування і попередження процесів руйнування, які можливі, але не є необхідними. Тому так важливо встановити в процесі виховання такий взаємозв'язок і узгодженість прагнень людей, котрі

почувають, мислять і діють в унісон як дещо ціле, але у той же час кожен залишається індивідуальністю і діє самочинно і саморушно.

Внаслідок креативних процесів на боці суб'єктів спілкування зменшується «невизначеність» стосовно того чи іншого предмета або явища.

Бо визначеність і невизначеність — відображення процесу становлення й розвитку того, чого навчається людина. Визначеність — те, що характеризує предмет навчання з боку його якісної специфіки. Причому якісна визначеність — властивість, невіддільна від сутності предмета. І навпаки, невизначеність — множина можливостей, невідомого, яке має стати перетвореним на відоме.

Одержана людиною інформація як повідомлення знімає існуючу до її одержання невизначеність. Визначення, яке здійснює людина, є логічною дією, за допомогою якої певний предмет або його властивості відрізняються від інших шляхом усвідомлення (на підставі інформації) його специфічних і типових ознак, що розширює і поглиблює уявлення про нього.

Відмінність такого розуміння інформації від існуючого раніше полягає в тому, що тут уже враховується стан споживача інформації — міра невизначеності, тобто рівень його поінформованості щодо одержуваного ним повідомлення і потреба подальшого збільшення визначеності його уявлень про предмет навчання. Так здійснюється більш або менш точне відтворення предмета і його закономірностей суб'єктом навчання через посередництва понять і образів за допомогою одержуваної інформації.

Експериментальне підтвердження і теоретичне обґрунтування «суб'єкт-суб'єктної» парадигми можна зустріти в роботах В. Ф. Петренка [167, 168], У. Рейтмана [197], М. М. Бахтина [16] та ін.

Шафф визначає сутність акта спілкування таким чином: хтось висловлює думку, а хтось інший, слухаючи цей виступ, розуміє його, тобто переживає такий же стан розуму, як і той, хто цю думку висловив [235]. Ю. А. Шерковін зводить процес розуміння до максимального зближення переживань стану розуму суб'єктів спілкування і вважає, що зміст спілкування і комунікації

полягає в доцільно організованому систематично поширюваному особливим чином підготовлених повідомлень із застосуванням технічних засобів тиражування інформації (часописи, радіо, телебачення, кіно, звукозапис, відеозапис) [241].

Висловлювалися й інші думки щодо сутності спілкування і комунікації. Т. Невкомб і Р. Турнер бачать її зміст у порівнянні кількості інформації про об'єкти, події, явища, процеси між суб'єктами спілкування тощо.

Різниця у визначенні змісту спілкування і комунікації розкривається не так ступенем узагальненості цих процесів, що містяться в тій чи іншій дефініції, як самим підходом — системою знання, у рамках якої даний процес досліджується. І не можна не погодитися з думкою В. Ю. Борєва й А. В. Коваленко, котрі зазначають, що теорія комунікації належить до числа міждисциплінарних концепцій [32].

Як приклад міждисциплінарного інтересу до спілкування і комунікації можна навести роботи філософів Д. І. Дубровського [80], О. А. Феофанова [224], В. Г. Афанасьєва [12], та ін.; мовознавців Я. Пруха [182], А. А. Волкова [48]; соціологів Тимуша [214] та ін.; семантиків Ю. А. Шрейдера [242, 243].

Найбільший інтерес до проблеми впливу спілкування і комунікації на свідомість суб'єкта виявили психологи. Досить назвати роботи таких дослідників, як В. Ю. Борєв, А. В. Коваленко [32] А. А. Деркач, Е. В. Селезньов [72], Д. А. Брудний [36, 37], О. М. Леонтєв [120, 121, 122], А. Моль [152], Ш. Л. Надирашвілі [158], А. П. Назаретян [159, 160],

В. Ф. Петренко [167], В. Ф. Петренко, Е. Е. Пронина [168], В. І. Степанський [202], О. К. Тихомиров [215], Ю. А. Шерковін [240, 241], і ін.

Всі дослідження впливу спілкування і комунікації у рамках перерахованих наук складають умовно чотири напрями:

соціологічне, де предметом аналізу служить процес виробництва і споживання повідомлень;

культурологічне — зайняте переважно аналізом самих повідомлень;



історичне і футурологічне — зайняті прогностичним аналізом.

Запропонований ряд напрямів вивчення спілкування і комунікації, на думку В. Ю. Борєва й А. В. Коваленко, можна продовжити такими, як:

1) мистецтвознавче, де робиться аналіз естетичних і художніх аспектів діяльності у спілкування і комунікації, що є технічною основою видів мистецтва;

2) культурно-філософський напрям — здійснює осмислення глобальних інтегрованих впливів на культуру, суспільство, мислення в умовах сучасної цивілізації;

3) загально-комунікативний напрям, де вивчаються закономірності розвитку, трансформації і функціонування засобів соціального зв'язку [32].

У дослідженнях, присвячених пошуку й обґрунтуванню критеріїв продуктивності впливу спілкування і комунікації на свідомість суб'єкта, бракує єдиної підстави їхньої класифікації. В одних напрямках як критерій береться саме повідомлення, його породження і споживання. Друга група напрямів зорієнтована на з'ясування ролі спілкування і комунікації у суспільстві (у минулому і майбутньому), у культурі різних суспільно-історичних формацій. Треті досліджують вузькі питання діяльності спілкування і комунікації — їх естетичну і художню сторони; функціонування і трансформацію їх у системі соціальних зв'язків суспільства. Як справедливо відзначили В. Ю. Борєв і А. В. Коваленко, методи дослідження (історичний, соціологічний і ін.) поставлені в один ряд з напрямками аналізу [32].

Аналіз процесу спілкування і комунікації здійснюється в рамках різних підходів, що вибудовують логіку свого розуміння з ухилом у бік природно-наукового, технічного, кібернетичного й ін.

У контексті нашого дослідження орієнтація у виборі того чи іншого підходу важлива ще й і тому, що від цього залежить пошук критеріїв продуктивності впливу спілкування і комунікації на свідомість приймача повідомлення — учня у навчальному спілкуванні.

Донедавна було виділено два підходи у вивченні впливу спілкування і комунікації на людину — природно-науковий і технічний.

У рамках першого показовим є структура спілкування і комунікації, запропонована Г. Лассуеллом, яка містить п'ять елементів: 1) хто повідомляє? 2) що повідомляє? 3) по якому каналу? 4) кому? 5) з яким успіхом? [262]. Запропонована схема відразу викликає критику. Докори стосуються ідеологічного фактора, характер інших — повноти запропонованої схеми, у якій істотним недоліком вважалася відсутність такої ланки, як «з якою метою?».

Більш гуманітарний ухил має структура спілкування і комунікації, запропонована Р. Якобсоном. Вона містить в собі елементи: адресант; повідомлення, що розуміється як сукупність коду, контакту і контексту; адресат [260]. Запропонована схема спілкування і комунікації привернула до себе увагу дослідників, які доповнили і розширили її.

Так, Ж. Феже доповнив її елементи функціональним змістом. Адресант, на його думку: самовиражається (експресивна функція); виконує коннатову функцію; а повідомленню властива поетична функція; контексту — функція співвіднесення; контакту — фактична функція і коду — металінгвістична функція [270].

З розвитком науково-технічного прогресу, теорії зв'язку й інформатики структура спілкування і комунікації стала переосмислюватися. Процес комунікації розглядався за аналогією з процесом передачі інформації з каналів зв'язку і має наступну послідовність елементів:

**джерело – передавач – сигнал - прийнятий сигнал - приймач - одержувач - шум.**

На думку представників цього підходу, саме таке розуміння спілкування і комунікації повинно зіграти вирішальну роль у перетворенні світу і культури. Подібна прогностична крайність не влаштовувала представників природно-наукового підходу. Це відбилося у широкому діапазоні їхніх оцінок (від

негативних прогнозів перспектив розвитку культури і суспільства до краху людства).

Подолавши шлях від інтуїтивного пізнання процесу комунікації до природничо-наукового, а від нього — до технічного, наука стала перед проблемою інтеграції підходів в один універсальний.

Досить згадати спроби розв'язання цієї проблеми в рамках теорій пропаганди (Х. Е. Крис, Н. Лейгес), масових форм спілкування і комунікації (В. Шрамм, Г. Інніс), інформації (К. Э. Шеннон, Р. А. Фішер, Н. Вінер) і ін. У результаті вирішення проблеми побудови універсального підходу була розроблена двостороння, кільцева, замкнута структура спілкування і комунікації, що об'єднала в собі найбільш істотні, необхідні і достатні структурні їхні елементи. Сюди увійшли:

1) канал зв'язку, вивченням якого займається теорія технічних засобів зв'язку;

2) знакова система, оскільки проблеми комунікації (міжособистісного і міжсоціального спілкування) невіддільні від питань знакових систем, за допомогою яких відбувається це спілкування;

3) відносини між учасниками комунікації як принциповий момент спілкування і комунікації.

4) шум, сигнал, приймач і т. д.

Кібернетика, як наука синтетична за своїм характером, що виросла з несподіваних і сміливих наукових паралелей (розвинувши потужний, відкритий для охоплення свого предмету категоріальний апарат), не пройшла повз процес комунікації. Вона розбурхала академічний спокій, перетворивши їх у своїх нещадних критиків. Адже секрет її «чарівності» полягає в тім, що кібернетика ще й дотепер не може досягти ні концептуальної єдності своїх власних компонентів, ні достатньої визначеності основних категорій. Вона, на думку Б. В. Бірюкова і И. Б. Гутчина, «по суті справи не є строго визначеною наукою, а скоріше «загальною рамкою і принциповою установкою».

А. П. Назаретян в межах кібернетики визначає декілька підходів до розуміння сутності спілкування і комунікації: предметний підхід, управлінський і тезаурусно-цільовий [160].

### **1.3. Тезаурусно-цільова концепція спілкування**

У розумінні людської діяльності як вищого типу керування процесами природи у семіотичній перспективі можна бачити суть усіх видів діяльності в різних формах спілкування і комунікації. Причому всі людські дії і їхні матеріальні продукти, на думку автора, є «текстами», передача і переробка яких складає неперервний і лише в абстракції розчленований континуум.

Особливість кібернетичного підходу до спілкування і комунікації зводиться до розуміння їх через категорії керування і взаємного управління. Пріоритетом функцій керування і взаємного управління в акті спілкування стосовно інших (пізнавальних, емоційних, вольових тощо) є її генетична значимість в діяльності людини.

Відповідно до гіпотези Б. Ф. Поршнєва, первинна і, власне кажучи, єдина функція мови на найдавнішій стадії складалася у впливі людей один на одного, а пізнавальна функція розвилася на її основі значно пізніше [180]. Лінгвісти також довели, що вихідними словами людської мови були еквіваленти нинішніх наказових форм дієслів.

Тезаурусно-цільовий підхід, будучи результатом інтегрального підходу до побудови процесу спілкування і комунікації, розглядає окремий акт комунікації як перетворення тезауруса при зіткненні з іншим тезаурусом іншої людини за посередництвом матеріального продукта (тексту). Мотив перетворення, удосконалювання власного тезауруса є системотворним фактором, що забезпечує зв'язність тексту як при його народженні, так і при сприйнятті [77].

Детальний розгляд тезаурусно-цільового підходу до процесу спілкування і комунікації обумовлений тим, що розроблені в його рамках елементи і лінії

аналізу, змістовні моменти власне акту спілкування і запропонована орієнтація у виборі критеріїв продуктивності перегукуються з психологічними і лінгвістичними рівнями аналізу. Так, загальним для них є розуміння субстанції, що піддається впливу — свідомості особистості.

Мета впливу спілкування і комунікації, розглянутих у рамках тезаурусно-цільового підходу, позначається як керування. Воно полягає у планованих перетвореннях значеннєвого, смислового полів адресата, у перетворенні окремих чи комплексних параметрів тезауруса приймачів повідомлення.

Звідси текст повідомлення розглядається під кутом того змісту, на перетворенні яких параметрів тезауруса й у якому напрямі він орієнтований, а також тим, які параметри моделі світу дійсно перетворені при сприйнятті.

Важливим моментом тезаурусно-цільового підходу є те, що зміст тексту і його розуміння принципово виключає певну надсуб'єктну значимість смислової інформації.

Відправним положенням є те, що розуміння тексту повідомлення визначається власним досвідом сприймаючого. Текст є сконцентрованим в його образі світу. Таке розуміння припускає глибинне проникнення в механізми впливу спілкування і комунікації на свідомість людей. Але в той же час невинуватим, на наш погляд, є той факт, що змістовній стороні тексту повідомлення надається другорядне значення.

З тезаурусно-цільовим підходом до дослідження впливу спілкування і комунікації перегукується розроблений у рамках психології, лінгвістики і психолінгвістики **семантичний підхід**.

Однією з заслуг тезаурусно-цільового підходу є те, що тут стала переглядатися існуюча раніше «суб'єкт-об'єктна» парадигма, що розглядала приймача повідомлення як пасивного елемента в структурі спілкування і комунікації.

Е. Дикстра питає себе і сам же відповідає: «... коли я запитую себе, що насправді означають мої слова, тобто коли я досліджую семантику мови, я

нічого не можу сказати про це, поки не візьму до уваги слухача... Те, що я говорю, може мати сенс тільки при наявності слухача, і, що ще більш важливо, реакція мого слухача і визначає зміст того, що я говорю».

Саме з урахуванням соціального характеру, в рамках тезаурусно-цільового підходу, сутність продуктивності була розкрита через кількісний вимір продуктивності пропаганди. Критерій продуктивності формулюється з погляду суб'єкта впливу. І він розуміється як усяка зареєстрована зміна у свідомості аудиторії, порівнянна з програмою впливу.

Числове вираження продуктивності (коефіцієнт продуктивності), за окремо взятим параметром, визначається по співвідношенню кількісного вираження змінних:

- а) стан параметра до аналізу тексту аудиторією;
- б) образ вихідного стану параметра у свідомості суб'єкта впливу;
- в) образ йому потрібного стану параметра, тобто ціль.

Такої ж точки зору дотримується й У. Рейтман, підводячи підсумок свого розуміння процесу спілкування і комунікації: «Отже, ми не можемо говорити про визначений зміст повідомлення, не з огляду на конкретного індивіда, його оператора розуміння і тих знань, переконань і джерел інформації, якими він оперує» [187].

Переконливі аргументи, наведені вище, дають можливість стверджувати, що приймач повідомлення (адресат) повинен розглядатися не як пасивний об'єкт, а як активний, що впливає на процес народження тексту (повідомлення) суб'єкт, що перебуває в епіцентрі засобів спілкування і комунікації. Виходячи з цього, продуктивність впливу засобів спілкування і комунікації пропонується визначати не стільки за закладеною у тексті повідомлення значенневою інформацією, що носить відбиток надсуб'єктності (тобто існує апріорно), скільки за рівнем тезауруса, що склався у свідомості приймача повідомлення. Запропонована А. П. Назаретяном ланка процесу спілкування і комунікації, що визначає продуктивність впливу, є не єдиною. Про це свідчать теоретичні і

практичні дослідження цієї проблеми, аналізу яких і присвячено наступний розділ.

Ю. А. Шрейдер пропонує як критерій продуктивності впливу засобів спілкування і комунікації на людину брати ступінь зміни тезауруса приймача повідомлення у визначених змістовних галузях [243].

#### **1.4. Кібернетична концепція спілкування**

Прагнучи сформулювати об'єктивні методи виміру і математичної обробки інформації, тобто підійти до вивчення інформації з чисто статистичних позицій, теорія зв'язку і кібернетика зробили ряд істотних відволікань:

- від значеннєвої (семантичної) сторони повідомлення; від проблеми істинності повідомлення; від прагматичної сторони повідомлення;
- від особливостей людини як приймача інформації; від фізичної форми переданих сигналів.

Цей статистичний підхід у теорії інформації Шеннона дав змогу вирішити цілий ряд спеціальних завдань у теорії зв'язку, підвищити пропускну здатність каналів зв'язку, збільшити стійкість у подоланні завад і перешкод.

На відміну від теорії зв'язку, кібернетика розширює свій предмет дослідження, вводячи додатково ще і систему, що самоорганізується, якій адресоване передане повідомлення.

У теорії зв'язку приймач інформації виключений з області аналізу в тім сенсі, що не розглядається вплив інформації, котра надійшла, на його поведінку. Основною функцією приймача в теорії зв'язку є максимальне декодування повідомлення.

Порівняльний аналіз цих двох напрямів у вивченні специфіки інформації пророблений Ф. В. Лазарєвим, який показав, що: «...якщо в К. Шеннона «внутрішній план» (зокрема, семантичний і прагматичний аспект інформації) просто винесений за дужки теорії й об'єктом вивчення береться знаковий аспект (так би мовити, матеріальна оболонка переданого повідомлення), то в

кібернетику необхідно враховувати значення інформації для системи, так що про інформацію у власному змісті стає можливим говорити лише маючи на увазі всю систему, у якій вона сприймається і використовується для керування і саморегуляції».

Розбіжність у поглядах на інформацію в теорії зв'язку і кібернетики змусило переглянути введені К. Шенноном абстракції, наблизивши кібернетичний підхід вивчення інформації до реальних умов її функціонування в повсякденному житті [238].

Розглянемо теорію комунікації і її зв'язок з теорією зв'язку та кібернетичною теорією спілкування. Вона одержала значний розвиток, що відобразилося: у формалізації комунікативних процесів; з'ясуванні особливостей породження, передачі, кодування і перекодування інформації, її прийняття і переробки і взаємозв'язках між основними структурними складовими даного процесу. У такий спосіб вона стала збагаченою не тільки в змістовному плані, а й у категоріальному апараті.

Філософи і психологи активно користуються такими поняттями, як:

1. передавач і приймач інформації;
2. фільтри і пропускна здатність каналу передачі;
3. фізична характеристика каналу;
4. кодування і перекодування інформації;
5. приймальна система й інші.

Так, А. А. Брудний як критерій продуктивності спілкування і комунікативного впливу на суб'єкта бере змістовний момент переданої інформації, користуючись при цьому такими поняттями, як фільтр, у сприйманні. Тобто, частина інформації, включеної в структуру повідомлення, може спеціально призначатися для впливу на фільтри прийнятої системи. Подібного роду вплив, що послабляє продуктивність фільтрів і варто називати фасцінацією [36]. Аналіз інформації (тексту, повідомлення) у структурі спілкування і комунікативного впливу, пошук критеріїв продуктивності на



цьому рівні, при погляді на інформацію як на ізольовану, самостійну ланку, виявився непродуктивним. Більш того, прихильники такого підходу розуміння інформації розглядали через зв'язки тексту з іншими елементами структури спілкування і комунікативного впливу на людину.

Так, А. П. Назаретян в запропонованому ним критерії продуктивності спілкування і комунікативного впливу розглядає роль присутності приймача. Зокрема, результат комунікативного впливу щодо пропозицій приймача цілком залежить від ступеня несподіванки змісту тексту повідомлень [201]. Критерії, що перебувають на межі декількох елементів структури спілкування і комунікативного впливу, відносяться до інтегральних критеріїв продуктивності.

Аналізуючи наступну ланку комунікативного процесу — «по якому каналу» здійснюється вплив, В. Ю. Борєв і А. В. Коваленко пишуть, що в радянських дослідженнях з масової комунікації міцно устоялася думка про нейтральність технічних засобів стосовно аудиторії.

Міра, характер і ступінь впливу спілкування і комунікативного впливу на масову аудиторію залежать від установок, від змісту і форми подачі тих повідомлень, якими суб'єкти впливу наповнюють канали систем, що їх транслюють [32].

Обмежуючись констатацією ставлення до ролі технічних засобів у спілкуванні і комунікативного впливу, випускається з огляду та обставина, що спілкування завжди опосередковано технічними засобами, у яких передана інформація набуває ряд трансформацій і перекодувань. Бо технічні засоби, що опосередковують спілкування і комунікативний вплив, збільшують «потужність» комунікації, прискорюють рух повідомлення і збільшують дальність цього руху, зберігають вірність повідомлення, зберігають і навіть підвищують його стійкість, дають змогу контролювати процес спілкування за допомогою керування каналом обом учасникам спілкування, у ході передачі розмножують повідомлення — при одному джерелі багато приймачів.

Аналіз технічних засобів, що опосередковують комунікативний вплив, може здійснюватися на технічному і психологічному рівнях. Технічний напрям, одним із представників якого є М. Маклюен, вбачає резерв підвищення продуктивності спілкування і комунікативного впливу тільки в технічних засобах передачі інформації.

Продуктивність діяльності засобів масової комунікації обумовлюється потужністю системи «технічних посередників». Передбачається, що поява супутникового телебачення, розширення кабельного телебачення, поліпшення телевізійного зображення й інші технічні досконалості в каналі передачі інформації можуть стати найважливішими факторами підвищення продуктивності спілкування і комунікативного впливу.

М. Маклюен кладе в основу впливу спілкування і комунікативного впливу на суб'єкта технічні засоби передачі інформації, які послужили для нього відправною точкою при аналізі історії становлення комунікації. Він виділив три періоди, що відрізняються один від одного наявністю або відсутністю технічних засобів спілкування: *примітивна* епоха, де немає взагалі ніяких технічних засобів передачі інформації; *механічна* епоха — епоха друкованого верстата; *сучасна* епоха — епоха електричних і електронних засобів, відмінною рисою якої від «механічної» є те, що людина в цей період пізнає світ не «лінійно» чи «фрагментарно», а цілком, одночасно.

Удосконалюючи систему технічних засобів передачі інформації, можна запобігти виникненню конфліктів, включаючи і глобальні катастрофи, процеси суспільно-економічного характеру. Своєрідне розуміння природи конфлікту призвело до його цілком однозначної системи дозволу, що полягає в розкритті сутності засобів спілкування, у їх «розумінні». Це призведе до того, що можна буде встановити контроль над засобами спілкування і використовувати їх на «благо всього людства».

Ю. В. Борєв і А. В. Коваленко оптимістичніше ставляться на технічних засобів спілкування і комунікативного впливу, але не абсолютизують їх.

«Збільшення продуктивності впливу спілкування і комунікативного впливу на свідомість суб'єкта, — на думку Е. Ф. Тарасова, Ю. А. Сорокіна й Е. Х. Бгажнокова, відбувається двома шляхами:

- удосконалюються «технічні посередники», тобто поліпшуються засоби передачі і прийому теле- і радіоканалів і передавальних станцій, ростуть тиражі друкованих видань і т. д. ;
- вивчаються соціальні, психологічні і соціально-психологічні аспекти взаємодії суб'єкта впливу і приймача повідомлення» [212].

Великим потенціалом резервних можливостей, на думку авторів, володіє другий шлях.

Аналіз ролі технічних засобів у процесі впливу засобів спілкування на людину на психологічному рівні має не тільки велике теоретичне (вивчення осіб опосередкованого спілкування, зміни характеристик технічних коштів-медіаторів у термінології Ю. М. Забродіна й А. Н. Харитонова [85]), але і практичне (розробка нових технічних пристроїв і систем спілкування) значення.

Технічна система, що виступає ланкою опосередкування у процесі передачі інформації, містить у собі: кодер, модулятор, генератор носія, канал передачі сигналу, демодулятор, декодер.

У психологічному плані аналіз технічних засобів, медіаторів, на думку Ю. М. Забродіна й А. Н. Харитонова, повинен спрямовуватися на виявлення психологічних феноменів перешкодозахисту каналу передачі. Відмінність психологічного підходу до перешкодозахисту технічних засобів каналу передачі від технократичного полягає в тому, що в першому зважаються проблеми захисту повідомлення, а в другому — сталості сигналу. Особливість каналів передачі інформації при безпосередньому і опосередкованому спілкуванні полягає в ступені реалізації зворотного зв'язку.

Якщо у безпосередньому спілкуванні вичерпний зворотний зв'язок можна одержати швидко і без особливих зусиль, то при опосередкованому це

визначається особливостями технічних коштів-медіаторів, які на цій підставі Ю. М. Забродін і А. П. Харитонов поділяють на чотири групи:

- системи «прямого» спілкування (телефон, відеотелефон, телетайп у варіанті дуплексного зв'язку) забезпечують зворотний зв'язок без вираженої затримки в часі;
- системи відстроченого спілкування (пошта, телеграф і ін. ) — забезпечують зворотний зв'язок з чітко вираженою затримкою в часі;
- система масової комунікації (радіомовлення, телебачення, газета, журнал і ін.), де зворотний зв'язок у явному вигляді не виступає;
- система непрямого спілкування (література, кінематограф, образотворче мистецтво й ін., які не розраховані на зворотний зв'язок, хоча і мають його найчастіше у вигляді оцінки; зворотний зв'язок може бути значно (на багато років) відставлений в часі [85].

Технократичний напрям, вичерпавши всі реальні і технічні можливості каналу, що граничать з фантастикою, передачі інформації з метою підвищення продуктивності її впливу, продовжуючи рухатися вперед, зайшов у глухий кут безглуздь. А психологічний у вивченні можливостей технічних засобів робить перші кроки (не просуваючи далі констатації зробленого) постановки питань та формулювання проблем.

Пошук критеріїв продуктивності в структурі комунікативного процесу («кому повідомляють») у центр аналізу ставить приймача повідомлення з його характерологічними особливостями. Виділення критеріїв на цьому рівні можна вести в рамках запропонованої Я. Шепанським системи функціонування людини в реальному житті: «...людина функціонує в чотирьох системах відносин до: а) до колективів; б) середовища (природного і культурного); в) до самого себе; г) до тих сил, дія яких їй не зрозуміла» [268].

На думку Я. Шепанського, найбільш динамічними при впливі на людину є перші дві системи відносин. Інші є більш фундаментальними і статичними, що детермінують деякою мірою перші дві. Даний підхід розглядає тільки

видимий чи потенційно вимірюваний рівень: того, що відбулося у свідомості особистості (приймача повідомлення), залишаючи поза зором дослідника такі супутні фактори, як:

- ступінь стійкості зміни у свідомості людини;
- наскільки (фрагментарно чи цілісно) реалізувалися ці зміни у свідомості і як вони виявляються у зовнішньому відношенні людини до колективу, до середовища,
- які ще відносини можна чекати від людини в зв'язку з такими змінами структури її свідомості (тобто чи можна прогнозувати наведену вище систему відносин людини) і т. п.

*Суб'єктивність — об'єктивність* — другий ракурс аналізу підходів до виділення критеріїв продуктивності комунікативного впливу.

До об'єктивних критеріїв можна віднести факт повторюваності змісту, його регулярного відтворення в мові найширших верств населення. Сюди ж можна віднести і суспільну думку, яку О. І. Яковлев називає компетентною суспільною думкою. Як об'єктивний критерій також береться ступінь зміни поведінки людини, як суб'єктивний критерій продуктивності комунікативного процесу Г. С. Сухобська і І. А. Тамарченко пропонують самооцінку приймача повідомлення з приводу включення його в контекст прийнятної їм інформації (науково-популярного тексту) [208]. Іншими словами, критерії продуктивності тут визначаються або самою людиною (приймачем повідомлення, тобто самим суб'єктом), або виводяться з тих об'єктивних характеристик його діяльності, які можна зафіксувати в його поведінці або будь-якій іншій психічній діяльності.

Заслуговує на увагу підхід цих дослідників до проблеми продуктивності комунікативного впливу й особливостей спілкування через ступінь їх прогностичності. Тут виділяється передбачувана і контрольована продуктивність. Передбачувана, як правило, використовується там, де практично неможливо або дуже важко її виміряти, а також у тих випадках, коли

продуктивність впливу засобів спілкування і комунікації може виявлятися через досить великий проміжок часу, або може мінятися залежно від особливостей приймача повідомлення. Продуктивність — результат несподіванки змісту тексту в порівнянні з припущеннями приймача повідомлення щодо його змісту. Тому тут передбачуваний продукт спілкування і його впливу обумовлюється вірогідними характеристиками людини — приймача повідомлення. Неоднозначність же сприйняття відноситься за рахунок індивідуальних недоліків приймачів повідомлення — їхньої різної здатності і готовності до засвоєння об'єктивно однозначного змісту, закладеного автором у тексті. Дуже важко виділити тут критерії тому, що дана ланка є останньою у процесуальному ряді спілкування і його впливу на людину, що випробовує на собі вплив усіх попередніх ланок. Найчастіше при аналізі літератури з даної проблеми доводиться зустрічатися з інтегральними критеріями спілкування і його впливу на суб'єкта.

Умовно інтегральні критерії можна поділити на наступні групи:

- суб'єкт впливу — текст (інформація);
- суб'єкт впливу — суб'єкт спілкування;
- текст — суб'єкт спілкування;
- суб'єкт впливу — текст — суб'єкт спілкування.

Щодо першої групи — «суб'єкт впливу — текст», необхідно визначитися в тих позиціях, що може займати людина щодо тексту. А. А. Брудний виділяє три позиції — відкрити, закрити і відсторонену [37]. Відкритість чи закритість відсторонення позиції суб'єкта впливу демонструє його ставлення до переданої інформації, теорії, доктрини, гіпотези, коли в ході їхнього викладу він чи спростовує, чи відстоює їхню вірогідність, правильність. З цією думкою тісно перегукується думка В. Ю. Борєва й А. В. Коваленко, котрі вважають, що «... найбільш важливим і істотним в процесі поширення культурної інформації є не стільки сама структура суб'єкта впливу, скільки спрямованість його діяльності, його мети і прагнення» [32].

Розвиток технічних засобів передачі інформації визначив поділ функцій суб'єкта впливу і його ставлення до інформації. У результаті — визначилися генератори, що створюють інформацію і безпосередні її передавачі. Між цими крайніми позиціями є ряд проміжних. Ф. Махлуп пропонує наступну послідовність:

*генератор — першовідкривач — аналітик — перекладач — переробник — перетворювач — переносник — диктор.*

Залежно від того, що розуміється під суб'єктом впливу функції, змінюється структура і складність продукування тексту, позиція і його мета у спілкуванні і комунікативному впливі в цілому. Якщо на цьому рівні він прагне (змушений) позначити свої позиції, мету, установки, то на другому рівні системи інтегральних критеріїв «суб'єкт впливу — приймач повідомлення» — розглядає діяльність реципієнта згідно з:

- осмисленням і розумінням одержуваної ним інформації;
- прийняттям чи відкиданням її;
- визначенням цілей і завдань, якими керувався суб'єкт впливу.

Повороту дослідницької позиції сприяла тенденція перегляду колишньої «суб'єкт — об'єктної» парадигми передачі і сприйняття інформації. Але не тільки перегляд постановки питання на теоретичному рівні обумовив такий поворот у відправних парадигмах, а й експериментальні результати показали правильність обраного шляху.

Так, В. Ф. Петренко й Е. Е. Проніна у дослідженнях зі сприйняття телевізійної інформації і ролі диктора в телевізійній комунікації констатували аналогічні факти. Одержуючи визначену інформацію, приймач повідомлення не сприймає її як деяку безумовну вірогідність, як деякий набір фактів, які необхідно прийняти до відома і запам'ятати. Він намагається осмислити їх у контексті мотивів і цілей, що реалізує диктор, зрозуміти, що ці факти значать для самого диктора, іншими словами — оцінити цю інформацію в тій моделі світорозуміння, яку він приписує людині — суб'єкту впливу [168].

## 1.5. Асиміляційно-контрастна концепція спілкування

Асиміляційно-контрастна концепція спілкування може розбудовуватися на засадах асиміляційно-контрастної теорії комунікації Шерифа — Ховланда [269]. Сутність цієї теорії полягає в тому, що вона також відзначає тісний зв'язок між суб'єктами спілкування. Але визначальна роль приділяється установкам і позиціям сторін, що спілкуються, «...якщо установки реципієнта далекі від позиції суб'єкта впливу, то ця позиція уявляється приймачеві повідомлення значно віддаленішою від його власних поглядів, ніж насправді: виникає контрастна ілюзія».

Критичне зауваження, зроблене А. А. Брудним щодо універсальності теорії Шерифа — Ховланда, зводилося до аналізу емоційного компонента і його ролі у виникненні контрастних ілюзій. «Природно, асиміляційно-контрастний продукт не є постійним наслідком екстремальності позиції. Він залежить (великою мірою) від емоційних компонентів прийому повідомлень: чим активніші емоційні реакції комуніканта, тим імовірніше виникнення в нього ілюзій» [37]. Однак емоційний компонент не єдиний. Причому з його позицій повинно вестися критичне осмислення даної асиміляційно-контрастної теорії комунікації.

Запропонована Ф. Махлупом класифікація суб'єктів впливу (генератор, першовідкривач, аналітик, перекладач, диктор, перетворювач, переносник), значно ускладнює (а часом унеможлиблює) приймачеві повідомлень проникнення (пізнання) у позиції і мету суб'єкта впливу, тому що у кожного з них позиція, мета і складність створюваного тексту відрізнятимуться.

Асиміляційно-контрастна теорія комунікації працює у випадках, коли передана приймачеві інформація вже якоюсь мірою йому знайома. Відкритим стає питання про ступінь подібності установок і позицій суб'єкта впливу щодо змісту переданої ним інформації. Коли ж інформація зовсім незнайома приймачеві, то її підносять під своєрідним кутом зору, і це потребує від нього інших розумових дій. У реальному житті дуже важко провести демаркаційну



лінію між знайомим і незнайомим приймачеві змісту повідомлення, інформації і визначитися, з якою найчастіше він зустрічається.

На наш погляд, емоційне відношення приймача повідомлення до поданої інформації є похідним чинником, інтегральним фактором її оцінки. І частіше незнайома інформація викликає якесь інше емоційне відношення, ніж знайома.

Більш чітко і системно ця думка була сформульована в потребно-інформаційній теорії емоцій П. В. Симонова [195]. Тому, на наш погляд, емоційний фактор на цьому етапі виступає в двох якісних іпостасях, залежно від новизни пропонованої приймачеві інформації. У ситуації, коли сприймається зовсім нова інформація, формуються емоції щодо змісту повідомлення. У ситуації, коли інформація в якомусь ступені вже знайома приймачеві повідомлення, емоції виникають із приводу позиції суб'єкта впливу щодо переданої інформації, і тут ми можемо говорити про виникнення ілюзій.

Пошук критеріїв продуктивності засобів і змісту спілкування і його впливу на свідомість людини на рівні «текст-приймача повідомлення» вимагає відповідей на ряд запитань: «Як впливає сприймана інформація на приймача?», «Що можна взяти як об'єктивні індикатори такого впливу?», «На які структури впливає одержувана інформація?» та інші.

Наведені питання поставлені ще Н. Вінером, і відповідь на них будувалася на кібернетичному рівні. Вводячи ряд формальних умовностей, тобто створивши тверду схему передачі інформації, елементи якої одержали винятково технічне позначення (передавач, канал, фільтр, приймач і т. п. ), він показав, що існує розходження між інформацією, що надходить у систему по каналах зв'язку, і інформацією, що впливає на поведінку. Останню інформацію, що пройшла через серію фільтрів, Н. Вінер називає семантично значимою.

Особливе значення засобів і змісту спілкування і його впливу здобуває якісна диференціація інформації щодо приймаючої системи (приймача повідомлення). Частина інформації, включеної в структуру повідомлення, може призначатися для впливу на *фільтри приймаючої системи — людини*.

Впливи, що послабляють продуктивність фільтрів, називаються фасцинаціями: вони, скорочуючи втрати інформації, що надходить, збільшують можливість її впливу на поведінку приймача повідомлення. Враховуючи скорочення втрат повідомлення в комунікативному (чи пропагандистському) впливі, зміст допоміжного часто переходить в основне.

Передвиборні промови претендентів на адміністративні посади, адвокатські виступи, атеїстична пропаганда — от неповний перелік засобів і змісту спілкування і його впливу, де скорочують її втрати, складають основний зміст інформації.

Заслугою Н. Вінера є те, що він зумів вийти за технічні рамки і розглянув не тільки приймача інформації, а й систему, що самоорганізується в переданій інформації — не тільки набір символів і знаків, а семантику, зміст, значення повідомлення як структури цих знаків, позначивши тим самим перспективи кібернетичного підходу до аналізу психологічних закономірностей засобів і змісту спілкування і його впливу. Але відкривши двері в скарбницю людської психіки і ступивши на перші курні сходинки, він так і не спустився в лабіринти, де морок і пил сторіч ховали ті заповітні двері, за якими ховалася розгадка. Н. Вінер позначив тільки дві крайніх ланки комунікативного ланцюжка: 1) інформацію і 2) поводження, не побачивши інших чинників того ланцюжка. Останнім часом стали пропонуватися комплексні критерії, що містили в собі і суб'єкт впливу, і текст, і приймача його повідомлень.

Одним з перших нерозривність цих трьох ланок відкрив М. М. Бахтін. Процес спілкування і комунікативного впливу на людину він розглядав не як одnobічний процес передачі інформації, а як діалог, що розгортається між суб'єктами впливу. Це процес спілкування, у якому обидві сторони займають активні позиції. Автор будує свій текст спрямовано, тобто розставляє в тексті «віхи», «показчики», орієнтуючись на особливості роботи читача над текстом. І навпаки, читач починає розуміти автора тільки тоді, коли, рухаючись за цими «віхами», він наче веде бесіду, почасти відтворює дії автора, намагається

побачити світ очима автора, сприйняти авторський принцип бачення світу, авторську позицію [16].

У діалоговому спілкуванні опосередкованою ланкою виступає текст. І якщо критерії продуктивності засобів і змісту спілкування та його впливу виводилися деякими дослідниками з властивих йому функціональних особливостей, то Ю. М. Лотман ці критерії виводить з тексту, а точніше — з його специфічної «соціально-комутативної» функції. Критерії тут виводяться з наступних різновидів спілкування, що складають структуру соціально-комунікативної функції тексту. Спілкування між суб'єктами спілкування, де текст виконує функцію повідомлення. Тут, як критерій продуктивності, виступає якісна сторона повідомлення, що сприяє продуктивному сприйняттю переданої інформації. У цьому підході великого значення набувають позиції, установки й інші особливості суб'єкта впливу.

**Спілкування між аудиторією і культурною традицією**, де як критерій береться здатність тексту розвивати потяг до безупинного поповнення знань, здатність тексту до актуалізації одних аспектів, вкладеної в нього інформації і тимчасового чи повного забування інших.

**Спілкування приймача повідомлення із самим собою** береться як здатність тексту змусити його до рефлексії — осмислення передумов, закономірностей і власного способу існування. У результаті такого спілкування передбачається зміна в структурі особистості, ступеня зв'язку людини з символами культури та динаміки власної орієнтації серед нових частин повідомлення.

**Спілкування читача з текстом**, де як критерій береться здатність тексту виступати як самостійне інтелектуальне утворення, що грає активну і незалежну роль у діалозі як для його автора, так і для його одержувача.

**Спілкування між текстом і культурним контекстом**, коли текст виступає не як агент комунікативного акта, а як повноправний учасник, тобто як джерело, як одержувач інформації. Звідси як критерій може братися: його

метафоричний характер, тобто його здатність **замінити** весь культурний контекст, якому він у визначеному відношенні еквівалентний; замінює одні на інші слова, що характеризує ступінь співвіднесення його як частини з цілим (у контексті культури), тобто наскільки текст претендує на роль у культурній спадщині [136].

Наведені підходи позначають ряд цікавих напрямів, але вони не до кінця вичерпують можливі варіанти спілкування в запропонованій ним самим системі. Так, можна запропонувати такі види спілкування, як:

суб'єкт спілкування — суб'єкт спілкування;

суб'єкт спілкування — культурна спадщина;

суб'єкт спілкування — текст.

Останнє чомусь не представлено, хоча і має значний пріоритет перед деякими варіантами з наведених Ю. М. Лотманом.

Проведений аналіз наводить на думку, що у згаданих роботах наголос робиться на супутніх психологічних феноменах, залишаючи осторонь основні, споконвічні психологічні утворення, що їх обумовлюють.

Спроба уникнути справедливих докорів і критичних зауважень із приводу розподілу психологічних феноменів на основні і супутні, внесемо ясність. Відповідь власне зводиться до доведення примата в структурі свідомості визначених психологічних феноменів.

### **1.6. Особистісний смисл — продукт спілкування**

За О. М. Леонтьєвим, особистісний смисл як психологічне утворення береться як упереджена форма відображення індивідуальної свідомості. Близької за сутністю точки зору дотримуються і ряд інших авторів. Масиви інформації, впливаючи на свідомість (а вже через нього і на поведінку, переконання, стереотипи і т. п. ) прагнуть змінити (розвинути, доповнити, нівелювати) розуміння, значення, що склалися образи предметного світу і змісти соціальних явищ. Разом з тим, людина усвідомлює, що у неї існують

упереджені відносини, особистісні переживання й оцінки, що у неї домінує характер, певні спонукання до досягнення значимих для людини цілей. Це свого роду об'єктивізація у свідомості особистості об'єктивно даного значення. Тобто значення того, що О. М. Леонтьєв позначає як особистісний смисл. Про особистісний смисл можна говорити тільки тоді, коли є присутнім упереджене відображення людиною навколишнього буття, що в психологічному плані і складає її неповторність і індивідуальність.

Звідси, на думку А. А. Деркача і Е. В. Селезньова [72], можна твердити, що первинні зміни у спілкуванні і наслідках його впливів відбуваються в структурі свідомості приймача повідомлення, в існуючих особистісних смислах, що торкаються чи піднімаються цими впливами. Пролонгований контакт як критерій продуктивності комунікативного впливу так само припускає, що одним з визначальних факторів у цьому процесі виступає *особистісний смисл*.

Докладний аналіз і експериментальні дослідження особистісного смислу в структурі індивідуальної свідомості дано у роботах О. М. Леонтьєва [120, 121], Кальвіньо М. і В. В. Століна [92], А. Г. Асмолова [10], Б. С. Братуся [35] і ін., Д. А. Леонтьєва [123, 124], Е. Ф. Василюка [45], І. М. Белявського [17], А. І. Сухорукова [209], В. Ф. Петренка [167], В. В. Кучеренка і В. Ф. Петренка [1113] і ін.

Відповідаючи на поставлене питання про примат особистісного змісту стосовно інших психологічних феноменів, не досить обмежитися тільки переліком присвячених йому робіт. Необхідно визначитися:

- у сутності даного психологічного феномена;
- у механізмах його презентації суб'єкту, у його зв'язках зі свідомістю і значенням;
- у структурі і формах його існування у свідомості суб'єкта;
- у його різновидах, в експериментальному вивченні особистісного смислу і його динаміки;

- трансформації на такій змістовній області, як моральна свідомість.

Розкриття сутності особистісного смислу неможливе без спирання на такі психологічні утворюючі, як значення, почуттєва тканина, значеннева будова, значеннєві утворення, значеннєвий конструкт і т. п..

Розуміння сутності значення як духовної форми кристалізації суспільного досвіду, суспільної практики людства, ще не дає змогу говорити про те, що вся сутність значення привласнюється особистістю. Психологічне значення — це те, що стало надбанням людської свідомості (у більшій чи меншій своїй повноті і багатосторонності) узагальнене відображення дійсності, вироблене людством і зафіксоване у формі поняття чи знань навіть у формі уміння як узагальненого «способу дії» норми поведінки тощо.

Бо індивідуальність людини характеризується не тільки особливостями пізнавальних процесів, а й тією суб'єктивністю, упередженістю, з яким людська свідомість відбиває реальний світ. Упередженість, як правило, визначається сферою потреб і виявляється в афективному забарвленні образів, уявлень особистості, в акцентуванні уваги на навколишніх суб'єктові предметах матеріального світу і явищах.

Особистісний смисл, у розумінні О. Д. Леонтьєва, — це насамперед відношення, точніше: характер відносин, що зв'язують між собою цілі і мотиви діяльності [123]. Розуміння особистісного змісту стає ясным, якщо в схематичній формі простежити з погляду системного і діяльнісного підходів, динаміки функцій мотивів, трансформації значень предметного світу у свідомості людини і тих цілей діяльності, що виникають у людини в процесі її життя. При цьому функція мотивів, узята збоку, полягає в тому, що вона ніби «оцінює» життєве значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цій обстановці, додає їм особистісний зміст, що прямо не збігається з розумінням об'єктивних їх значень [123].

При цьому оцінюються не просто значення предметів, а й відповідність цих значень конкретній життєвій ситуації, а також збіги обставин, які при

цьому визначаються або закономірно виникають, тому вони — необхідна умова існування особистісного змісту. Питання про форму існування особистісного смислу у свідомості суб'єкта ще не знайшло глибокого теоретичного осмислення, хоча в окремих роботах такі спроби починалися.

Д. А. Леонтьєв *особистісний смисл визначає як форму суб'єктивного відображення у свідомості особистості «життєвого змісту»*, який розуміється як об'єктивна характеристика відносин об'єктів і явищ дійсності до життєдіяльності суб'єктів, їхнього місця в ній [124]. Виникає запитання: що розуміється під образом, що сформувався в процесі відображення суб'єктом об'єктів і явищ дійсності, що визначає особистісний зміст у реальному житті практично, чи існують вони не віддільно від «життєвого змісту»?

Якщо така диференціація і робиться, то тільки на теоретичному рівні, з метою навмисної гіперболізації психологічних феноменів, для більш глибокого їхнього вивчення. Нею і скористувався Д. А. Леонтьєв, з метою систематизації продуктів трансформації значимих для особистості образів, що, на думку автора, має індивідуально-значеннєву обумовленість.

Виділені ним індивідуально-значеннєві трансформації образу переконливо показали не тільки факт перекручування окремих параметрів чи об'єктів явищ, а і внесли ясність у питання дискусій, альтернативного опису процесів, викликаних впливом мотивів і установок на сприйняття. Бо значеннєві установки впливають лише на спрямованість пізнавальних процесів, вони не приймають форм, характерних для змісту свідомості, у той час як особистісний смисл визначають особливості образів і їхніх окремих характеристик.

У роботі Д. А. Леонтьєва описується особистісний смисл у його зв'язку з повсякденним життям, тобто через «життєвий зміст». А В. В. Столін і М. Кальвіньо особистісний смисл досліджують на глибинних рівнях свідомості, на рівні значеннєвих конструктів [205]. Поставивши перед собою задачу конкретно-емпіричного дослідження особливостей існування смислу у

свідомості суб'єкта, будівлі і найбільш значимих характеристик змістів, автори роблять висновки:

- окремо взяте значення насичується особистісним смислом,
- стає його переносником,
- і в цій своїй функції значення включається у систему можливих зв'язків, розглядається вже як значеннєвий конструкт.

Саме ці значеннєві конструкти, на думку авторів, і виступають у тій формі, що набуває особистісного сенсу у свідомості суб'єкта, але особистісний зміст не тотожний поняттю значеннєвого конструкта.

У роботі [202] автори показали, як змінюється особистісний зміст того чи іншого явища залежно від умов діяльності і приналежності суб'єкта до досліджуваної змістовної сфери. Тут не тільки підтвердилася гіпотеза про відповідність особистісного смислу явища, включеного в структуру життєвої діяльності суб'єкта чотирьом теоретично розробленим особистісним смислам, а й показано роль значеннєвих конструктів у їхньому формуванні.

Дослідження значеннєвої сфери В. С. Братусем перетинаються з цілями нашої роботи і ще раз акцентують увагу на більш глибоких психологічних утвореннях свідомості під час пошуку критеріїв продуктивності впливу засобів і прийомів навчального спілкування. Так, проведені дослідження на малолітніх злочинцях показали, що вони «не хочуть» виправитися, «не розуміють», що треба жити чесно, тому що вони не можуть цього зробити через наявність у них уже сформованих, сталих і досить інертних систем значеннєвих утворень. Тому, незважаючи на «бажання» і «розуміння», продовжує визначати їхню поведінку колишнє, перекручене (злочинне), ставлення до світу [35].

Підсумковий аналіз робіт, присвячених функціям значеннєвих утворень, значеннєвих систем, є у: А. Г. Асмолова [10], Е. С. Братуся [35], Ф. Е. Василюка [45], Е. В. Субботського [206, 207], І. М. Белявського [17] і ін. Ними показано, що значеннєві утворення значно впливають на продуктивність спілкування людини, її оцінки, поводження та активності психічних процесів.



Навіть після закінчення навчального впливу, дійсності значеннєві утворення продовжують існувати, визначаючи процес формування особистості, задаючи колію її становлення. О. М. Леонтьєв, характеризуючи цю ситуацію, доходить висновку, що вона виникла в умовах боротьби ідеологій і називає існування особистісних смислів у неадекватній для них середовища перебування їх у «чужих одягах».

Особливий драматизм такої ситуації виявляється в періоди переорієнтації суспільного розвитку, коли змінюються чи уточнюються, цілком девальвуються моральні позиції й орієнтири суспільства, а звідси розмиваються, позбавляються свого життєвого змісту і ґрунту вже зафіксовані об'єктивно значення цих понять, оцінок і цінностей. Останні задають площину, загальні принципи відносин конкретних мотивів і цілей, що дають можливість оцінки і регуляції поведінки людини в конкретній ситуації і всій його діяльності в цілому з боку значеннєвої, моральної.

Незважаючи на велику кількість дефініцій, теорій і структур особистості як психологічного феномена Б. В. Зейгарник пропонує за визначальні моменти у її розумінні брати морально-ціннісну сферу. У позначеній нею парадигмі виділяється два рівні розуміння людини: вузьке (позиція людини в помилковому світі, що задається системою значеннєвих утворень, особливо у формі свідомості особистісних цінностей) і широке (динамічна система значеннєвих утворень і її головних мотивів, що опосередковують, і способів їхньої реалізації) [89].

Що ж розташовано у центрі особистості? Це значеннєві утворення морально-ціннісної сфери; драматична доля значеннєвих утворень на етапах формування, переорієнтації в кризові моменти суспільства; інертний характер системи значеннєвих утворень і ряд інших психологічних особливостей їх дотичних.

В тому, що значеннєві утворення міцно пов'язані з особистісним смислом, не треба нікого переконувати; саме серед них слід шукати критерії

продуктивності спілкування і його впливу на свідомість приймача повідомлення.

Змістовну сторону особистісного смислу буде складати: образ світу, що формується в навчальному закладі, життєві цінності і позиції людини, що будуть досліджуватися в інших розділах.

### **1.7. Функціональна структура спілкування**

Спілкування — складний, багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами *спільної діяльності*. Воно включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної *стратегії* взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Психологічна наука виходить із принципу нерозривної єдності спілкування і діяльності, у той час як у західних соціально-психологічних системах описується звичайно яка-небудь одна сторона спілкування і контакт між людьми зводиться або до обміну інформацією, або до взаємодії, або до процесу міжособистісної аперцепції, причому зв'язок цих сторін зі спільною діяльністю практично не досліджується.

Відповідно в процесі спілкування психологія розрізняє такі сторони: 1) комунікативну, 2) інтерактивну, 3) перцептивну, 4) фатичну.

*Комунікативна* сторона спілкування пов'язана з виявленням специфіки інформаційного процесу між людьми як активними суб'єктами, тобто з урахуванням відносин між партнерами, *їхніх установок, цілей, намірів*, що призводить не просто до «руху» (прямого і зворотного) інформації, а й до уточнення і збагачення тих знань, відомостей, думок, якими обмінюються люди.

Засобами комунікативного процесу є різні знакові системи, насамперед *мова*, а також оптико-кінетична система знаків (жести, міміка, пантоміміка), пара- і екстралінгвістичні системи (інтонація, немовні вкраплення в мову,

наприклад паузи), система організації простору і часу комунікації, нарешті, система «контакту очима».

Важливою характеристикою комунікативного процесу є намір його учасників вплинути один на одного, на поведінку іншої людини, забезпечити свою ідеальну представленість, а їй — *персоналізацію*. Необхідною умовою цього є не просто використання єдиної мови, а й однакове розуміння *ситуації* спілкування.

*Інтерактивна* сторона спілкування являє собою побудову загальної стратегії взаємодії. У межах інтеракціоністичного підходу проблема здатності людини до спілкування вивчалася дослідниками з боку її «стильової» взаємодії з оточенням: індивідуального комунікативного стилю як системи психологічних прийомів і способів діяльності, що зумовлює способи (позиції) і успішність гностичної та інтерактивної сторін спілкування (О. Я. Андрос, О. В. Безгіна, Є. І. Маствіліскер, В. М. Куніцина, В. С. Мерлін, Л. О. Южанінова, Т. Олпорт та ін. ), а також у руслі трансакційного аналізу (Е. Берн, Т. Харріс).

Розрізняють ряд типів взаємодії між людьми, насамперед кооперацію і конкуренцію. Однак абстрактна характеристика цих типів як простих «згоди» чи «конфлікту» призводить до формального опису даного процесу. І хоча на цьому шляху досягнуті визначні результати, наприклад, розрахунок і прогноз стратегій поведінки: партнера з застосуванням елементів математичної теорії ігор, формальний характер опису досліджуваних стратегій і той факт, що аналізується взаємодія лише двох чоловік, перешкоджає застосуванню отриманих даних — при аналізі різних видів, взаємодії людей у реальному житті.

Для психології характерний змістовний розгляд різних типів взаємодії, що впливає з інтерпретації його як визначеного способу об'єднання індивідуальних зусиль у конкретних формах спільної діяльності.

*Перцептивна* сторона спілкування включає у себе процес формування образу іншої людини, що досягається «прочитанням» за фізичними

характеристиками людини властивостей її психіки і особливостей її поведінки. Основними механізмами пізнання іншої людини є *ідентифікація* (уподібнення) і *рефлексія* (усвідомлення того, як сприймають суб'єкта пізнання інші люди). У процесі міжособистісного сприйняття і пізнання вирізняється ряд феноменів перцептивного боку спілкування. Це: а) «ефект» первинності, б) «ефект» не давнини (новизни), в) «ефект» ореолу. Велику роль відіграють також явища *стереотипізації* і каузальної атрибуції.

Знання цих механізмів дає можливість виявити психологічний зміст взаєморозуміння, що досягається в ході спілкування. Зв'язок спілкування з визначеним характером відношення між людьми виявляється і при емоційній регуляції перцептивного процесу, зокрема в явищі *атракції*, тяжіння.

Всебічний розгляд спілкування, його сторін і функцій в єдності — важлива умова оптимізації спільної діяльності людей і їхніх відносин. Однією з завдань психології є розробка засобів коректування й оптимізації спілкування, розвитку *здібностей спілкування*, особливо навчального спілкування, навички якого набудуть цінності у майбутньому як форми культури — людям, що професійно пов'язані з процесом спілкування (керівники, учителі, лікарі й ін. ).

*Фатична* (від лат. *fatuus* — дурний) сторона процесу спілкування — особлива і спрямована на використання засобів комунікації виключно з метою підтримки самого процесу спілкування. Воно беззмістовне і нагадує теревені: люди говорять одне одному дурниці, нісенітниці, точать баляси, взагалі говорять про незначне, несерйозне, пусте.

Серед форм навчання мистецтву спілкування значне місце посідає соціально-психологічний *тренінг*, тобто оволодіння різними формами спілкування за допомогою розв'язання систем спеціальних завдань.

### **1.8. Критерії продуктивності спілкування**

З огляду на те, що продуктивність впливу на свідомість приймача повідомлення оцінюється тільки за наявності критерію, а також через страх

заплутатися у великій кількості вказаних критеріїв, виникла необхідність вироблення логічного принципу аналізу цих критеріїв продуктивності навчального спілкування в межах психологічної науки. Реалізація такого логічного принципу стає можливою тільки після того, як з'ясуємо єдність і розбіжність концепцій спілкування і комунікації, а також розведемо і уточнимо об'єктивну сутність понять «продукт» і «продуктивність».

Застосування логічного принципу психологічного аналізу критеріїв продуктивності торкався: структурно складового процесу спілкування (суб'єкта спілкування); тексту (повідомлення); засобу комунікації (канал передачі повідомлення); приймача повідомлення й інтегральних критеріїв продуктивності впливу на свідомість людей.

Перш ніж робити докладний аналіз критеріїв продуктивності впливу спілкування на свідомість, необхідно внести ясність і розвести такі поняття, як засіб інформації і засіб комунікації, тобто, власне кажучи, показати змістовну різницю між поняттями — «інформація» і «комунікація».

Першими поняттями, що мають потребу в уточненні і конкретизації, є «продукт» і «продуктивність». Вони й можуть стати дійовими критеріями якості навчального спілкування.

Теоретичний аналіз цих понять здійснювався А. П. Назаретяном, М. Н. Андрущенко, А. Д. Урсулом, П. В. Поздняковим, Н. Я. Копьєвим, А. І. Яковлевим і ін. Споконвічно використовуване в економічній науці поняття «продуктивність» останнім часом стало вживатися в апараті соціальних наук (філософії, соціології, психології, юриспруденції, біології й ін. ).

Уточнення понять «продукт» і «продуктивність» зводилися, як правило, до двох рівнів: розмежуванню, їх диференціації та конкретизації вкладених у них змістів у рамках конкретної науки.

Щодо першого рівня велика частина дослідників обстоює таку точку зору: «продуктивність» — це об'єктивна властивість будь-якої взаємодії, у тому числі і механічної.

Продукт, отриманий у тій чи тій змістовній галузі науки в процесі спілкування і комунікації, не спричиняє автоматично навіть мінімально вираженої продуктивності. Сутність поняття «продукт» знаходиться поза соціальною сферою і носить доособистісний, позаперсональний характер (продукт хімічної реакції, фізичної взаємодії матеріальних предметів, зіткнення протилежних економічних факторів, тенденції і т. п.).

Поняття «продуктивність» — навпаки, несе на собі величезний вантаж соціального (особистісного, суспільного, класового, національного, етнічного й ін.) плану. Так, в економічній науці останнім часом яскравіше виділяється тенденція до більш широкого, соціального, соціально-економічного розуміння продуктивності суспільного виробництва, де як необхідні елементи розглядаються такі фактори, як ступінь задоволення матеріальних, духовних, соціальних, екологічних і ін. потреб людини.

Більш глибоке знайомство з роботами по дослідженню продуктивності впливу спілкування і комунікації на свідомість суб'єкта показало, що зріс інтерес різних наук до цієї проблеми. Як доказ — перелік критеріїв продуктивності, пропонованих у різних наукових підходах.

Так, І. Т. Левикін будує класифікацію критеріїв продуктивності впливу спілкування і комунікації на приймача повідомлення в якісно-кількісній парадигмі. Якісні критерії виводилися з таких психологічних особливостей, як світогляд, переконання, свідомість, що у свою чергу розглядалися в двох рівнях — об'єктивному і суб'єктивному. Думку самого приймача повідомлення характеризували суб'єктивним рівнем. А об'єктивний рівень визначили такі особливості, як: підпорядкування особистих інтересів суспільним; розуміння сутності подій, що відбуваються, і ступінь поінформованості, енциклопедичність знань. Кількісні критерії розглядалися через такі результуючі фактори діяльності людини, як: виконання плану; виконання заходів; виконання фінансового плану. І. Т. Левикін не обмежився полярністю виділених критеріїв і доповнив свою класифікацію проміжною ступінню —

якісно-кількісною. Тут як критерії виступали: статистичні дані про зміст і вплив спілкування і комунікації, а також кількісний фактор (частота) цих впливів [116].

Запропонована класифікація, маючи пропагандистсько-статистичний ухил, грішила описовістю, прямолінійністю, психологічною спрощеністю. При усій своїй логічності і закінченості вона мимоволі змушує задати ряд принципових питань. Чому тільки політична свідомість потрапила в поле зору автора, залишаючи в тіні інші його сфери (релігійне, етичне, естетичне, повсякденна свідомість і ін. ). Чому кількісні критерії обмежуються винятково суспільно-виробничими рамками і не включають у свій арсенал індивідуально-побутову, сімейну, інтимну й інші сфери? Що стосується якісно-кількісного рівня виділень критеріїв продуктивності, то тут навіть формулювання питання стає неможливим через абсурдність розгляду його складових під кутом продуктивності.

Можна вивести цю продуктивність зі змістовного фактора переданої інформації, а більш точно — з частоти впливу цим змістом на приймача повідомлення. Чим частіший цей вплив — тим вища продуктивність. Суб'єкт впливу, приймач повідомлення, канал передачі інформації і їхніх характеристик навіть не згадуються і не припускаються.

Завершуючи критичний аналіз запропонованої класифікації, можна відзначити і позитивний момент, що виразився в тому, що спонукав інших дослідників цієї проблеми до більш глибокого психологічного аналізу процесу спілкування і комунікації.

На відміну від якісно-кількісної парадигми виділення критеріїв продуктивності впливу спілкування і комунікації, В. В. Бойко підійшов до проблеми ширше, виділивши традиційний і функціональний підходи.

У традиційному підході до виділення критеріїв продуктивності впливу на приймача повідомлень досліджуються окремі фактори при «поточному» контролі за процесом прийняття матеріалу (інформації). Функціональний же

підхід акцентує свою увагу на відстроченій реакції, на змінах поведінки приймача повідомлення при обов'язковому вказуванні на роль того чи того фактора (чи факторів) у цьому процесі. Градація продуктивності описується парадигмою «зараз — нескоро», «тепер — потім» і носить скоріше методологічний, ніж конкретно-практичний характер.

Перелік класифікації і підходів можна продовжити, відзначивши такі з них, як:

- суб'єктивно-об'єктивні;
- духовно-практичні;
- організаційно-інформаційно-історичні;
- вимірювально-передбачувальні й ін..

Виходячи з того, що завдання нашого дослідження інші і більш вузькі і мають специфічний характер, ми зупинимося на аналізі критеріїв продуктивності впливу спілкування і комунікації у навчанні людини, у підвалинах яких лежать психологічні фактори.

З огляду на той факт, що психологія в рамках досліджуваної проблеми виступає поруч психологічних особливостей і утворень (які у свою чергу представляють упорядковану систему, структуру), а також те, що процес спілкування і комунікації має складну структуру, дослідник ризикує заплутатися при аналізі даної проблеми на психологічному рівні. Щоб уникнути цього, логіку нашого аналізу ми побудували по такому принципі.

Спираючись на структуру процесу спілкування і комунікації, запропоновану Г. Лассуеллом, кожен її елемент можна проаналізувати з погляду психологічних факторів, що досліджувалися психологами у пошуку критеріїв продуктивності. Уточнюючи вищесказане, підкреслимо, що мова йтиме про аналіз психологічних критеріїв продуктивності впливу спілкування і комунікації на рівнях:

- суб'єкт впливу (хто повідомляє);
- текст (що повідомляється);



- засобів комунікації (канал передачі повідомлення);
- приймач повідомлення (кому повідомляється).

На рівні суб'єкта впливу психологічні критерії продуктивності впливу інформації спілкування на приймача повідомлення будуються, виходячи з наступних психологічних факторів:

- ступінь авторитету самого суб'єкта впливу;
- його установки і їхня відповідність установкам і нормам приймача повідомлення;
- система мотивів приймача повідомлення і орієнтація суб'єкта впливу;
- потреби приймача і їх роль у діяльності суб'єкта впливу і ін..

Дослідження А. У. Хараша [228, 229, 230] дали змогу йому зробити висновок: у процесі організації спілкування і комунікації потрібно розрізняти авторитет суб'єкта впливу: 1) *«рольовий»* і 2) *«особистісний»*.

Концепція **рольового авторитету** будується на положенні, що в процесі спілкування встановлюється (чи передбачається) тверде рольове розпорядження — беззаперечний поділ ролей між суб'єктом впливу і приймачем повідомлення, «лектора» і «слухача», «вчителя» й «учня».

Як підсумок розмежування встановлюється соціальна дистанція. Але яким би формально-знеособленим не здавався безпосередній контакт двох і більше людей, чи то лектор і слухач, суб'єкт впливу і приймач повідомлення; керівник і підлеглий, вчитель і учень, покупець і продавець і т. д., у ньому з необхідністю діють не якісь абстрактно-спеціалізовані «рольові підструктури» людей, що спілкуються, а їхні особистості в цілому, із усіма властивими чи конкретними особливостями, хоча б і переломленими крізь призму ситуативно-рольових вимог.

Отже, найбільш продуктивним підходом до підвищення продуктивності впливу спілкування і комунікації є прагнення суб'єкта впливу «поділитися» з приймачами повідомлень своїм авторитетом і «відмовитися» в спілкуванні з ним від опори на споглядальний, абстрактно-рольовий авторитет експерта і тим

самим здобути в його очах авторитет людини, авторитет друга і співрозмовника.

Продуктивність же впливу засобів і змісту спілкування і комунікації буде тим вища, чим вищий особистісний авторитет суб'єкта впливу в очах приймачів повідомлення, учителя для учнів. Установка суб'єкта впливу, учителя — друга психологічна змінна, котра виявляється в двох формах.

Перша — установка на вплив, де суб'єкт впливу лише трансформує визначену потребу, що існує соціально, і відповідає на цю потребу ведучої комунікативної групи (чи суспільства). Причому в контексті спілкування і комунікації, що ретельно створює установки серед відносно широкого кола облич, авторитетний суб'єкт впливу, учитель розглядається як «вторинний суб'єкт впливу» і саме він упредметнює ті установки, у яких зацікавлена група людей, учень. Він щодо цих установок може перебувати в одній із трьох позицій:

- відкрито повідомляючи себе її прихильником;
- камуфлюючи точку зору, що він займає стосовно неї;
- підкреслено нейтрально, зіставляючи конкуруючі точки зору і повідомляючи об'єктивні дані, фактично орієнтуючи приймача повідомлення на визначені висновки.

Друга форма установки — ставлення до тексту, повідомлення переданого приймачам повідомлень. Зустрічаються як позитивні, так і негативні установки суб'єкта впливу до повідомлення, що він демонструє відкрито у висловах типу: «...навряд чи можна погодитися з твердженнями вчених про це...», «...на наш погляд, аргументи.....не витримують критики» і т. п.

Психологічні дослідження спілкування і комунікації показали залежність продуктивності впливу їхніх засобів і змісту на суб'єкта, від образу особистості суб'єкта впливу в очах приймача повідомлення. Однією з характеристик у сформованому образі суб'єкта впливу, учителя є імпліцитно властиве їм до переданого повідомлення, тобто установка до викладання, викладу тексту.

Так, дослідження В. Ф. Петренко й Е. Е. Проніної, спрямовані на виявлення особливостей сприйняття особистості суб'єкта впливу і відносини до переданого їм повідомлення, продемонструвало розходження акцентів у виділюваних характеристиках образу його особистості і тексту залежно від соціальної і професійної приналежності приймача повідомлення [168].

Мотив — утворення розглядається як стан і спрямованість суб'єкта впливу. В інформаційному аспекті — це знання про систему мотивів приймача повідомлення. «Від успішності пошуку мотивів, — пише Е. Ф. Тарасов, — залежить успішність впливу на реципієнта, тому що в розпорядженні суб'єкта впливу немає інших засобів спонукати реципієнта впливати визначеними рекомендаціям» [213].

На важливість мотиваційної сторони суб'єкта впливу для підвищення продуктивності впливу вказував і О. М. Леонт'єв. Так, суб'єкт впливу явно або неявно демонструє одну з потреб адресата або шляхом актуалізації наявної, або шляхом формування нової потреби і пропонує один з можливих способів задоволення цієї потреби [120].

Навченість — провідний критерій продуктивності навчального спілкування. Вона — індивідуальний показник швидкості і якості засвоєння *умінь і навичок* у процесі навчання. Тому розрізняють:

- а) загальну навченість як здатність засвоєння будь-якого матеріалу і
- б) спеціальну навченість як здатність засвоєння окремих видів матеріалу (різних наук, мистецтв, видів практичної діяльності).

Перша — показник загальної, а друга — спеціальної *обдарованості* людини.

Основу критеріїв навченості як продуктивності навчального спілкування безперечно складають рівні розвитку:

- 1) пізнавальних процесів (*сприйняття, уяви, пам'яті, мислення, уваги, мови*);
- 2) мотиваційно-вольової та емоційної сфер особистості;

3) а також розвиток компонентів навчальної діяльності похідних від них (з'ясування змісту навчального матеріалу з прямих і непрямих пояснень і оволодіння матеріалом до ступеня активного застосування тощо).

Разом з тим навченість визначається не тільки рівнем розвитку активного пізнання, тобто тим, що людина може пізнати і засвоїти самостійно, рівнем «рецептивного» пізнання, набутого у процесі навчального спілкування, тобто тим, що суб'єкт може пізнати і засвоїти за допомогою іншої людини, що уже володіє відповідними знаннями й уміннями, а також у процесі самостійного учіння.

Поняття навченість можна розглядати: 1) як продукт навчального спілкування і 2) як здатність до навчання і засвоєння матеріалу, 3) умову мотивації самостійного пізнання. При цьому навченість не може бути цілком оцінена одними показниками її розвитку. Максимальний рівень розвитку навченості визначається можливостями самостійного пізнання і самовдосконалення.

Важливе значення для розуміння навчального спілкування мають як визначені провідні його предмети і враховані вікові можливості учня. На це питання, на наш погляд, дається відповідь у дослідженні В. В. Клименка [97, 98]. Він використав закони чисел (пропорцію чисел Фібоначчі) для визначення перехідних процесів у розвитку людини зміну предметів спілкування. На життєвому шляху людина відкриває 7 предметів відношень — предметів спілкування і у тому числі навчального:

1. від дня народження до 2 років — відкриття фізичного і предметного світу найближчого оточення (ліжка, кімната, будинок);
2. від 2 до 3 років — відкриття себе: «Я — Сам»;
3. від 3 до 5 років — мова, дієвий світ слів, краси і гармонії і системи «Я — Ти»;
4. від 5-ти до 8-ми років — відкриття світу чужих думок, почуттів і образів системи «Я — Ми»;

5. від 8 до 13 років — відкриття світу задач і проблем, розв'язаних геніями і талантами людства системи «Я — Духовність»;

6. від 13 до 21 року — відкриття хисту оригінально розв'язувати всім відомі задачі, коли думки, почуття і уява починають активно працювати, створюється система «Я — Ноосфера»;

7. від 21 до 34 років — відкриття спроможності створювати новий світ або його фрагменти — усвідомлення самоконцепції «Я — Творець».

Життєвий шлях має просторово-часову структуру – та індивідуальні фази, що визначаються за багатьма параметрами життя. Сукупність таких «вимірів» складає просторову структуру життєвого шляху. Людина опановує (певною мірою) обставини свого життя, стає творцем своєї історії і творцем історії суспільства. Справжнє, творче ставлення до життя, однак, з'являється не відразу і навіть не в будь-якої людини (життя деяких людей справедливо оцінюється як бездарно прожите).

Між фазами життєвого шляху існують генетичні зв'язки, і це зумовлює закономірний його характер. Звідси випливає, що в принципі можна завбачувати майбутній розвиток на основі знання про ранні його фази. Звичайно, це прогнозування буде ймовірним, оскільки життєвий шлях людини відзначений багатьма випадками, не передбачуваними жодним прогнозом.

### **1.9. Психологічна концепція спілкування**

Психологія серед базових категорій однією з найважливіших форм, що відображає взаємодії людей — вважає процес **спілкування**. Воно є взаємодією двох або більше людей, що складається з обміну інформацією пізнавального або афективно-оцінювального характеру.

Спілкування — категорія, яка є основною для нашого дослідження. Б.Ф. Ломов у роботі «Проблема спілкування в психології», як відомо, назвав проблему спілкування «базовою категорією, логічним центром загальної системи психологічної проблематики», указавши також на її недостатню

розробленість у психології. За визначенням, даним А.В. Петровським, спілкування — це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності.

Інтерес з боку психології і педагогіки до проблематики спілкування, який набув упродовж останнього часу сталого характеру, зумовлюється низкою обставин як власне теоретичного, так і практичного порядку. З одного боку, це пояснюється внутрішньою логікою розвитку психології і відповідно до цього зміною ракурсу осмислення нею своїх засадових принципів та концептуального апарату, з іншого — суспільними запитами до системи освіти, що вимагають від психології, зокрема педагогічної, дієвої допомоги у забезпеченні процесу переорієнтації останньої на нову навчально-виховну модель підготовки генерації до самостійного життя.

Значущим у цих взаєминах виявляється компетентність вчителів, адже саме зміст і особливості взаємовідносин учасників навчального процесу визначають можливість досягнення завдань професійного становлення особистості вчителя.

У досить значному корпусі літератури, присвяченій аналізу категорії спілкування як категорії психології [118, 131], ролі спілкування для психічного розвитку дитини, вагому частку займають праці, безпосередньо пов'язані з визначенням змісту і функцій спілкування у навчально-виховному процесі, передусім у сфері міжособистісних взаємин його учасників, з висвітленням місця здатності до спілкування у структурі професійно важливих якостей учителя, а також у контексті дослідження низки психологічних аспектів діалогового спілкування.

У численних працях вчені по-різному розуміють роль і місце категорії спілкування у становленні і розвитку особистості. Поняття «спілкування» наповнюється специфічним змістом і щодо проблеми навчальної діяльності. Поряд з поняттям «навчальне спілкування» у психологічній літературі розглядалися й інші, пов'язані з ним, такі як: навчальна комунікація, взаємодія

вчителя і учнів, мовленнєве спілкування вчителя і учнів, мовленнєва культура вчителя, психологічна сумісність вчителя і учнів.

Однак, незважаючи на велику кількість показників, що залучаються у коло проблематики навчального спілкування, психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя не були предметом спеціального дослідження. Тим часом з'ясування цієї проблеми має велике теоретичне і практичне значення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підставу стверджувати, що актуалізація знань, вмінь і навичок спілкування учителя постає одним з визначальних чинників у встановленні успішних взаємин учителя з учнем, сприяє створенню умов для повноцінного розвитку учасників спілкування.

У зв'язку зі сказаним проблема дослідження психологічних детермінант, що визначають ефективність професійно-навчального спілкування, набуває особливої актуальності.

Спілкування — специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства, у праці якої реалізуються соціальні стосунки людей. У психологічному утворенні, яке складає систему процесів спілкування, виділяються взаємозалежні сторони:

*комунікативний* — ця складова спілкування полягає в обміні інформацією між людьми; люди звертаються до мови як одного з найважливіших засобів спілкування;

*інтерактивний блок* — це спосіб організації взаємодії між людьми, наприклад, потрібно погодити дії, розподілити функції або вплинути на настрої, поведінку, переконання співрозмовника;

*перцептивний* — це процес сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

Отже, з точки зору психології у спілкуванні реалізується потреба в іншій людині. За допомогою спілкування люди організують свою практичну і теоретичну діяльність, обмінюються інформацією, виробляють доцільну

програму дій, взаємно впливають одні на одних. У процесі спілкування формуються, виявляються і реалізуються міжособистісні взаємовідношення.

У процесах спілкування важливе місце посідає проблема відношень між людьми. Те, що відношення має велике методологічне значення для розуміння сутності спілкування, в значній мірі висвітлено в роботах [175]. У відношення вступають не тільки окремі індивіди, але й цілі групи, і, таким чином, людина виявляється суб'єктом численних і різноманітних відношень.

Спілкуванню належить величезне практичне значення в розвитку особистості. Поза спілкуванням неможливо формування особистості. Саме в процесі спілкування засвоюється досвід, накопичуються знання, формуються практичні уміння і навички, виробляються погляди і переконання. Тільки в ньому формуються духовні потреби, морально-політичні і естетичні почуття, складається характер. Спілкування має величезне значення в розвитку не тільки окремої особистості, а й суспільства в цілому. У процесі спілкування складаються і реалізуються як особисті, так і суспільні відносини.

Розвиток людини під час спілкування людей — складний діалектичний процес. Можливості спілкування розширюються разом із розвитком суспільства. У той же час самий розвиток певного суспільства залежить від контактів, від спілкування з іншими людьми і суспільствами.

Кожна особистість виконує безліч функцій: службові (наприклад, підлеглий — начальник, учитель — учень і т.д.), сімейні (мати, батько, сестра, брат і т.д.), соціальні, що й обумовлює різні види спілкування.

Спілкування, обумовлене соціальними функціями, регламентоване як за змістом, так і за формою, називається формальним. Неформальне спілкування наповнене суб'єктивним особистісним змістоме обумовлені тими особистісними відношеннями, що установилися між партнерами. Вищі форми неформального спілкування — любов та дружба.

Б.Ф. Ломов [131] виділяє три функції спілкування:

- інформаційно-комунікативна;



- регуляторна-комунікативна;
- афективно-комунікативна.

Залежності від того, наскільки яскраво виявляються відношення, розрізняють наступні види спілкування: [171].

- соціально-орієнтоване, при якому суспільні відносини виражені найбільш яскраво (лекція, доповідь і т.д.);

- групове предметно-орієнтоване спілкування, при якому чітко позначені відношення, обумовлені спільною діяльністю. Це спілкування в процесі праці, навчання і т.д.;

- індивідуально-орієнтоване спілкування, тобто спілкування однієї людини з іншою.

Отже, спілкування — це багатопланова психологічна система, що забезпечує процес розвитку контактів між людьми, зумовлений потребами спільної діяльності.

За останні десятиліття проблема спілкування на міждисциплінарному рівні інтенсивно вивчається, у ній розкриваються всі нові аспекти її впливу на формування особистості, життя і діяльність різних колективів, на продуктивність їхньої діяльності, людські взаємовідношення.

Для процесів навчання і виховання в школі спілкування має пізнавальну цінність: дає змогу вдивлятися в іншу людину і за допомогою цього оцінювати власні мотиви, прагнення, людські якості. Іншими словами, спілкування спонукає і до самопізнання.

В умовах навчальної діяльності розрізняють такі особливості спілкування:

- а) вчителя з учнями, у якому виявляється стиль діяльності вчителя;
- б) відношення учнів до вчителя;
- в) спілкування між учасниками навчальної діяльності, значною мірою визначальний тонус навчальної роботи, інтерес до спільної діяльності, колективні прагнення.

Спеціальні дослідження і досвід учителів доводять, що спілкування в навчально-виховному процесі, яке випереджає діяльність і супроводжує її та іде за діяльністю, є джерелом складних взаємовідношень школярів і їх самопізнання і саморегуляції. Наші дослідження показали діючий вплив на формування колективу й особистості учня, на його самопізнання, самосвідомість, самооцінку, моральні установки, стиль життя.

Можна стверджувати, що спілкування є дуже важливим видом діяльності, що ставить цілі і впливає на зміну навколишнього середовища. Учасник спілкування виступає в подвійній, суб'єктно-об'єктній позиції: він одночасно і впливає на іншу людину, і сприймає у своїй свідомості її ідеї, судження, почуття, виробляючи одночасно і своє до них ставлення [118].

Емпіричні спостереження і спеціальні дослідження доводять, що за характером спілкування на уроці, за відгуком на вимоги і діяльність учителя можна судити і про характер ставлення учнів до навчання, і про позицію учнів в учбово-пізнавальній діяльності.

Звернемося до аналізу деяких психологічних аспектів спілкування, щоб визначити його основні властивості, зокрема у навчальному спілкуванні.

Антуан де Сент-Екзюпері називав людське спілкування найбільшою розкішшю на світі. Але в одному випадку це — «розкіш», в іншому — професійна необхідність. Адже є такі види людської праці, що просто неможливі поза спілкуванням. Саме таким видом трудової діяльності є робота учителя. Відомо, що спілкування грає провідну роль у сфері навчальної праці, у процесі якої здійснюються завдання навчання, виховання, розвитку. Уміння краще організувати, використовувати можливості навчального спілкування, уміння змістовно наповнювати й індивідуалізувати цей процес дозволяють педагогам-майстрам домагатися високих досягнень в учбово-виховному процесі.

Структура навчальної праці нараховує, на думку психологів, більше 200 компонентів. Але однією із самих складних її сторін є спілкування. Через живе і

безпосереднє спілкування учителя з дитиною здійснюється головне в навчальній роботі — вплив особистості на особистість.

Сьогодні психолого-педагогічна наука переконливо довела: для того щоб виховання було ефективним, у дитини необхідно викликати позитивне ставлення до того, що ми хочемо в неї виховати. А те або інше ставлення завжди формується в діяльності, через складніший механізм взаємовідношень, спілкування. Підвищуються, відповідно, вимоги до особистості учителя, що здійснює в сучасній школі учбово-виховну роботу.

Однією із найважливіших якостей учителя є його вміння організувати взаємодію з дітьми, спілкуватися з ними і керувати їхньою діяльністю. У психолого-педагогічній літературі в цьому сенсі говорять про здатності навчального спілкування вчителя, важливі для здійснення плідної навчальної діяльності.

Звичайно, здатність до спілкування з дітьми повинна ґрунтуватися на твердому фундаменті любові до них — на тому, що в науці сухувато називається професійно-педагогічною спрямованістю особистості вчителя. А вміння навчитися любити дітей не можна ні в якому навчальному закладі. Ця здатність розвивається в процесі участі людини в громадському житті, його взаємовідношень з іншими людьми.

Але за природою навчальна праця — повсякденне спілкування з дітьми — поглиблює любов до людини, віру в неї.

Покликання до навчальної діяльності розвивається в школі в процесі цієї діяльності. Але виявляється, що ця любов повинна бути помножена на знання законів навчального спілкування. Тому що самі взаємовідносини з дитиною рухають багато в чому процес навчання і виховання. У цьому переконують роботи багатьох дослідників: Ю.П. Азарова, А.А. Бодальова, Н.В. Кузьміної, А.А. Леонтєва, А.В. Петровського і багатьох інших.

Досвід навчальної діяльності показує, що недостатньо тільки знання вчителем основ наук і методики учбово-виховної роботи. Адже всі його знання

і практичні уміння можуть передаватися учням тільки через систему живого і безпосереднього спілкування з ними. У багатократному навчальному процесі, що здійснюється учителем щодня, існує безліч компонентів, серед яких виділяються три: змістовний, методичний і соціально-психологічний. Вони утворюють внутрішню структуру і навчання, і виховання. І, мабуть, серйозною білою плямою на карті навчального процесу залишається його соціально-психологічна, а точніше, структура спілкування, що повинна відповідати змістовним і методичним рівням навчання і виховання і забезпечувати їхню реалізацію. В основі навчального спілкування лежать такі вміння, як вміння оцінити ситуацію, встановити контакт із класом, правильно зрозуміти учня і т.д. Усе це є складовою частиною професійної майстерності і забезпечує успіх навчальної діяльності.

Професійне спілкування — це професійне спілкування вчителя з учнями в процесі навчання і виховання. Воно спрямовано на створення умов для всебічного розвитку особистості, дозволяє управляти соціально-психологічними процесами в колективі і забезпечувати сприятливий психологічний клімат. Його необхідно розглядати в двох аспектах як:

- комунікативну діяльність учителя, спрямовану на організацію своїх відносин з учнями;
- управління спілкуванням дітей у шкільному колективі.

У професійному спілкуванні учителя розрізняють такі його стилі:

- демократичний — члени колективу беруть участь в обговоренні завдань, що стоять перед колективом, рішення приймаються спільно;
- авторитарний — у відносинах учителя як керівника з підлеглими — учнями, у яких переважає суворість, жорсткі методи керівництва, підлеглі виступають лише в ролі виконавців, які не беруть участь у прийнятті рішень;
- ліберальний — учитель як керівник обмежується переконанням, впевненістю, при цьому відсутня єдина лінія і належна вимогливість: кожний у роботі наданий сам собі.

Дослідження показують, що найбільш оптимальним є демократичний стиль, при якому підвищується творча активність, ініціативність членів колективу і їхня відповідальність за прийняття рішення [93].

Навчальне спілкування — це складова професійного або педагогічного спілкування і визначається багатьма детермінантами. Серед них найважливішими є:

- індивідуальний стиль спілкування учителя;
- установка викладача на окремих учнів;
- облік особистісних особливостей учнів;
- рівень розвитку колективу;
- наявність умінь професійного спілкування.

Ось чому навчальне спілкування — феномен складний. Підпорядковуючись загальним закономірностям спілкування, розкритим наукою, воно має свої специфічні характеристики. У системі повсякденної взаємодії спілкування починається з того, що людина випробовує певну потребу в діяльності, що припускає спілкування. Як похідне від потреби виникає навчальне завдання, рішення якого містить у собі ряд етапів: орієнтування, планування акту спілкування (змістовні і виразні його компоненти), здійснення завдань розмови і зворотного зв'язку.

У функціональному (у даному випадку навчальному) спілкуванні вся ця система професіоналізується, а людина набуває удатностей, тобто потреба в обміні інформацією диктується не тільки особистісними, а й навчальними завданнями. Таким же способом змінюються в професійному напрямі й інші компоненти спілкування.

Професійно-педагогічне спілкування має певну структуру, яка відповідає загальній логіці навчального процесу.

Якщо виходити з того, що навчальний процес має такі стадії як задум, втілення задуму, аналіз і оцінка, то можна виділити відповідні їм етапи професійно-навчального спілкування:

- моделювання учителем майбутнього спілкування з класом у процесі підготовки до уроку (прогностичний етап);
- організація безпосереднього спілкування з класом (початковий період спілкування);
- керування спілкуванням у навчальному процесі.
- аналіз здійсненої системи спілкування і моделювання нової системи спілкування на майбутню діяльність.

Усі ці етапи утворюють загальну структуру процесу професійно-навчального спілкування.

Важливим етапом навчального спілкування є його моделювання (1-й етап). На цьому етапі здійснюється своєрідне планування інформаційної структури уроку, заходів, що відповідають дидактичним цілям і завданням уроку, навчальної і моральної ситуації в класі, творчої індивідуальності учителя, особливостям окремих учнів і класу в цілому.

Провідною умовою моделювання майбутнього спілкування є емоційна єдність учителя і учнів, що допомагає вчителю заздалегідь передбачати можливу атмосферу уроку, відчутти, як складуться взаємовідношення на цьому уроці, побачити перспективу їхнього розвитку і на основі всього цього спланувати логіко-навчальну й емоційну структуру майбутньої діяльності, що дає змогу створити дійсно творчу атмосферу. Чим точніше передбачає вчитель атмосферу спілкування в класі, тим продуктивнішим буде наступний процес спілкування. Аналіз досвіду передових вчителів показує, що моделювання майбутнього спілкування значною мірою визначає і дидактичні аспекти уроку, настроює вчителя, формує в нього певну установку на взаємодію з класом. Іноді це настроювання здійснюється швидко і безпосередньо перед уроком, а часом носить більш тривалий характер. Воно дає вчителю можливість уявити власну поведінку й емоційний стан у спілкуванні.

У навчальному процесі велике значення відіграє організація безпосереднього спілкування з класом у початковий період контакту з ним (2-й

етап). Цей період умовно можна назвати «комунікативною атакою», під час якої завойовується ініціатива в спілкуванні і цілісна комунікативна перевага, що дає можливість надалі управляти спілкуванням із класом.

Керування навчальним спілкуванням (3-й етап) — найважливіший елемент мистецтва спілкування. Власне керування являє собою той аспект навчального спілкування, що додає останньому професійний характер.

Навчальне спілкування повинно бути вивчене кожним вчителем. Адже цікаві і плідні учбово-виховні матеріали, активні і прогресивні методи учбово-виховного впливу «запрацюють» тільки тоді, коли будуть забезпечені вірним, відповідним їм навчальним спілкуванням. У структурі навчального спілкування слід визначати і **потенціал навчальних удатностей вчителя**.

Теоретичне узагальнення результатів численних досліджень в галузі навчального спілкування дає змогу виокремити в цій сфері аналізу декілька напрямів: вивчення процесів сприйняття і розуміння в системі «вчитель — учень»; дослідження проблем навчального такту і майстерності спілкування, творчості, культури спілкування [196]; аналіз проблем психології праці, особистості і здібностей учителя; вивчення закономірностей формування у учителя вмінь і навичок спілкування [93]; теоретико-методичні розробки систем активного соціально-психологічного навчання і тренінгу спілкування; обґрунтування і запровадження систем інтенсивного навчання.

Не заперечуючи вагомий доробок психолого-педагогічної науки щодо навчальної діяльності, підтримуємо тих вчених, які при розгляді особистості індивіда надають першочергового значення ієрархії різних зовнішніх і внутрішніх обмінів інформацією, що динамічно утворюють нову якість — ядро інформаційного світу людини.

Цілком зрозуміло, що в контексті безпосередньої навчальної діяльності внутрішнє та зовнішнє у навчальній взаємодії поєднані, вони являють собою синдром, у якому навчальне відношення по-різному може реалізуватись під час навчального спілкування. При вивченні особливостей навчального спілкування

привертає увагу така важлива ознака навчальної діяльності, як поліфункціональність будь-якого акту взаємодії. Вчитель незалежно від того, який функціональний смисл бачить у контакті з учасником взаємодії, завжди реалізує декілька функцій: стимулює пізнавальну активність учня (студента), мотивує пізнання свого предмету, домагається розуміння того, про що йде мова, встановлює певні статусно-рольові стосунки як нормативні, здійснює вплив на особистісному рівні тощо.

При цьому зазначається, що з цією поліфункціональністю навчальної діяльності вчителі-початківці не завжди можуть упоратися: вони, як правило, перебільшують інформаційний і статусно-рольовий компоненти, в той же час недооцінюють спонукальний, координаційний, емотивний аспекти спілкування. Також показано, що діалогічна стратегія навчальної діяльності виходить з визнання повноцінності та принципової рівноправності партнерів, хоч як би вони різнилися за віком, соціальним статусом, рівнем знань і досвіду. За такої стратегії суб'єкт у спілкуванні реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію.

Отже, інформаційна взаємодія передбачає діалогічні взаємовідносини, де вчитель демонструє високу культуру та уміння вести бесіду, мета якої — не підкорення одного опонента іншому, а спільний пошук загального конструктивного вирішення проблем, що виникли.

Ефективність та результати навчальної діяльності істотно залежать від стильових особливостей спілкування вчителя і учня, від рівня сформованості вчителя емпатії як окремої і специфічної для навчальної діяльності здатності.

Теоретичною основою стратегії, тактики і реальної практики підготовки вчителя може стати така концепція навчального спілкування і адекватна їй модель професійно важливих властивостей, здібностей і вмінь вчителя під час спілкування, в якій би були послідовно реалізовані наступні позиції: розуміння навчальної діяльності як принципово комунікативної; розуміння спілкування як діяльності принципово соціальної і діалогічної.



Гуманізація навчальної діяльності вчителя передбачає відродження культурно-історичних, етнопсихологічних, народознавчих виховних традицій — системи поглядів, переконань, ідеалів, звичаїв, що покликані формувати світоглядну картину і ціннісні орієнтації школярів, у спілкуванні передавати їм досвід попередніх поколінь, багатства духовної культури народу, його національного характеру. Феноменологія культури спілкування фіксує як стандарти обміну інформацією, так і етнічні його особливості.

Аналіз сучасних тенденцій дослідження проблематики спілкування показує, що шлях до розв'язання проблеми потенціалу спілкування учителя та його реалізації полягає у розкритті співвідношення ідеально можливого і дійсно існуючого. Визначення можливих напрямів вдосконалення процесу навчального спілкування, його корекції пов'язане з виокремленням загальної психологічної структури мистецтва спілкування, основних компонентів потенціалу спілкування вчителя як учасника взаємодії.

Можна припустити, що важливою ознакою актуалізації цього потенціалу є вираження його характеристики у поведінковій реакції вчителя під час реального міжособистісного спілкування. Прийняті особистістю як значущі для неї ціннісні орієнтації, стають внутрішніми спонуками соціальних дій, регулюють індивідуальну поведінку вчителя. Відсутність умов реалізуватися (як на рівні самосвідомості, так і на рівні практичних дій) призводить до зниження потенційних і актуальних особливостей спілкування учителя, до руйнування його авторитету при формальній наявності потенціалу.

Навчальне спілкування у складі комунікативного підходу до навчальної діяльності не спрощує, не принижує і не абсолютизує учасників спілкування, натомість воно враховує всю складність і процесу, і партнерів по спілкуванню, дає можливість побачити нові аспекти у відомих концепціях, а також виявити особливі грані самої проблеми.

Вивчаючи практичну, навчальну активність вчителя у комунікативній діяльності вчителя, ми виходили з того, що існує безпосередня залежність між

ступенем сформованості знань, вмінь та навичок учителя щодо навчального спілкування. Рівнем розвитку професійнозначущих виявів якостей вчителя і успішністю виконання ним своїх професійних функцій, розвитком системи мотивації спілкування і потребою у комунікативній підготовці визначають результативність комунікативної діяльності.

Аналіз теоретичної бази дослідження дає можливість згрупувати найбільш значущі якості вчителя, що виявляються у навчальному спілкуванні:

- широта потреб у спілкуванні та загальна професійна культура;
- стиль і форма спілкування, перцептивно-рефлексивні та емоційно-емпатійні можливості вчителя у спілкуванні;
- моральний аспект спілкування.

Систематизація найбільш значущих якостей, що впливають на ефективність спілкування вчителя, показала, що їх діапазон достатньо великий. Однак найбільш значимими є перша і друга групи названих якостей, тому слід розглянути їх докладніше.

Професійна культура і стилі спілкування вчителя — умови продуктивної навчальної діяльності. Вчитель повинен знати, що спілкування пронизує всю систему навчального впливу, кожний його мікроелемент. На уроці вчителю необхідно опанувати інформаційною структурою всього навчального процесу, бути максимально чуйним до найменших змін, постійно співвідносити обрані методи навчального впливу з особливостями спілкування на даному етапі. Усе це вимагає від учителя уміння одночасно вирішувати дві проблеми:

конструювати особливості своєї поведінки (свою навчальну індивідуальність), своїх відношень з учнями, тобто стиль спілкування;

конструювати виразні засоби впливу навчального спілкування.

Компонент конструювання у навчальному спілкуванні постійно змінюється під впливом нових навчальних задач і відповідних навчальних завдань. У виборі системи виразних засобів спілкування важливу роль грає сформований тип взаємовідношень учителя з учнями.

У процесі навчальної діяльності можна виділити такі наступні характеристики спілкування :

- загальна сформована система спілкування учителя й учнів (певний стиль спілкування);
- система спілкування, що характерна для конкретного етапу педагогічної діяльності;
- ситуаційна система спілкування, що виникає при вирішенні навчального завдання.

Під поняттям «стиль спілкування» ми розуміємо індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії учителя і учнів. У стилі спілкування знаходять вираз:

- а) особливості можливостей спілкування вчителя;
- б) сформованість взаємовідношень учителя і учнів;
- в) творча індивідуальність учителя;
- г) особливості учнівського колективу.

Причому необхідно підкреслити, що стиль спілкування учителя з дітьми — категорія соціальна і морально насичена. Вона втілює в собі соціально-етичні установки суспільства і вихователя як його представника.

Установлені найбільш поширені **стили навчального спілкування**. Мабуть, найбільш плідним є спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю.

В основі цього стилю — єдність високого професіоналізму учителя і його етичних установок. Адже захопленість спільним з учнем творчим пошуком — результат не тільки спілкування під час роботи вчителя, а й значною мірою його ставлення до навчальної діяльності в цілому. Театральний педагог М.О.Кнебель помітив, що навчальне почуття «жене тебе до молоді, змушує знаходити шляхи до неї...» [93].

Досить продуктивним є і стиль навчального спілкування на основі приятельського ставлення. Такий стиль спілкування можна розглядати як

передумову успішної спільної учбово-виховної діяльності. Він наче готує виділений вище стиль спілкування. Адже приятельські відносини — найважливіший регулятор спілкування взагалі, а ділового навчального спілкування — особливо. Це стимулятор розвитку і плodотворності взаємовідносин учителя з учнями.

Дружність і захопленість спільною справою — стилі спілкування, тісно пов'язані між собою. Захопленість загальною справою — джерело дружності й одночасно дружність, помножена на зацікавленість роботою, народжує спільний захоплений пошук.

Говорячи про систему взаємовідносин учителя з вихованцями, слід враховувати те, що вчитель, з одного боку, повинний бути старшим товаришем і наставником, а з іншого — співучасником спільної діяльності. Вчителеві необхідно формувати у собі почуття дружності, яке створюватиме позитивний тон у відносинах учителя з учнем і колективом.

Розмірковуючи про варіанти взаємовідносин вихователя з дітьми, учителі і керівництво ніколи не повинні допускати зі свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, ніяких вільностей у мові, передражнювання, кривляння і т.п. З іншого боку, зовсім неприпустимо, щоб учителі і керівництво в присутності вихованців були похмурими, дратівливими, крикливими.

Підкреслюючи плodотворність дружнього стилю взаємовідношень учителя і вихованців та його стимулюючий характер, що викликає до життя вищу форму навчального спілкування — захопленість спільною творчою діяльністю, необхідно відзначити, що дружність, як і будь-який емоційний настрій і навчальна установка в процесі спілкування, повині мати міру.

Найчастіше молоді учителі перетворюють дружність у панібратські стосунки з учнями, а це негативно позначається на всьому ході учбово-виховного процесу (нерідко на такий шлях починаючого вчителя штовхає страх конфлікту з дітьми, ускладнення взаємовідношень). Дружність повинна бути

навчально доцільною, не суперечити загальній системі взаємовідносин учителя з дітьми.

Досить поширеним є спілкування-дистанція. Цей стиль спілкування використовують як досвідчені учителі, так і починаючі. Суть його полягає в тому, що в системі взаємовідносин учителя й учнів обмежником є дистанція. Але і тут потрібно знати міру. Гіпертрофування дистанції веде до формалізації всієї системи соціально-психологічної взаємодії вчителя й учнів і не сприяє створенню істинно творчої атмосфери.

Дистанція повинна існувати в системі взаємовідносин вчителя і дітей, вона необхідна. Але вона має впливати з загальної логіки відносин учня і учителя, а не диктуватися вчителем як основа взаємовідносин. Дистанція — це показник провідної ролі учителя, вона будується на його авторитеті.

Перетворення «дистанційного показника» у домінуючу навчального спілкування різко знижує загальний творчий рівень спільної роботи учителя й учнів. Це веде до утвердження авторитарного принципу в системі взаємовідносин учителя з дітьми, що в результаті негативно позначається на результатах діяльності. [171] відзначає, що в класах, де викладають вчителі з переважанням авторитарних методів керівництва, звичайно буває непогана дисципліна й успішність, однак за зовнішнім благополуччям можуть ховатися значні вади роботи вчителя з морального формування особистості учня.

В чому популярність цього стилю спілкування?

Починаючі вчителі нерідко вважають, що спілкування-дистанція допомагає їм відразу ж затвердити себе як учителя, і тому часто використовують цей стиль як засіб самоствердження в учнівському та навчальному середовищі. Але в більшості випадків використання цього стилю спілкування в чистому вигляді веде до навчальних невдач.

Авторитет завойовується не через механічне встановлення дистанції, а через взаєморозуміння, в процесі спільної творчої діяльності. І тут надзвичайно важливо знайти як загальний стиль спілкування, так і ситуативний підхід до

людини. Авторитет учителя можна розглядати як підсумок його творчої віддачі.

У системі шкільного навчання стиль спілкування впливає не тільки на ставлення учнів до предмета, а й на загальний настрій дітей, атмосферу їхнього емоційного благополуччя в діяльності. Так, стан спокійного задоволення і радості найчастіше виникає в учнів із тих класних колективів, на чолі яких стоїть вихователь, який дотримується демократичних принципів у своєму спілкуванні з учнями-підлітками [30].

Демократичні форми спілкування учителя з учнями позитивно позначаються на ефективності учбово-виховного процесу насамперед тому, що вони більш рухливі, гнучкі, дають змогу постійно пристосовувати до методики впливу необхідну систему спілкування, а головне, — створюють соціально-психологічну єдність учителя і учнів, необхідні для продуктивної спільної діяльності.

Спілкування-дистанція певною мірою є перехідним етапом до такої негативної форми спілкування, як спілкування-лякання. Цей стиль спілкування, до якого також іноді звертаються починаючі вчителі, пов'язаний в основному з невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною діяльністю. Адже таке спілкування сформувати важко, і молодий вчитель нерідко іде по лінії найменшого опору, обираючи спілкування-лякання або дистанцію в крайньому її прояві.

У творчому відношенні спілкування-лякання взагалі безперспективне. За своєю суттю воно не тільки не створює атмосфери перебігу інформації у спілкуванні, що забезпечує творчу діяльність, а й, навпаки, регламентує її, тому що орієнтує дітей не на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, позбавляє навчальне спілкування дружності, на якій ґрунтується взаєморозуміння, так необхідне для спільної творчої діяльності.

Не менш негативну роль у роботі з дітьми грає і спілкування-загравання, справді характерне в основному для молодих вчителів і пов'язане з невмінням

організувати продуктивне навчальне спілкування. Власне кажучи, цей тип спілкування відповідає прагненню завоювати помилковий, дешевий авторитет у дітей, що суперечить вимогам навчальної етики. Поява цього стилю спілкування викликана, з одного боку, прагненням молодого вчителя швидко установити контакт із дітьми, бажанням сподобатися класу, а з іншого — відсутністю необхідної загальнонавчальної культури спілкування, умінь і навичок, досвіду діяльності. Слід різко засуджувати таку «гонитву за любов'ю»: треба шанувати своїх помічників, вони можуть стати майстрами у виховній роботі, але їх треба переконувати, що найменш потрібно бути улюбленим вихователем. Ніколи не треба домагатися дитячої любові, бо ця любов, що організовується учителем для власного задоволення, є злочином... Вона нагадує кокетування, гонитву за любов'ю, вияв хвалькуватості любов'ю, що великої шкоди вихователю і вихованцю. Нехай любов прийде непомітно, без ваших зусиль. Але якщо людина бачить мету в любові, то це тільки шкода.

Спілкування-загравання, як показують спостереження, виникає в результаті:

- а) нерозуміння учителем задач та відповідних навчальних завдань;
- б) відсутності навиків спілкування;
- в) страху спілкування з класом і одночасно бажання налагодити контакт з учнями.

Без сумніву певну роль відіграє і незнання технології спілкування, відсутність у вчителя потрібних засобів спілкування.

Стилі спілкування, засновані вчителем на залякуванні, заграванні і крайні форми спілкування-дистанції, небезпечні ще і тому, що за відсутності в учителя професійних навиків спілкування можуть укоренитися і «в'їстися» у творчу індивідуальність вчителя, а часом стають штампами, що ускладнюють навчальний процес і знижують його ефективність.

Виявляються продуктивними наступні вимоги, які учень пред'являє до вчителя як обов'язкові умови для виникнення почуття довіри: контактність,

уміння легко і гнучко вступати в спілкування з дітьми; демократизацію стилю керівництва, що припускає сполучення поваги до особистості кожного учня з необхідною вимогливістю; розуміння, терпіння, різноманітність інтересів, уміння йти в ногу з часом, ерудиція, чуйність, здатність до співпереживання — усе те, що може відкрити душу підростаючої людини назустріч вихователю [93].

У продуктивних стилях спілкування реалізується логіка спілкування, педагог не так педагог, як старший, що керує життям своїх вихованців за їх же участі. Такий підхід, природно, припускає дружнє спілкування вчителя з учнями на основі захопленості спільною діяльністю.

Стиль спілкування безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя в колективі, що, у свою чергу, багато в чому визначає результативність учбово-виховної діяльності. Найбільш плідний процес виховання і навчання забезпечується саме надійно вибудованою системою взаємовідносин, що характеризуються:

- взаємодією чинників відомості і співробітництва при організації виховного процесу;
- наявністю в учнів відчуття психологічної спільності з учителями;
- орієнтуванням на дорослу людину з високою самосвідомістю, самооцінкою;
- відсутністю авторитарних форм виховного впливу;
- використанням зацікавленості учнів як чинника керування вихованням і навчанням;
- єдністю ділового і особистісного спілкування;
- включенням учнів у організовану систему навчального спілкування, в тому числі через різноманітні діяльності: кружки, конференції, диспути і т.п.

Визначають діяльність ставлення «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-предмет». Діяльність включає і ставлення людини до інших людей, однак воно звичайно не розкривається: в кращому випадку воно лише припускається як імпліцитно



притаманне діяльності. Психологічний аналіз і понятійний апарат розроблялися у відношеннях «суб'єкт-об'єкт». На жаль, питання про співвідношення різних виглядів, форм і рівнів діяльності розроблене ще недостатньо.

У зв'язку з цим необхідно продовжити розробку категорії спілкування, що розкриває іншу сторону буття: відношення «суб'єкт-суб'єкт(и)» і особливо коли ці суб'єкти мають різний обсяг знань, умінь та навичок, зокрема, в системі «вчитель-учень». Ця ж система утворює новий предмет дослідження педагогічної психології — новоутворення у вчителеві — **психологічну систему навчального спілкування**.

Слід розрізняти і рівні аналізу спілкування. На макрорівні спілкування людини з іншими людьми розглядається як сторона способу життя в інтервалах часу, порівнюваних з її тривалістю. Цей рівень охоплює вивчення розвитку самого механізму спілкування у плані аналізу психічного розвитку особистості.

На **мезорівні** вивчаються окремі акти спілкування, точніше контакти (спільна навчальна діяльність, бесіда, гра тощо), періоди спілкування, що виступають справді як спілкування, як взаємодія суб'єктів від годин або хвилин, але головне — зміст періоду спілкування, його тема. Головне у цьому виді спілкування — його зміст, сенс змісту.

**Мікрорівень** спілкування — мінімальна одиниця спілкування, яке містить у собі не лише дію (систему дій), а й спільну дію або протидію партнера. До складу взаємин з партнером входять: повідомлення — ставлення до нього; питання — відповідь; спонука до дії — виконання дії.

### **1.10. Навчальне спілкування і засоби масової комунікації**

Актуальність розробки проблеми спілкування і комунікації, як видно з попереднього, визначається ще історичними і політичними перетвореннями в нашому суспільстві. Вони неминуче торкаються економічних, психологічних, релігійних, етичних, естетичних й інших сфер людської свідомості, буття і,

особливо, навчального спілкування. Трансформація концепцій, що зжили себе у психології і педагогіці, у цих сферах і переорієнтація на західні зразки, критика колишніх цінностей, поглядів, життєвих підвалин ведуть разом з тим і до стихійного, безконтрольного процесу спілкування і комунікації в суспільстві.

Перебудови у суспільстві призвели до руйнування в людині її сфер суспільної й особистої свідомості, внесли невизначеність ідеалів і життєвих цілей, заплутаності мислення, бездуховності почуттів, що породило безвихідність і тривогу кожного за своє майбутнє. У боротьбі з цими негативними явищами у засобах спілкування і масової комунікації приділяється пріоритетна увага. У системі масової комунікації розгортаються запеклі бої за владу над індивідуальною і масовою свідомістю.

Традиційне вивчення закономірностей процесу спілкування і масової комунікації велося під ідеологічною завісою, у рамках якої і визначалися критерії їхньої продуктивності, яким була властива штучність, поверховість, описовість, перейняті неправдивістю. Ці властивості у свою чергу породили в стилях і формах впливу спілкування і масової комунікації на свідомість особистості штампи і кліше, сірість, безликість і урочисту помпезність. Природними виявилися і продукти цієї діяльності, тобто вони вийшли діаметрально протилежними споконвічному, передбачуваному результату поведінки людини і стану суспільства.

Критичне осмислення існуючих основ продуктивності впливу засобів і змісту спілкування і масової комунікації на суб'єкта, отриманих в ідеологічно підфарбованих наукових дослідженнях, стало поштовхом до пошуку інших, більш глибоких, психологічно орієнтованих критеріїв. Аналіз цієї проблеми в рамках психології навчання дає змогу не тільки більш глибоко і детально вивчити продуктивність впливу спілкування і масової комунікації на свідомість особистості, а й сформулювати її критерії.

Тривогу викликає проблема спілкування у навчанні й у житті під впливом засобів масової комунікації, що ще не позбулися негативної переорієнтації

цілей освітніх навчальних закладів, цінностей молодого покоління. Трагізм проблеми спілкування в навчанні й у житті під впливом засобів масової комунікації і їхніх детермінант збільшується ще і тим, що негативно орієнтовані норми спілкування в навчанні і цінності часто вступають у протидію з устояними, що практично не піддаються трансформаціям, нормами і цінностями людей старшого покоління. Як підсумок — утруднюється процес взаєморозуміння між поколіннями — вчителями й учнями, у останніх кількість збільшується нервових зривів, психічних розладів, стресів. У цьому зв'язку дуже актуальною є задача більш глибокої діагностики оптимумів спілкування в навчанні й у житті під владою засобів масової комунікації.

З поміж наукових концепцій спілкування в навчанні і комунікації, у яких намітилася тенденція до розведення й уточнення таких понять, як засоби масової інформації і засоби масової комунікації, а також понять «продукту», «продуктивності» і інших, не вносить ясність у природу (сутність), хоча і виділяє: технічну, семантичну, естетичну, прогностичну, культурологічну, функціональну й інші сторони, ставлячи тим самим в один ряд методи дослідження і напрями аналізу.

Визначені раніше критерії продуктивності спілкування і комунікативного впливу на суб'єкта (що включають у себе як методологічний, так і конкретно-практичний аспекти) носять описовий, поверховий, вузько професіональний, фрагментарний, статистичний і ідеологічний характер, базуючись, як правило, на вторинних психологічних особливостях, а іноді і взагалі ігноруючи останні.

Теоретичні й експериментальні дослідження значенневих утворень суб'єктивної свідомості особистості (що одержали в літературі назву «особистісного смислу»), переконливо довели, що саме вони є психологічними основами, трансформація яких і буде критерієм продуктивності спілкування та його впливу на свідомість людини.

Завдяки психологічним технологіям реконструкції індивідуального образу, суб'єктивних значень визначених змістовних областей, свідомості

особистості — з'явилася можливість зафіксувати якісні і кількісні трансформації психологічних основ для розробки засобів і змісту спілкування і його впливу на людину.

## Заключення

Підсумовуючи, можна констатувати такі положення.

Витоки способів навчального спілкування слід вбачати у:

- інформаційній концепції спілкування, яка визначає напрями руху повідомлень і їх смислового навантаження;

- тезаурусно-цільовій концепції, що припускає утворення сукупності понять для розуміння одним одного у процесі спілкування;

- кібернетичній концепції, що будує спілкування на загальних законах одержання, зберігання, передавання й перетворення інформації у складних системах і таких, якою є навчальне спілкування;

- асимілятивно-контрастній концепції спілкування, у якій визначальна роль належить установкам і позиціям сторін, що спілкуються, якщо вони далекі від позиції суб'єкта впливу, то виникає контрастна ілюзія; теорія особистісного смислу наголошує на утворенні продукту спілкування; який збігається з заданими критеріями;

- функціональній структурі спілкування, що включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини;

- критерії продуктивності спілкування: установка на впливовість, мотив і навченість.

Отже, 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'єкту»:

- у ній одержувач інформації розуміється вже як активний суб'єкт, що сам впливає на породження і передачу інформації, а не як пасивний, бездушний (як це представляли раніше) елемент цього процесу;

- поняття «продукт» і «продуктивність», де перше виступає як об'єктивна властивість будь-якої взаємодії (у тому числі і механічної), а друге — як соціальна характеристика, що включає в себе особистісні, суспільні, національні, класові, етнічні й інші моменти, що дають можливість зробити критичний аналіз існуючих критеріїв продуктивності спілкування і його впливу на учня більш об'єктивним і системним.

Разом з тим безліч наукових концепцій спілкування не змогло розкрити їхню природу (сутність), виділяючи 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 у себе як методологічні, так і конкретно практичні аспекти) носили найчастіше описовий, поверхневий, фрагментарний і ідеологічний характер, базуючись зазвичай на вторинних психологічних особливостях, а іноді і взагалі ігноруючи останні;

- теоретичні й експериментальні дослідження значеннєвих утворень — «особистісні смисли», — показали, що саме вони є тими споконвічними психологічними основами, трансформація яких і буде виступати як критерій продуктивності спілкування і його впливу на свідомість людини.

Вирішення цієї проблеми вимагає не тільки розгляду її в історичному ракурсі, а й розведення, уточнення понять «засіб інформації» і «засіб комунікації». Перебороти різне трактування сутності засобів комунікації, їхньої структури і функцій можна, зрозумівши специфіку підходу до їх дослідження такими науками, як філософія, мовознавство, кібернетика, теорія зв'язку, соціологія, лінгвістика, психологія й ін.

## РОЗДІЛ ДРУГИЙ

### КОМПЕТЕНЦІЯ — ВЛАСТИВІСТЬ ВЧИТЕЛЯ

У цьому розділі роботи розглядаються: психологічні особливості навчального спілкування, його складові, що виявляються у навчанні, визначаються функції спілкування у роботі вчителя; дається характеристика видам управління навчанням, серед яких провідне місце посідає компетентність — система здібностей до спілкування вчителя, описуються стилі спілкування; розробляються теоретичні засади компетентності учителя, виходячи із підготовки вчителя до педагогічного спілкування, ставлення до своєї професії та намічаються шляхи розвитку компетенції учителя через вивчення особливостей рис характеру й темпераменту, особливостей вольової регуляції дій, рівня тривожності, локус контролю, здатності до емпатії та виявлення поведінки у конфліктних ситуаціях.

#### 2.1. Психологічні особливості навчального спілкування

Концепції компетентності вчителя сформувалися на основі вивчення індивідуальної діяльності. Однак діяльність пов'язана з іншими людьми, тобто зі спілкуванням. На жаль, питання про співвідношення різних видів, форм і рівнів спілкування і компетенції як якісного показника продуктивності праці вчителя — розроблене ще недостатньо.

Важливо визначити той аспект діяльності, що пов'язаний зі спілкуванням і його місцем в системі категорій психології. Визначення ж діяльності слід розглядати через відношення «суб'єкт-об'єкт», «суб'єкт-предмет». Але діяльність включає і відношення людини до інших людей, однак це відношення звичайно не розкривається: в кращому випадку воно лише припускається як імпліцитно притаманне. Отже, психологічний аналіз і понятійний апарат

розробляються у відношеннях «суб'єкт-об'єкт», тобто «учень — вчитель». Однак спілкування — це одна сторона буття людини. У зв'язку з цим виникає необхідність посилити розробку категорії спілкування, що розкриває іншу сторону буття: відношення «суб'єкт-предмет-суб'єкт(и)». Для цього доцільно використати терміни «спілкування», «відношення спілкування», «форми спілкування». При цьому і поняття «спілкування» стає більш чітким; воно використовується для характеристики головним чином міжособистісних стосунків. У спілкуванні здійснюється взаємний обмін діяльностями, уявленнями, ідеями, установками, інтересами тощо, розвивається система стосунків «суб'єкт-суб'єкт(и)».

Спілкування — самостійна форма активності суб'єкта. Її результат — не перетворений предмет (матеріальний або ідеальний). Але і сама людина в умовах навчання, у відносинах з іншою людиною, з іншими людьми стає іншою. Спілкування в навчанні впливає на характер психічного відображення, свідомість, склад особистості, а також аналіз того, як вона оволодіває засобами комунікації та який вплив воно виявляє на психічні процеси, стани і властивості.

Спілкування — детермінанта системи психічних явищ, щось зовнішнє по відношенню до психічного. Воно і психіка внутрішньо пов'язані: в актах спілкування здійснюється презентація «внутрішнього світу» суб'єкта іншому суб'єкту і сам цей акт припускає «внутрішній світ». Спілкування — взаємодія людей, суб'єктів взаємодії. Для нього необхідні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт.

Спілкування припускає, за словами К. С. Станіславського, «зустрічний струмінь», кожний акт якого виступає як акт сполучення дії учасників, об'єднання в щось ціле, яке володіє новими якостями, не такими, як у його учасників. «Одиницями» спілкування є цикли, в яких відображаються відношення позицій, установок, точок зору кожного з партнерів, де переплітаються прямі і зворотні зв'язки у потоці інформації, що між ними

циркулює. Так, «одиницею» мови, на думку М. М. Бахтіна, є «двоголосе слово» [16].

В діалозі «сходяться два розуміння, дві точки зору, два рівноцінних голоси; в двоголосому слові, в репліці діалогу чуже слово так або інакше враховується, на нього реагують або його передбачають, воно переосмислюється або переоцінюється і тощо» ...Реальною одиницею мови, пише М. М. Бахтін, є «не ізольоване одиничне монологічне висловлювання, а взаємодія принаймні двох висловлювань, тобто діалог» [16]. Однак невірно розуміти спілкування як процес, в якому відбувається усереднення (уніфікація) особистостей. Динаміка психічних процесів і станів людини залежить від умов, засобів і форм його спілкування з іншими людьми. Крім того, спілкування є сферою емоцій і психічних станів, умовою розвитку властивостей особистості, її свідомості і самосвідомості. І.М. Сеченов відзначав, що «моральні почуття...той комплекс відповідних душевних станів», що «складає основу будь-якого співжиття... і який народжується із спілкування».

У навчанні використовуються засоби і способи, характерні для спілкування, тому воно будується за законами спілкування (наприклад, діяльність вчителя, викладача, лектора). Дії (в тому числі і предметно-практичні) використовуються як засіб і засоби спілкування, що будується згідно з правилами діяльності (наприклад, театральне подання, демонстраційна поведінка). Значний час людини заповнений саме спілкуванням.

Виділяються три основних класи функцій навчального спілкування:

- 1) інформаційно-комунікативна передача-прийом інформації;
- 2) регуляційно-комунікативне спілкування як регуляція поведінки і стосунків;
- 3) афективно-комунікативна — детермінація емоційної сфери людини.

Функції навчального спілкування виступають в єдності, але реалізуються вони по відношенню до кожного учасника спілкування, всіляко. Наприклад, акт спілкування, є для одного передачею інформації, для іншого — функцією



емоційної розрядки. Функції спілкування можна розглядати і в іншому плані. Виділяють функції організації спільної діяльності, пізнання людьми один одного і розвиток міжособистісних відношень. У спільній діяльності люди обмінюються інформацією, взаємно стимулюють себе, контролюють і коригують дії.

Навчальне спілкування ж виконує функцію організації і індивідуальної діяльності. Тому дослідження психічної регуляції діяльності вимагає звернення до процесів спілкування людей. Інша не менш важлива функція спілкування пов'язана з процесами пізнання людьми одне одним. Функція розвитку відносин у навчанні — це, мабуть, найбільш важлива і складна, але й найменш вивчена, і тому припускає врахування комплексу психологічних, соціологічних, етичних і навіть економічних питань.

Обидва підходи до функцій навчального спілкування не виключають один одного: вони показують, що спілкування не може бути розкрите в одній «системі координат». Описують його як: пряме, побічне, безпосереднє, опосередковане, ділове, фактичне, особисте, міжособистісне, резонансне, рапортне та ін. спілкування.

Ось чому навчальне спілкування — особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду.

Навчальне спілкування — процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Виходячи з цього, ми досліджуємо **навчальну діяльність вчителя**, а його система здібностей спілкування — це ступінь його компетенції.

*Мета:* дослідити особливості спілкування і розуміння в навчальній діяльності і на цій підставі розробити технології розвитку компетентності вчителя.

Передбачається, що: навчальне спілкування є суб'єкт-предмет-суб'єктне інтегральне утворення, яке має у собі складові, що утворюються у навчанні — спільній діяльності учня і вчителя під його керівництвом; функції спілкування в діяльності вчителя, види управління навчанням, компетентність визначають стилі спілкування учителя; теоретичними засадами компетентності учителя є підготовка учителя до педагогічного спілкування, формування ставлення до своєї професії, розвиток здібностей спілкування; засади розвитку здібностей спілкування учителя обираються з методологічних положень щодо організації механізмів розвитку психіки і свідомості учителя, з дотриманням принципів і норм міжгрупової взаємодії.

### 2.1.1 Суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні

На якому б етапі професійного та життєвого шляху не був учитель, він ніколи не може вважати свою **компетенцію — систему здібностей спілкування** — остаточно завершеною. І в цій принциповій відкритості, незавершеності відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення. Очевидно, що особливу роль у розвитку вчителя відіграє етап його професійного становлення, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності з учнем — суб'єктом навчання.

Молодий учитель, недавній випускник педагогічного вузу, прийшов у школу. Як він почав свою роботу? З якими труднощами зустрівся? Відповіді на ці непрості запитання дадуть нам змогу прогнозувати його подальший трудовий шлях чи стане він учителем — майстром, людиною, яка захоплена своєю професією, відчуває насолоду від спілкування з дітьми, чи ремісником, що «відбуває» години у школі, з великими труднощами встановлює контакти з дітьми, не можучи дочекатися, поки минуть ті роки, які необхідно відпрацювати у школі після закінчення вузу.

За даними ряду психологічних досліджень, лише незначна частина вчителів (близько 10%) володіє достатнім рівнем розвитку таких професійно важливих якостей, як постійна увага до особистості іншої людини, глибоке її розуміння, повага до неї, щирість у вияві своїх почуттів і переживань у процесі спілкування [233].

Проблему становлення компетенції вчителів, на нашу думку, потрібно розглядати через вирішення внутрішніх суперечностей самого етапу входження у професію. Слід зазначити, що і вдосконалення навчально-виховного процесу у педвузі може якісно покращити важкий етап становлення молодого педагога.

Практичне «входження» випускника навчального закладу у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. Як зазначав Б. Г. Ананьєв [3, 4], з'єднання знань з досвідом належить до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері діяльності. Але, на наш погляд, цього недостатньо: вчитель має розвинути у собі систему (більш або менш повну) здібностей спілкування у процесі навчання.

Протиріччя між педагогічною підготовкою, соціально-психологічними сподіваннями та реальними умовами навчання в школі є основною рушійною силою становлення компетенції педагога.

Практика показує, що набуті знання та уміння повинні бути ще реалізовані у педагогічному процесі. А це набагато важче, ніж здобування хороших оцінок у дипломі. Отже, професійна підготовленість — це складний і надзвичайно важливий процес. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків, серед яких провідне місце посідають здібності спілкування.

Протиріччя початкового етапу становлення вчителя проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням. При цьому змінюється об'єктивний статус вчителя на підставі компетенції його у системі стосунків з іншими людьми. Так, основним видом діяльності студента була навчальна, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все відбувається зовсім по-іншому, коли йдеться про роботу в системі «суб'єкт — суб'єкт», тобто про компетенцію вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто **стає суб'єктом нової для нього, педагогічної, діяльності — навчання учня.**

Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом діяльності, він має бути **компетентним.**

**Стати компетентним — набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, але придбала систему здібностей спілкування у навчанні учня.**

Вчитель змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність — відповідальність не лише за себе, а й за інших своїх вихованців. Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед наймолодших учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але, на нашу думку, справжні причини труднощів лежать глибше — у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі учителя, в осмисленні сутності та змісту навчальних явищ і фактів. Бо без визначення для себе лінії поведінки у ролі

вчителя і відповіді на принципові, методологічні за своєю суттю запитання, молодий учитель вимушений діяти за методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших учителів. У результаті його навчальні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді навчальних методів та навичок спілкування. Невипадково у вчительському середовищі поширеною є думка, що вчителю достатньо добре знати свій предмет та добросовісно ставитися до роботи — і все буде гаразд без всякої педагогіки і психології, а разом з ними і компетенції.

Діяльність учителя розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу.

**Соціально-педагогічний аналіз** характеризує навчальну діяльність як одну з надзвичайно важливих різновидностей соціальної діяльності.

**Психолого-педагогічний аналіз** спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення учителем своїх громадських функцій у навчанні.

**Конкретно-методичний аналіз** пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок і компетенції — системи здібностей навчального спілкування, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

У подальшому ми будемо залишатися передусім у рамках психолого-педагогічного аналізу, виходячи за нього лише у тих випадках, коли буде необхідно поглибити і конкретизувати окремі аспекти проблеми.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Як пише, приміром, О. М. Леонтьєв [122], окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо. Однак основне, що відрізняє одну діяльність

від іншої, полягає у різниці їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість. Особливо це стосується вчителя, який має справу з предметом, що його засвоюють учні і з самими учнями — суб'єктами власної діяльності

Предметом діяльності вчителя є навчання учнів, яке він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та розвитку школярів, підпорядкованих, у свою чергу, загальній меті — формуванню духовного світу останніх.

Як показав О. М. Леонтьєв [120, 121], оволодіння досягненнями людської культури кожне нове покоління здійснює через діяльність, аналогічну (хоч і не тотожну) тій, яка призвела до появи цих пояснень. Останнє і визначає основну мету вчителя — організувати таку діяльність учнів, у ході і в результаті якої здійснювалося б формування їх світогляду, розвиток їх духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, формування практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

Відзначимо, що центральним системоутворюючим ставленням (вихідним, початковим, нероздільним), яке лежить в основі всієї навчальної діяльності, — є ставлення «вчитель-учні» Нагадаємо положення В. Ф. Ломова [131] про те, що двома визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність («суб'єкт-об'єктні» стосунки) і спілкування («суб'єкт-суб'єктні» стосунки). Між цими сторонами навчальної взаємодії, зрозуміло, існують різноманітні взаємозв'язки і переходи, і, зокрема, специфічність діяльності вчителя — його компетенція. Вона якраз і полягає в тому, що процес будується за типом спілкування, тобто взаємодії та комунікації у системі «вчитель — учні».

Звичайно, навчальне спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії; він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з

боку вчителя між особовою взаємодією у системі «Я і учні» у навчальному процесі.

Підкреслимо ще одну обставину. Ефективне розв'язання завдань, що стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови не будь-якого, а лише певного типу управління вчителем навчанням учнів.

Сутність продуктивного, рефлексивного управління полягає у тому, що вчитель має поставити учня у ситуацію **активного суб'єкта власної діяльності**, здійснюваної у загальній системі колективної роботи; розвивати можливості учнів до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації та самоконтролю власною діяльністю; організувати процес навчання як розв'язання навчально-пізнавальних проблем на основі творчої взаємодії (діалогу) з учнями.

Ми поділяємо позицію тих, хто вважають, що психологічну структуру діяльності вчителя можна розглядати як процес рефлексивного управління «іншою» діяльністю (тобто діяльністю учнів — навчанням). Підкреслимо ще раз, що центральна ланка рефлексивного управління — зробити учня активним суб'єктом власної діяльності і розвинути у нього здатність до самоуправління у своєму навчанні.

### ***2.1.2 Навчальна задача — джерело спілкування***

Розглянемо професійно-педагогічну діяльність як **неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети — формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки**. У роботах Н. В. Кузьміної, В. О. Кан-Каліка, М. Д. Нікандрова, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна та інших авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем навчальних задач. Вони відзначають, зокрема, що навчальна задача виникає кожного разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу. Разом з тим вони підкреслюють

наявність багатозначності процесу розв'язання навчальних задач. Якщо ж навчальна ситуація однозначна, тобто вона не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

За даними Кузьміної Н. В. [109, 110], коли можливе не одне рішення і потрібно знайти найкращий спосіб досягнення потрібного результату, виникає педагогічна задача.

В. О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, підсумовує, що всі вони є передусім задачами соціального управління. І тому, опираючись на загальну теорію управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації (*діагноз*);
- 2) проектування результату (*прогноз*) і планування педагогічних впливів;
- 3) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- 4) регулювання і коригування навчального процесу;
- 5) підсумковий облік, оцінка одержаних результатів і визначення нових педагогічних задач [197].

Але специфічною особливістю навчальних задач є те, що переважна більшість з них зазвичай не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність уцілому. Як підкреслювала Н. В. Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень навчальної задачі і пов'язана з усіма основними сферами навчальної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Н. В. Кузьміна зазначає, що вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх і т. п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що педагоги навчальні задачі підміняють проміжними — *функціональними завданнями*.

Отже, перед тим як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учитель,



спираючись на знання про рівень розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший розвиток у навчанні, вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самотійно формулювати задачі і самотійно розв'язувати їх, переживати радощі перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

### **2.1.3 Мислительна активність і спілкування учителя з учнями**

Виховання високої психологічної культури студента педагогічного вузу, а значить і його готовності до майбутньої професійної діяльності, передбачає формування педагогічного мислення, яке базується на системі теоретичних знань з педагогіки, загальної, вікової та соціальної психології і виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними у практичній діяльності — в процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин, під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями. Формування психологічної культури повинно передбачати також навчання студентів умінь аналізувати свою поведінку, виявляти ті чи інші недоліки у своїй професійній діяльності...Тобто психологічна культура педагога повинна стати базою його професійного самовиховання [233].

Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема внутрішніх механізмів психіки, які регулюють мислительну діяльність вчителя. Мова йде про ті найбільш загальні психологічні механізми мислення, що лежать в основі розв'язання різноманітних задач, у тому числі і педагогічних.

Як показано у [156], процес розв'язання будь-якої задачі можна проаналізувати з точки зору його етапів, стадій, фаз. Кожний з таких етапів є деяким мікроциклом вирішення, тобто відносно просту одиницю мисленнєвої діяльності, яка має при цьому свою структурну організацію. Мікроцикл характеризується:

а) процесами досягнення певних результатів, що відповідають вимогам задачі (шляхом здійснюваних суб'єктом операцій);

б) процесами контролю та оцінки цих результатів (шляхом їх порівняння з певними схемами рішення).

Слід мати на увазі, що спрямованість мислительної діяльності детермінується самою задачею. Всяка задача містить у собі суперечність між шуканим і заданим, тобто їх актуальне неспівпадання і в той же час наявність потенційної можливості розкриття шуканого через задане.

Як підкреслював С. Л. Рубінштейн, мислення завжди виходить з проблемної ситуації. Проблемною є така ситуація, в якій щось імпліцитно до неї включене, але в ній ще невизначене, невідоме, експліцитно не задане, а лише дане через своє відношення до того, що у ній задано. Відношення невідомого, шуканого до вихідних даних проблеми визначає спрямованість мисленнєвого процесу [191].

Під час процесу розв'язання задачі людина постійно співвідносить задане і шукане, у результаті чого будує певну схему своїх дій, схему, яка випереджає майбутні результати. Цю спрямовуючу основу дій називають по-різному (мисленна модель шуканого, образ майбутнього результату, концептуальна схема рішення, орієнтувальна основа дій тощо), але у кожному випадку мова йде саме про внутрішні мисленні моделі, які спрямовують та регулюють дії людини. Підкреслимо, що такі мисленнєві моделі будуються, враховуючи більш загальні категорії та уявлення, притаманних людині, і конкретизуються відповідно до заданих умов та вимог задачі. Форма таких моделей може бути найрізноманітнішою (наочні образи, конкретні уявлення, вербалізовані поняття тощо).

Таким чином, **з-поміж педагогічних задач навчальні задачі правомірно розглядати як структурну одиницю мисленнєвої діяльності вчителя.** Відповідно функціями його мислення (у співвідношенні до практичної діяльності) будуть функції аналізу конкретних навчальних ситуацій,

постановки задач у конкретних умовах діяльності, створення планів розв'язання цих задач, регулювання процесу здійснення намічених планів, оцінка одержаних результатів. Іншими словами, мислительна діяльність учителя носить яскраво виражений характер. Вона безпосередньо включена в його практичну діяльність, спрямована на розв'язання різноманітних педагогічних задач, метою яких у кінцевому результаті є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі. Найважливіша умова досягнення цієї мети — організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий розвиток.

Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мисленнєвої діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій (педагогічних ситуацій), а метою такого практичного мислення є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення присвячено ряд психологічних досліджень [84, 131, 184, 201]. У роботах [30, 109, 110, 156, 169] предметом спеціального аналізу стали особливості практичного мислення вчителя. Зокрема, центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме з того, як учитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

У [127] підкреслюється, що категоріальні структури мислення дозволяють організовувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категорізацію чуттєвих даних. Тому всі конкретні знання про оточуючу дійсність набувають для людини категоріального значення. Категорії функціонують у свідомості людини і як найбільш загальні поняття, і як вихідні схеми мислення, що спрямовують думку на пошук найбільш фундаментальних характеристик об'єкту.

На категоріальний характер мислення вказував М. Г. Ярошевський [254, 255], підкреслюючи, що об'єкт, який осмислюється, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний момент рівень розвитку наукового знання. О. О. Баталов показав, що проблема категоріального характеру мислення — не лише проблема психології наукової діяльності, а й вкрай важлива проблема психології практичного мислення, отже — і навчального мислення. Категоріальний (понятійний) апарат навчального мислення є найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень. При цьому перенесення теоретичних знань у практику є не прямим, а включає ряд перехідних ланок, пов'язаних з трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом на мову практичних дій учителя.

Аналізу логіки руху теоретичних знань у процесі вироблення вчителем педагогічних рішень присвячено спеціальне психологічне дослідження [156]. Його автори показують, що одержані вчителем теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні) — складові його компетенції у ході педагогічної діяльності — мають бути трансформовані у певну специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач. По суті, успішне здійснення такої інтеграції є необхідною умовою становлення компетенції вчителя, його формування як професіонала.

Проблема трансформування знань полягає у тому, що теоретичні знання, одержані майбутніми вчителями у вузі, побудовані відповідно до внутрішньої логіки окремих наукових дисциплін, визначаються предметами, цілями та завданнями останніх. Вони є результатом аналітичного розв'язання науково-теоретичних проблем, і, як наслідок, мають узагальнений і абстрактний характер.

Теоретичні знання відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів і відіграють роль загальних принципів, що спрямовують

педагогічну діяльність, але їх практичне використання вчителем залежить від конкретних умов його роботи. З іншого боку, практична діяльність учителя будується відповідно до своїх особливих і специфічних законів. Так, проблеми, які виникають у вчителя, носять різнобічний, цілісний і комплексний характер. Для їх ефективного розв'язання вчитель має синтезувати (інтегрувати) знання, одержані при вивченні різноманітних теоретичних дисциплін, включити їх у категоріальний апарат мислення у процесі навчання учня. Тобто, психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук, не стають прямо і безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат мислення вчителя — властивості особистості, яка складає основу компетенції.

Важливою особливістю мислення вчителя є те, що теоретичні знання (категоріальні проблеми) при розв'язанні суто педагогічних і навчальних задач використовуються ним зазвичай у «знятому вигляді»: 1) автоматично, 2) скорочено, 3) згорнуто. Зумовлено це, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згущення», які і є безпосередньо когнітивною основою для прийняття навчальних рішень, і, по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

Будучи вихідними передумовами для прийняття практичних рішень, психолого-педагогічні знання стоять ніби за рамками цих рішень, визначають їх, але не знаходяться у центрі уваги, оскільки у цьому випадку контролюються передусім здійснювані вчителем дії та їх результати. Для того, щоб когнітивні передумови, які визначають практичні дії, знову стали предметом розгорнутого аналізу, вчитель має зайняти особливу (рефлексивну) позицію щодо власних рішень і дій, вичленити їх для спеціального дослідження, осмислення та оцінки.

Принципове значення у цьому плані відіграє методологічне положення Л. С. Виготського про процес інтеріоризації особистістю соціальних стосунків. Згідно з Л. С. Виготським, засіб впливу на себе спочатку є засобом впливу на

інших або впливу інших на людину. Як наслідок, він формулює загальний генетичний закон розвитку у такому вигляді: будь-яка функція у культурному розвитку проявляється двічі: спочатку в соціальному плані, потім — у психологічному, спочатку між людьми як категорія інтерпсихічна, потім в особистості — як категорія інтрапсихічна [52].

Відповідно до теорії Л. С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує їх) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. Під час внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самій людині. Саме ці індивідуальні уявлення і схематизм визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Відзначимо, що такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то і просто неправильними. Для того, щоб реконструювати їх, слід створити умови, які б дозволяли екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми. Таким чином, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Людина, включаючись у взаємодію з іншими людьми, засвоює різноманітні функціональні позиції та ролі і на цій основі перетворює «зовнішнє» у «внутрішнє».

Однак для того, щоб розвивати внутрішні функції, людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну міжособову взаємодію, збагачуючи себе новими функціями і засобами регуляції дій.

Предметній діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання тощо. Як писав С. Л. Рубінштейн, співвідношення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія — це більшою або меншою мірою усвідомлене розв'язання задачі [191]. Свідомі дії,

підкреслював О. М. Леонтьєв, це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату. Разом з народженням дії, цієї основної «одиниці» діяльності людини, виникає і основна, соціальна за своєю природою «одиниця» людської психіки — розумний смисл для людини того, на що спрямована її активність.

Усвідомлення смислу дії і здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети. Відповідно до цього процес формування навчальних умінь передбачає оволодіння зовнішньою (предметною) і внутрішньою (ідеальною) сторонами навчальної діяльності. Освоюючи лише зовнішню предметну діяльність, тобто практичні дії, вчитель визначає спосіб дії на основі лише логіки практичних дій (спочатку робить, а потім аналізує, чому дані дії привели або не привели до потрібного результату).

Оскільки логіка практичних дій не розкриває закономірних зв'язків між компонентами навчального процесу, то вчителі при цьому часто не можуть обґрунтувати, які саме способи дій і чому саме були вибрані в тій чи іншій ситуації, вони просто копіюють дії інших або сліпо виконують вказівки методичних розробок. Свідома навчальна дія — це спроектована, передбачувана дія, основана на осмисленні мети, способів виконання та принципу вибору цих способів. Саме глибока теоретична основа надає навчальним умінням цілеспрямованого, усвідомленого характеру. Кожне навчальне вміння, таким чином, є певною сукупністю інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємозв'язаних, виконуваних у певній послідовності.

У дослідженнях [156] розкривається логіка руху теоретичних знань у процесі вироблення навчальних рішень. Підкреслюється, зокрема, що, передусім, у вчителя мають бути сформульованими певні провідні ідеї, які задають загальну спрямованість його діяльності. При цьому принципово, що ці ідеї повинні бути засвоєними учителем на рівні особистих педагогічних переконань. Лише в такому випадку вони будуть не просто декларованими

ідеями, а такими, що реально мотивують дії вчителя. Наявність **провідної ідеї** визначає спосіб бачення вчителем конкретних навчальних ситуацій, дозволяє йому виділяти характерні для кожної з них проблеми, тобто певні протиріччя між поставленими цілями та реальними умовами їх досягнення.

Наступний етап — **втілення ідеї в конструктивну схему** (модель, проект, задум) рішення, яка б врахувала особливості конкретної навчальної ситуації. Реальне втілення конструктивної схеми, яка є основою для регуляції процесу взаємодії вчителя з учнями, — це **оперативний образ ситуації**. В останньому відображається як конструктивна схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії між учителем і учнями у даний момент часу. Саме оперативний образ ситуації дозволяє вчителю відбирати поточну інформацію у ході реалізації рішення, швидко уточнювати і коригувати свої дії.

Підкреслимо: у практичному мисленні вчителя завжди мають місце два зустрічні процеси. З одного боку, вчитель постійно одержує інформацію про реальну ситуацію діяльності, зміст якої дозволяє йому будувати чуттєво-конкретне уявлення про цю ситуацію. З другого — витримує напруження збору такої інформації, вибіркоче ставлення до неї, систематизації і узагальнення її — всі процеси регулюються на основі тих критеріальних структур, що притаманні вчителю.

Формування критеріальних структур є необхідною передумовою розвитку вчителя як суб'єкта навчальної праці і здійснюється у процесі поєднання теоретичних знань та практичного індивідуального педагогічного досвіду. При цьому теоретичні знання розширюють межі свого досвіду, спрямовують і організують цей досвід, дозволяють осмислювати його в соціальному контексті і, таким чином, відкривати можливості для його вдосконалення та розвитку.

Процес перетворення теоретичних знань на емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих



знань, але й часто призводить до їх стереотипізації. Як показано у дослідженнях [156], у випадках, коли критеріальна система вчителя достатньо повна, диференційована та структурована, її стереотипізація не спричиняє негативних наслідків. Проте дуже часто це не так. Тоді виникає необхідність реконструкції конструктивних схем.

Розв'язання проблеми реконструкції конструктивних схем вимагає від учителя усвідомлення (рефлексії) власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення сформованих критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі психолого-педагогічної теорії. Таким чином, ми виходимо ще на одну, принципово значиму, особливість педагогічної діяльності.

Оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, але недостатньою умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяють учителю розвиватися як професіоналу. Рефлексивне ставлення компетенції вчителя до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує можливість виходу з повного заглиблення у безпосередній процес, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [191].

Відзначимо, що, як це доведено у загальній і соціальній психології, здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли учень прагне зрозуміти думки та дії іншого і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно віднестися і до самого себе.

#### 2.1.4 Рівні активності спілкування

У спілкуванні традиційно розрізняють: пізнавальний, мотиваційний, поведінковий і вольовий компоненти. В реальному ж процесі вони пройняті один одним. Тим більше, ця структура компонентів — не застигле утворення, вона досить динамічна і передбачає створення нових складових у своєму розвитку.

**Мотивація** у структурі навчального спілкування має провідне значення. Вона має широкий спектр потреб та інтересів, моральних настановлень й етичних цінностей. І особливо, в пізнавальній орієнтованості, яка виявляється в якостях, що свідчать про ставлення особистості до самої себе, своїх знань.

**Пізнавальна** складова навчального спілкування характеризує міру визначеності і невизначеності знань особистості та її здатність до сприймання нового і подолання невизначеності: вона виявляється у формі норм та правил, перцептивних знаннях, мовної компетентності тощо.

**Поведінкова**, або операційно-інструментальна, складова реалізується через засоби спілкування (вербальні та невербальні), знаходить свій вияв у певних якостях і рисах особистості, в культурі мовленнєвого спілкування, вміння вести діалог, тобто вміння говорити і слухати, володіння інтонацією, мімікою, пантомімікою.

**Вольовій** складовій належить функція регулювання діяльності (і особливо мовленнєвої) учителя, здійснюваної через її вольові якості (впевненість у собі, самоконтроль, самостійність, відповідальність, самовладання тощо).

Гармонія складових навчального спілкування є однією з визначальних ознак особистості, яка характеризує здатність людини до спілкування, детермінуючи його перебіг, результат, розвиток продуктивності (взаєморозуміння, вирішення проблем).

## 2.2. Складові процесу спілкування у навчанні

### 2.2.1. Навчальне спілкування як інтегральне утворення

Складові спілкування за традицією можна розглядати як рівень техніки (комунікативна компетентність) і рівень стратегії (особистісні особливості). Об'єднані основним комунікативним наміром взаємодіючих суб'єктів, ці рівні й утворюють їхню комунікативну культуру. Учитель як суб'єкт спілкування і водночас носій певної культури, що якісно характеризує цей процес, реалізує в ситуації взаємодії функції, властиві його процесові. Разом з тим вона, як властивість особистості, має власне функціональне навантаження; завдяки взаємодії з іншими людьми дитина оволодіває досвідом спілкування, пізнання і праці, досвідом людського буття.

Отже, навчання, виховання і розвиток особистості досягається через спілкування і діяльність у процесі розвитку дитини. А реалізація цілей відбувається особистістю утримуванням у ньому взаємопов'язаних функцій (за А. Карпенком) кожної ситуації взаємодії: контактної, інформаційної, спонукальної, координаційної, розуміння, емотивної, міжособистісних взаємин і взаємних впливів.

Навчальне спілкування — інтегративне утворення в учителів, що об'єднує:

*удатності до спілкування* — сукупність знань, умінь та навичок;

*систему настановлень* у спілкуванні, загальну його орієнтацію, а також експресивно-вольові властивості.

*розвиток загальної культури* особистості, яка у процесі спілкування і діяльності реалізується через його специфічні функції і зумовлюється його рівнем.

У [156] показано, що рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється саме тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання

практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних навчальних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення початківців до самих себе як суб'єктів педагогічної діяльності є основою для розвитку у них рефлексії — необхідної умови професіоналізму.

### **2.2.2. Функції спілкування в діяльності вчителя**

У проведеному вище аналізі ми свідомо абстрагувалися від тієї обставини, що педагогічна діяльність належить до так званих соціономічних видів праці, де спілкування зі сторони, що супроводжує трудову діяльність, перетворюється на професійно значиму, суттєву її сторону. Ця обставина зумовлює необхідність спеціального розгляду комунікативної сторони педагогічної діяльності, маючи на увазі, що навчальне спілкування при цьому виступає:

*по-перше*, як засіб розв'язання навчально-виховних завдань,

*по-друге*, як соціально-психологічне забезпечення навчального процесу і,

*по-третє*, як спосіб організації взаємостосунків учителя і учнів, що мають забезпечувати ефективність навчання, виховання та розвитку особистості.

У своєму розумінні навчального спілкування ми виходимо із загальнопсихологічної концепції діяльності (О. М. Леонтьєв, О. В. Запорожець, В. В. Давидов, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, П. Я. Гальперін, Д. Б. Ельконін та ін.), відповідно до якої діяльність є реальним процесом, що складається із сукупності дій і операцій, а основна відмінність однієї діяльності від іншої полягає у специфічності їх предметів. Аналіз певного виду діяльності, таким чином, вимагає вичленування її предмета, усвідомлення спонукальних потреб і мотивів, характеристики дій і операцій, що складають діяльність.

Під час аналізу навчального спілкування як діяльності виділяють такі структурні компоненти:

**предмет спілкування** — інша людина, партнер по спілкуванню як суб'єкт;

**потреби у спілкуванні** — прагнення людини до пізнання і оцінки інших людей, а через них та з їх допомогою — до самопізнання і самооцінки;

**комунікативні мотиви** — те, заради чого людина включається в спілкування.

Відповідно до заданого предмета спілкування мотиви останнього мають втілюватися або «опредметнитися» (О. М. Леонтьєв) у тих якостях людини чи інших людей, ради пізнання і оцінки яких вона вступає у взаємодію з оточуючими;

**дія спілкування** — одиниця педагогічної діяльності, цілісний акт, адресований іншій людині і спрямований на неї як на свій об'єкт;

**завдання спілкування** — те, на досягнення чого у даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування;

**засоби спілкування** — ті операції, з допомогою яких здійснюються дії спілкування;

**продукти спілкування** — утворення матеріального і духовного характеру, що виникають у результаті спілкування.

Таким чином, навчальне спілкування ми розглядаємо як взаємодію двох (або більше) людей, спрямовану на узгодження та об'єднання їх зусиль з метою налагодження взаємостосунків та досягнення спільного результату навчання. У навчальному спілкуванні виділимо взаємопов'язані сторони:

*комунікативну* — обмін інформацією між партнерами по спілкуванню;

*інтерактивну* — організацію взаємодії між ними, тобто обмін не лише знаннями та ідеями, а й діями;

*перцептивну* — процес сприймання один одного учасниками спілкування та встановлення на цій основі взаєморозуміння;

*фатичну* (від лат. *fatuus* — дурний) — спілкування спрямоване виключно з метою підтримки самого процесу спілкування, воно беззмістовне і нагадує теревені: люди говорять одне одному дурниці, нісенітниці, точать баляси, взагалі говорять про незначне, несерйозне, пусте.

Ці та інші положення [2, 3, 4, 30, 128 та ін.] склали теоретичну основу нашого аналізу. На наш погляд, достатньо повну і глибоку характеристику навчального спілкування дав В. О. Кан-Калік, розкриваючи його як систему, прийоми та навички органічної соціально-психологічної взаємодії учителя та учнів, зміст якої складає обмін інформацією, пізнання особистості, здійснення виховного впливу, організація взаєностосунків з допомогою різноманітних комунікативних засобів та цілісна «трансляція» особистості учителя на аудиторію [93].

Як уже відзначалося, професійно-педагогічна діяльність розглядається нами як неперервний процес розв'язання вчителем ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети — навчання, виховання та розвитку особистості учня. Принципово, що навчальне спілкування пронизує, є суттєвою стороною цього процесу.

Так, при розв'язанні **навчальних задач** спілкування дозволяє забезпечувати повноцінний психологічний контакт з учнями, формувати позитивну мотивацію учіння, створювати психологічну атмосферу колективної пізнавальної діяльності.

При розв'язанні **виховних задач** через спілкування у навчанні налагоджуються доцільні взаєностосунки, психологічний контакт між учителем і учнями, що суттєво впливає на ефективність учнівської діяльності, формується спрямованість та становлення особистості учня, долаються психологічні бар'єри, формуються міжособові стосунки в учнівському колективі.

При розв'язанні **розвиваючих задач** через спілкування створюються психологічні ситуації, що стимулюють самоосвіту та самовиховання

особистості, долаються соціально-психологічні фактори, які стримують розвиток особистості (скутість, надмірна сором'язливість, непевненість в собі тощо), створюються можливості для виявлення та врахування індивідуально-типологічних особливостей учнів, здійснюється соціально-психологічна корекція розвитку та становлення особистісних якостей тощо.

Можна зазначити, що після розв'язання загальної навчальної задачі (і на основі цього) вчитель має розв'язати комунікативну задачу щодо організації процесу безпосередньої взаємодії з учнями, тільки через яку й можна здійснювати реальний і продуктивний вплив у практичній навчальній діяльності.

Аналізуючи цю проблему, В. О. Кан-Калік [93] відзначає, що комунікативна задача є похідною по відношенню до задачі навчальної, впливає з останньої і визначається нею.

Іншими словами, задача спілкування є тією ж педагогічною задачею, але перекладеною мовою комунікації.

Відповідно логіка навчальної взаємодії вибудовується таким чином:

- навчальна задача та її рішення;
- система методів навчального впливу, вибраних для реалізації прийнятого рішення ;
- система задач спілкування, розв'язання яких необхідне для реалізації методики впливу;
- навчальна взаємодія вчителя з учнями.

Відповідно до загальної логіки навчального процесу в структурі навчального спілкування виділяють такі етапи:

I. моделювання вчителем майбутнього спілкування з учнями у процесі підготовки до безпосередньої взаємодії з ними (прогностичний етап);

II. організація безпосереднього спілкування з учнями (початковий етап спілкування);

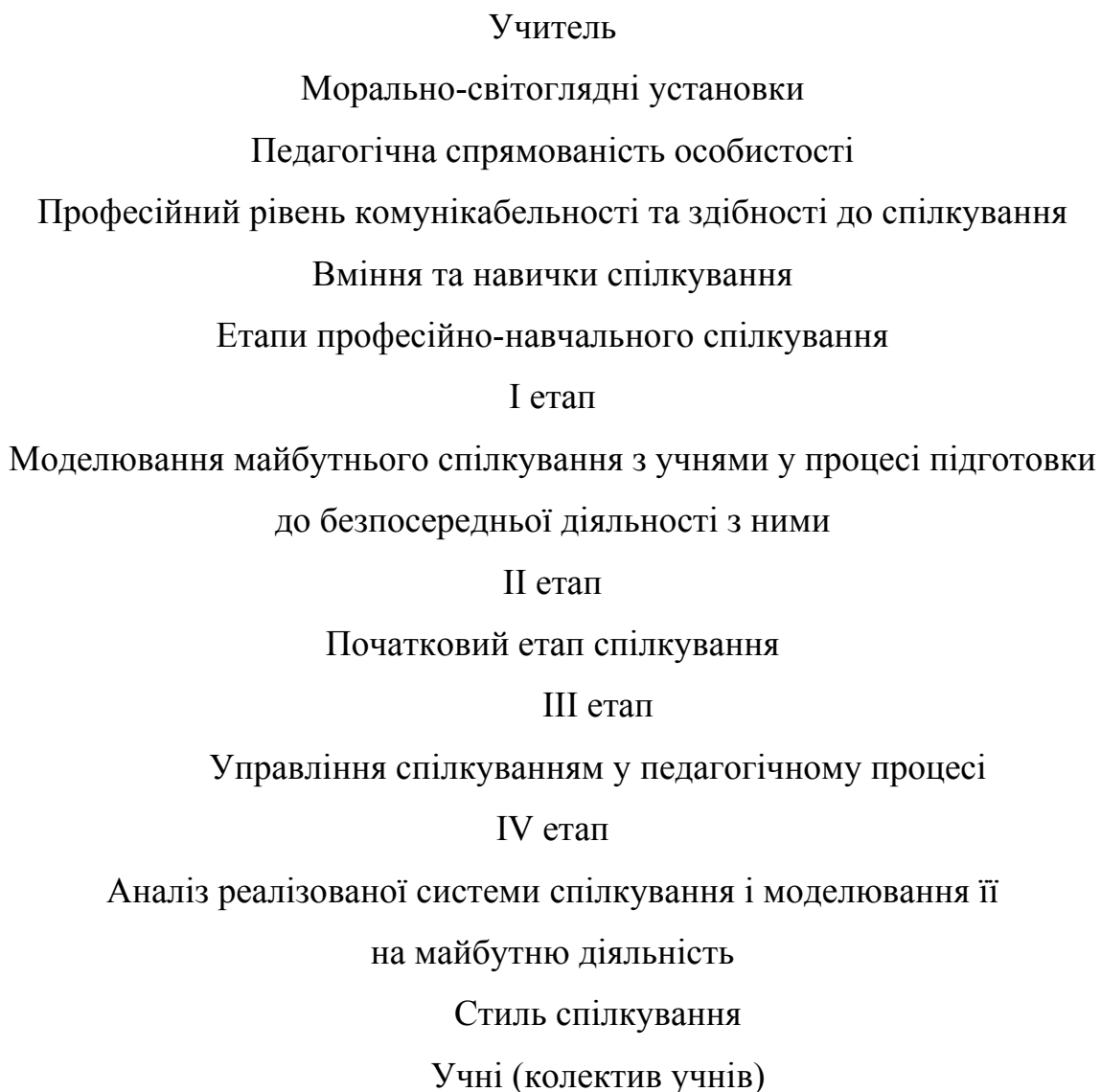
III. управління спілкуванням у навчальному процесі;

IV. аналіз реалізованої системи спілкування і моделювання її на майбутню діяльність.

Узагальнення викладеного та деякого іншого матеріалу з вищевказаних робіт дозволяє вибудувати певну модель професійно-навчального спілкування [див схему 1].

Схема 1

## МОДЕЛЬ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ





### 2.2.3. Види управління навчанням

Визначальними сторонами людського буття є предметна діяльність та спілкування. Зрозуміло, що між ними існують різноманітні взаємозв'язки й взаємні переходи, але це аж ніяк не виключає їх принципової специфіки.

Центральним системоутворюючим ставленням, що лежить в основі навчальної діяльності та визначає її сутність, є ставлення «вчитель — учні». Предмет діяльності вчителя — це навчальна діяльність учнів. Саме її він має організовувати та регулювати відповідно до завдань навчання та їх виховання, підпорядкованих, у свою чергу, більш загальній меті розвитку морально-духовного світу останніх, формування ціннісно-сислової сфери їх особистості.

Важливо підкреслити, що розв'язання завдань, які стоять перед школою сьогодні, можливе лише за умови забезпечення вчителем певного типу управління діяльністю учнів. Сутність управління — продуктивного, рефлексивного — полягає у зміні позиції учня, в перетворенні його з об'єкту зовнішніх впливів в активного суб'єкта власної діяльності, здійснюваної у загальній системі соціального життя, в розвитку спроможності до самоуправління (саморегулювання, самоорганізації та самоконтролю) власною діяльністю.

Усе це вимагає розвитку у вчителів позитивної «Я-концепції», формування адекватних умінь, навичок, індивідуально-психологічних та особистісних якостей.

В запропонованій роботі описуються деякі результати дослідження проблемною групою теоретичних та методичних основ формування у вчителів компетентності.

Структура роботи включає обговорення теоретичних проблем (аналіз поняття «компетентності», розкриття можливих і ефективних підходів до її формування тощо) та розкриття методики формування в учителів компетентності, адекватної задачам навчальної практики в сучасних умовах.

Нами розроблені матриці апробованих ділових ігор, які можна використовувати як для розвитку в учителів їхньої компетентності, так і для розв'язання інших задач підвищення їх кваліфікації, описуються комплекси психотехнічних управ, спрямованих на підвищення стійкості особистості у стресовій ситуації, характеризуються деякі психодіагностичні методики, які можуть бути корисними для вирішення описаних вище задач.

#### **2.2.4. Компетентність — якісна характеристика спілкування**

Реальне навчальне спілкування являє собою складне і внутрішньо суперечливе сплетіння перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів, суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної форм, спілкування репродуктивного й продуктивного, глибинного, особистісного й поверхового, деперсоналізованого і т. д.

На наш погляд, тією категорією, яка б із достатньою повнотою та точністю відображала названі аспекти навчального спілкування у діяльності вчителя, може бути і комунікативна компетентність. Детально поняття «комунікативна компетентність» аналізується в роботах Ю. М. Ємельянова [83]. Він трактує її як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування, наголошуючи на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню. Комунікативна компетентність завжди набувається в соціальному контексті. Вона вимагає від особистості усвідомлення:

- а) власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи;
- б) власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і «систематизованих білих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);
- в) готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі;

г) своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм);

д) своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією факторів зовнішнього середовища (екологічна культура);

є) способів персоналізації оточуючого середовища (матеріальне втілення «почуття господаря»);

ж) рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання — житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектури тощо).

Таким чином, комунікативна компетентність особистості розглядається Ю. М. Смеляновим як ідейно-моральна категорія, що регулює всю систему ставлення людини до природного й соціального світу, а також до самого себе як синтезу цих двох світів.

Подібним, однак більш операціоналізованим (і, якщо можна так висловитися, більш психологічним) є трактування комунікативної компетентності Л. А. Петровською [169]. Вона наголошує насамперед на знанні соціально-психологічних факторів та вміння використовувати, враховувати їх у конкретній діяльності. Подібна компетентність передбачає розуміння мотивів, інтенцій, стратегій поведінки, фрустрації як своїх власних, так і партнерів по спілкуванню, вміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах, осмислення можливих перешкод на шляху взаємопорозуміння, оволодіння технологією та психотехнікою спілкування і т. д.

Аналізуючи структури комунікативної компетентності, Т. А. Петровська виходить із змісту, форм та функцій спілкування. Так, при суб'єкт-об'єктній схемі спілкування лише один із партнерів виступає у повноцінній ролі суб'єкта, в той час як іншому відводять роль простого об'єкта впливів і маніпуляцій з боку першого. Це спілкування за типом наказів, розпоряджень, різного роду вказівок тощо. До цього ж типу слід віднести й інші, менш виражені форми домінування одного з партнерів.

Навчальне спілкування ж, що реалізує суб'єкт-суб'єктні принципи, характеризується принциповою рівністю психологічних позицій його учасників (обидва виступають у повноцінній ролі суб'єкта), взаємною активністю сторін, при якій кожен не лише піддається впливу з боку іншого, але й рівною мірою сам впливає на нього, взаємним проникненням партнерів у внутрішній світ один одного, їхньою активною взаємною гуманістичною установкою.

Не менш важливим є і той аспект аналізу спілкування, при якому розглядаються його репродуктивна й продуктивна сторони. Тут ми маємо справу з перенесенням у сферу спілкування відомої ідеї, яка послідовно розвивається у працях В. Я. Ляудіса, А. М. Матюшкіна, О. Я. Пономарьова, О. К. Тихомирова, А. У. Хараша та інших вітчизняних психологів, про два типи діяльності і, відповідно, про два типи задач, які має вирішувати людина: творчі — продуктивні й репродуктивні — рутинні. Відповідно до сказаного репродуктивний аспект спілкування передбачає використання стандартних процедур, які у принципі можна алгоритмізувати, тоді як продуктивний представляє ту його сторону, яку не можна формалізувати, яка характеризується породженням нових мотивів, цілей, операцій і процедур. Реалізація продуктивної сторони спілкування вимагає діяння творчої сторони особистості.

По суті, вся педагогічна система В. О. Сухомлинського пронизана пафосом переходу від суб'єкт-об'єктної схеми спілкування з учнями на його суб'єкт-суб'єктну форму.

Навчальне спілкування також об'єднує в собі два взаємопов'язаних, але істотно відмінних рівні: зовнішній — операційно-технічний, поведінковий та внутрішній — глибинний, що стосується особистісно-сміслових утворень і є визначальним щодо зовнішнього, поведінкового.

Всі перераховані вище характеристики природно розглядати одночасно і як характеристики компетентності у спілкуванні. Кажучи по-іншому, природно вважати, що остання включає в себе компетентність у спілкуванні і за суб'єкт-

об'єктною, і за суб'єкт-суб'єктною схемами, що охоплює компетентність як у вирішенні продуктивних, так і у вирішенні репродуктивних задач і що поширюється як на зовнішній поведінковий рівень спілкування, так і на його глибинний, особистісний, рівень. При цьому слід підкреслити, що ядро, визначальну сторону, утворює компетентність у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним шаром спілкування [62, 109, 110].

Наші дослідження дали підстави для визначення системи здібностей вчителя, які і складають основу його компетентності у «суб'єкт- суб'єктних» взаєминах, тобто у діях вчителя і учня:

- спостережливість (**дослідницькі**);
- педагогічний такт (**особистісні**);
- любов до дітей, чуття дітей (**почуттєві**);
- здібність до навіювання, здібність допомагати народженню почуттів та образу (**сугестивні**);
- здібності проектувати активність учнів (**конструктивні**);
- уміння словом виражати свої думки (**мовленнєві**);
- використання інноваційних методів навчання (**дидактичні**);
- уміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою (**експресивні**);
- організація процесу навчання і виховання (**організаторські**);
- здібність 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 допомагати народженню думки (**майєвтичні**).

Таким чином, компетентність учителя — система навчальних здібностей, яка розглядається як певна інтегральна характеристика навчального спілкування, в якій опосередковано виражаються його морально-світоглядні

установки, загальна та професійна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності тощо.

### **2.2.5. Стилi спілкування**

Стиль навчального спілкування певною мірою є інтегральною характеристикою педагогічної взаємодії, де виявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, вміння й навички, з учнем під час його навчання. Отже, під стилем навчального спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії вчителя з учнями.

Порівняння різних класифікацій (С. Л. Братченко, В. М. Мясичев, С. О. Шеїн) при використанні методу експертних оцінок дозволяє виокремити низку інваріантних характеристик і на цій основі диференціювати такі стилі спілкування:

#### **діалогічний:**

активність, контактність і висока ефективність спілкування; педагогічний оптимізм, опора на позитивний потенціал особистості учня і учнівського колективу; впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні; безкорислива чуйність і емоційне прийняття учнів як партнерів по спілкуванню, прагнення до взаєморозуміння і співробітництва; глибоке і адекватне сприймання і розуміння поведінки учнів, їх особистісних проблем, врахування полімотивованості їх вчинків; цілісний вплив на учня та його ціннісно-сміслові орієнтації; передача соціального досвіду як особистісно пережитого знання; високий рівень імпровізаційності у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на діалог, дискусію, обговорення; прагнення до власного професійного і особистісного зростання; достатньо висока і адекватна самооцінка; розвинуте почуття гумору.

**альтруїстичний:**

повне підпорядкування себе завданням професійної діяльності; самовідданість роботі і учням у поєднанні з недовірою до їх самостійності, підміна їх зусиль власною активністю; формування в учнів залежності від себе; потреба в емоційній близькості, чуйність і навіть жертвність у поєднанні з байдужістю до того, як його розуміють учні; відсутність прагнення до власного особистісного і професійного зростання; низький рівень рефлексії власної поведінки.

**конформістський:**

поверхове, депроблематизоване і безконфліктне спілкування з учнями без чітко визначених педагогічних і комунікативних цілей, яке часто переходить у пасивне реагування на зміни ситуації; відсутність прагнення до глибокого розуміння учнів, орієнтація на некритичну «злагоду» (у ряді випадків — зменшення необхідної дистанції до мінімуму, навіть до панібратства); зовнішня формальна доброзичливість при внутрішній байдужості або підвищеній тривожності; орієнтація на репродуктивну діяльність, прагнення відповідати існуючим стандартам («бути не гіршим інших»); поступливість, невпевненість, недостатня вимогливість, безініціативність; лабільна або низька самооцінка.

**пасивний:**

холодна відчуженість, гранична стриманість, підкреслена дистантність, орієнтація на поверхове рольове спілкування з учнями; відсутність потреби в емоційному включенні у спілкування, замкнутість і байдужість до учнів; низька сенситивність до їх емоційно-психічних станів («емоційна глухота»); висока самооцінка у поєднанні з прихованою невдоволеністю процесом спілкування;

**маніпулятивний:**

егоцентрична спрямованість, висока потреба у досягненні зовнішнього успіху; підкреслена вимогливість, замасковане, приховане самолюбство; високий рівень розвитку комунікативних умінь і вмиле використання останніх для прихованого маніпулювання партнерами по спілкуванню; добре знання

сильних і слабких сторін учнів у поєднанні з власною закритістю, нещирістю; досить розвинута рефлексія власної поведінки, висока самооцінка і самоконтроль.

**авторитарно-монологічний:**

прагнення до домінування, орієнтація на «виховання — примушування», домінування дисциплінарних методів і прийомів над організуючими; егоцентризм, нетерпимість до помилок і заперечень зі сторони учнів, брак педагогічного такту, агресивність; суб'єктивізм в оцінках, жорстока поляризація останніх; ригідність, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізація педагогічних впливів; низька сенситивність і рефлексія власної поведінки, висока самооцінка;

**конфліктний:**

неприйняття спілкування з учнями у своїй навчальній діяльності, педагогічний песимізм, роздратовано-імпульсивне відштовхування учнів, скарги на їх ворожість та «невиправність», прагнення звести спілкування з ними до мінімуму і прояв агресивності, коли не можна уникнути такого спілкування; емоційні зриви, інфантильне перекидання відповідальності за невдачі у спілкуванні на учнів або ж на «об'єктивні» обставини; низька самооцінка і самоконтроль.

Вищим рівнем у цій класифікації, найбільш продуктивним з точки зору організації навчального процесу та реалізації притаманного йому розвивального, виховного та творчого потенціалу, є діалогічний стиль спілкування з учнями. Саме він забезпечує: реальний психологічний контакт, який має виникати між учасниками навчального процесу й перетворювати їх на суб'єктів спілкування; подолання різноманітних психологічних бар'єрів, що виникають у процесі взаємодії учителя з учнями (вікових, соціально-психологічних, мотиваційних, пізнавальних, ціннісних тощо); трансформацію традиційної для учнів позиції підкорення підпорядкування у позицію співробітництва й перетворення їх тим самим на суб'єктів педагогічної



діяльності; продуктивні міжособові взаєностосунки вчителя з учнями, в яких органічно поєднуються діловий та особистісний аспекти спілкування; цілісну соціально-психологічну структуру навчального процесу.

Якщо пасивний стиль розглядати як вихідний у розвитку спілкування, де позиції сторін, що взаємодіють (передусім вчителя), ще до кінця не виявлені, а сама взаємодія має поверхневий характер і перебуває на початковому етапі, то можна говорити про наявність двох протилежних тенденцій у розвитку компетентності учителя.

Перша з них указує на готовність учителя вступати в **особистісно-діалогічне спілкування** з учнями, або ж на його орієнтацію на таке спілкування. Метою тут є встановлення взаємин співробітництва. Спочатку має місце альтруїстичне зосередження на іншому (учневі) як на партнері по спілкуванню. Воно поступово розвивається до безоціночного прийняття іншого, визнання принципової особистісної рівноцінності власної та його позиції у довірчому діалозі і спільній творчості.

Особистісно-діалогічне спілкування (або ж, як мінімум, наявність тенденції до його розвитку) пов'язане з педагогічним оптимізмом, доброзичливою вимогливістю, поєднаною з довірою до учнівської самостійності, опорою на позитивний потенціал учня та дитячого колективу. Його носіям притаманні:

- впевнена відкритість, щирість та природність у спілкуванні;
- безкорислива чуйність та емоційне прийняття учнів як партнерів по спілкуванню; прагнення до взаємопорозуміння й співробітництва;
- індивідуальний підхід до вирішення навчальних задач, поглиблене та адекватне сприймання та розуміння поведінки учнів, їх особистісної проблематики;
- врахування полімотивованості їх учинків, цілісний вплив на учня його ціннісно-сміслової позиції, передача знань як особисто прожитого досвіду;

- висока імпровізаційність у спілкуванні, готовність до новизни, орієнтація на обговорення, дискусію; прагнення до власного професійного та особистісного розвитку: достатньо висока й адекватна самооцінка;
- розвинуте почуття гумору тощо.

**Особистісно-монологічне спілкування** — протилежна тенденція (до розвитку монологічного стилю навчального спілкування), яка вказує на: егоцентризм, зосередженість учителя на власних проблемах і потребах; приховане маніпулювання або відверту агресивність щодо партнерів по спілкуванню, у тому числі і школярів; догматизм або формалізм, орієнтацію вчителя на надособистісну передачу знань і норм, ригідність і стереотипність методів і прийомів у навчанні, більшість з яких дисциплінарні; статусне домінування вчителя, «суб'єкт-об'єктні» стосунки між ним і учнями.

Виходячи з методології, яка послідовно розвивається в роботах Б. В. Зейгарник [89], названі особливості можна розцінювати як наслідок деформацій особистісних установок і мотивів навчальної діяльності вчителів (зумовлених, зокрема, економічною кризою, криміналізацією суспільства, руйнуванням традицій та універсальних цінностей, характерними для індустріального та постіндустріального суспільства взагалі, а в наших умовах — посиленнями деідеологізацією та іншими чинниками, які в сукупності породжують екзистенційний вакуум (В. Франкл).

Тут йдеться про особливості психологічного захисту людини від зовнішніх і внутрішніх проблем, які загрожують її особистісній стабільності, про специфічні особливості її «Я-концепції», що інтегрується навколо відчуття власної професійної та особистісної некомпетентності, про нерозвиненість потреби у самоактуалізації у процесі навчальної діяльності.

### **2.3. Підготовленість учителів до навчального спілкування**

Виходячи з того, що педагогічна діяльність будується за законами навчального спілкування і є інтегральною характеристикою навчального

процесу, де виявляються морально світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності, педагогічні здібності, вміння та навички є стилем навчального спілкування, ми й прагнули передусім діагностувати сформованість останнього.

Досить адекватну діагностику психологічних стилей спілкування може забезпечити методика «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі. Відповідно до завдань дослідження доцільно використати скорочений і рефакторизований варіант цієї методики, що включає з вихідних 128 особистісних характеристик лише 32, що мають максимальну диференціюючу силу.

Ці вихідні характеристики рівномірно (по чотири якості) розподіляються по восьми узагальнених особистісних параметрах:

I — тенденція до лідерства (вміє настояти на своєму; вміє керувати іншими; створює хороше враження серед оточуючих; любить відповідальність);

II — впевненість у собі (незалежний і впевнений у собі; практичний і діловитий; у всьому вважає за потрібне покладатися на самого себе; байдужий до думки інших про себе);

III — вимогливість до інших (здатний бути суворим; прямолінійно-відкритий; суворий, але справедливий до інших; запально-дратівливий);

IV — негативізм (його важко переконати; недовірливий; часто розчаровується; не терпить, щоб ним керували);

V — готовність до підпорядкування, поступливість (поступливий, покладистий; легко бентежиться; здатний бути критичним до себе; охоче погоджується з іншими);

VI — залежність від оточуючих, потреба у підтримці з їх боку (шукає схвалення від оточуючих; довірливий і схильний до наслідування; передовіряє іншим приймати рішення; прагне приносити радість оточуючим);

VII — відкритість, доступність впливу з боку оточуючих, некритична поступливість (товариський — поступливий; завжди дружелюбний та люб'язний; дуже дорожить думкою оточуючих; лагідно-доброзичливий);

VIII — чуйність, чутливість (любить допомагати і турбуватися про інших; терплячий до недоліків інших; викликає довіру в оточуючих; делікатно-схвалюючий).

Результати експертної оцінки свідчать, що стилі педагогічного спілкування досить адекватно диференціюються за цими восьми вихідними параметрами методики (див. табл. 1). Так, діалогічний стиль спілкування характеризується високими балами за параметрами VIII; I і VII і дуже низькими (найнижчими у порівнянні з іншими стилями) за параметром IV. Альтруїстичний і конформістський відзначаються високими балами за параметрами V, VI, VII, при цьому альтруїстичному, на відміну від конформістського, притаманні більш високі бали за параметрами VIII, I і III. Пасивному стилю притаманні низькі значення параметрів VIII, VII, I і V. Маніпулятивний і авторитарно-монологічний стилі відзначаються високими значеннями параметрів I, II, IV, та низькими — параметрів V, VI, VII і VIII. При цьому авторитарно-монологічному стилю більшою мірою притаманні високі значення параметрів III і IV. Конфліктний стиль характеризується найвищими значеннями параметрів III і IV при низьких значеннях параметрів I, VII і VIII.

Таблиця 1

**Значення параметрів I—VIII, А, Б для різних стилей педагогічного спілкування (за результатами експертних оцінок)**

Стилі педагогічного спілкування	Значення параметрів									
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	А	Б
I	2,6	1,6	1,6	0,3	1,4	1,7	3,1	3,5	3,6	3,8
II	1,5	0,9	1,0	0,7	1,8	2,0	2,8	3,1	0,6	3,8
III	0,5	0,4	0,3	1,1	2,3	2,8	2,4	1,3	-3,3	2,9
IV	0,9	1,9	1,5	1,8	0,9	1,4	0,4	0,5	-0,6	-2,4
V	2,3	2,4	0,9	1,6	0,5	0,6	1,5	0,7	2,4	1,3
VI	2,6	3,0	2,4	2,6	0,1	0,4	0,5	0,3	2,7	-5,3
VII	0,8	1,2	2,0	3,3	0,2	0,8	0,1	0,1	-1,4	-4,4
нормативний рівень	2,8	2,0	1,9	0,4	1,3	1,5	3,0	3,3	3,9	2,8

Для побудови семантичного простору методики Т. Лірі, на основі якого можна буде оперативно оцінювати емпіричні дані про особливості стилей педагогічного спілкування вчителів, слід розраховувати значення узагальнених параметрів А («Домінування — Підпорядкування») і Б («Співробітництво — Агресивність»). Для цього в формули (1) і (2) замість номерів восьми груп якостей (I—VIII) підставляємо числові значення оцінок, одержаних респондентами по кожній з цих груп:

$$(1): A = 0,7 \times (\text{II} + \text{VIII} - \text{IV} - \text{VI}) + \text{I} - \text{V};$$

$$(2): B = 0,7 \times (\text{VI} + \text{VIII} - \text{II} - \text{IV}) + \text{VII} - \text{III};$$

Параметр А («Домінування — Підпорядкування») дає узагальнену характеристику статусно-рольових орієнтацій особистості вчителя. Позитивні його значення вказують на вираження прагнення особистості (і посилення цього прагнення відповідно, до наростання значень параметра) до домінування, лідерства у педагогічному спілкуванні, а негативні — на наявність тенденції до підпорядкування, відмови від лідерства і відповідальності у ситуації професійно-педагогічної діяльності.

Параметр Б («Співробітництво — Агресивність») дає узагальнену характеристику стилю поведінки особистості у процесі спілкування. Його позитивні значення свідчать про прагнення особистості (її ріст цього прагнення у міру збільшення ваги параметра) до співробітництва з оточуючими, до встановлення з ними дружніх, ділових взаємостосунків, спрямованих на досягнення конструктивних результатів, а негативні вказують на розвиток і домінування агресивно-конкурентної спрямованості особистості, яка заважає спільній діяльності, руйнує (і робить неможливими) стосунки співробітництва.

Обидва узагальнені параметри А («Домінування — Підпорядкування») і Б («Співробітництво — Агресивність») рівною мірою беруть участь у диференціації стилей педагогічного спілкування у семантичному просторі методики Т. Лірі. Ту обставину, що не лише авторитарно-монологічному, але й діалогічному стилю педагогічного спілкування притаманна виражена тенденція

до домінування, лідерства, ми пояснюємо тим, що у другому випадку саме домінування виступає як активне лідерство у спілкуванні, прояв ініціативи, активності, прагнення взяти на себе відповідальність, що, у свою чергу, нерозривно пов'язано з професійною роллю вчителя. Авторитарно-монологічний і діалогічний стилі педагогічного спілкування відрізняє передусім те, на що спрямована тенденція і як вона реалізується. Цю сторону характеризують особливості взаємостосунків, взаємодії у процесі спілкування: у першому випадку явно домінують методи примушування, агресивно-конкурентна поведінка, у другому — методи переконання, організації, пошук різноманітних форм співробітництва з учнями.

Методику «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі доцільно, на нашу думку, доповнювати комплексом інших методів, тестів і спостережень заспеціальними програмами (напр. тест «20 висловлювань», спеціальні опитувальники, методика незавершених речень, тест Томаса, спостереження тощо).

Нами було проведено вивчення особливостей стилю навчального спілкування 620 вчителів загальноосвітніх шкіл зі стажем понад 5 років. Дані щодо особливостей їх стилю навчального спілкування використовувалися як матеріал для порівняння з відповідними результатами вивчення стилю навчального спілкування молодих учителів.

Якщо взяти пасивний стиль спілкування за відправний у розвитку ситуації спілкування, де позиції взаємодіючих сторін ще до кінця не проявлені, а сама взаємодія носить поверхневий характер (притаманний 8,0% респондентів), то діалогічний стиль спілкування або тенденція до його розвитку притаманні відповідно 14,0% і 21,0%. 25,0% опитаних характеризується, а ще 32,0% виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю навчального спілкування. Відповідно 62,0% з опитаних оцінили свої взаємостосунки з учнями як добрі і дуже добрі, 32,0% — як задовільні і лише 6,0% вважає їх незадовільними.

Результатами аналізу особливостей стилю навчального спілкування молодих учителів багато у чому відмінні (всього дослідженням було охоплено 600 молодих учителів, з них 180 — зі стажем до одного року, 220 — зі стажем педагогічної роботи від одного до трьох років, ще 200 — зі стажем від 3 до 5 років).

Так, перша група (зі стажем до одного року) за стилями навчального спілкування розділилася таким чином: пасивний стиль — 32,0%; 8,0% і 32,0% характеризуються або виявляють тенденцію до розвитку діалогічного стилю навчального спілкування; 18,0% і 10,0% характеризуються або виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю.

У групі молодих учителів зі стажем одного до трьох років ці цифри відповідно склали 28,0%, 12,0% і 25,0%, 20,0%, і 25,0%, а в третій групі (зі стажем від 3 до 5 років) — 21,0%, 15,0% і 20,0%, 24,0% і 20,0%.

Відмінності, зумовлені конкретною педагогічною спеціалізацією вчителів, мають незначний вплив, хоч і можна вказати у цьому зв'язку на деякі цікаві особливості. Скажімо, динаміка розвитку від пасивного до монологічного стилю навчального спілкування у вчителів-гуманітаріїв має більш виражений, стрімкіший характер, ніж у вчителів природничого циклу, а вчителі молодших класів з перших місяців роботи у школі більшою мірою зорієнтовані на авторитарно-монологічний і маніпулятивний стилі навчального спілкування з учнями.

Отримані результати (з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів педвузів і молодих учителів) ми інтерпретуємо таким чином:

**стійкі установки** у сфері спілкування, адекватні вимогам сьогоденної педагогічної практики, продуктивні для розв'язання педагогічних задач, сформовані лише у незначній меншості випускників педвузів (8,0%), що є наслідком особливостей в організації навчально-виховного процесу в останніх;

**поверхневі установки** випускників у спілкуванні (32,0%) мають постійний характер і легко можуть змінитися у діаметрально протилежному напрямку;

**авторитарно-монологічне** спілкування має третина випускників (28,0%), воно характеризується установками в комунікативній сфері, які детермінують орієнтацію на авторитарно-монологічне, маніпулятивне або конфліктне спілкування з учнями, а ще у 32,0% випускників ці установки не сформовані, не вражені.

Однак для нашого дослідження більш вагомими є ті тенденції у розвитку компетентності вчителів, які виявляються безпосередньо на етапі становлення їх компетенції. Вкажемо у цьому зв'язку на наступне.

У період професійного становлення переважна більшість початківців зі сформованою установкою на діалогічне або монологічне спілкування з учнями проявляє тенденцію до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями незалежно від стажу педагогічної діяльності. Звичайно, випадки повної, діаметральної переорієнтації нам зустрічалися, але це були поодинокі випадки, зумовлені своїми причинами. Вірогідно, що така тенденція пов'язана (крім всього іншого, зумовленого суб'єктивними причинами з наявністю у педагогічній практиці певних факторів, що підкріплюють орієнтації молодих учителів (стиль взаємостосунків учителів і учнів, що склався у конкретному педагогічному колективі, система вимог з боку адміністрації школи до молодого вчителя, сподівання з боку учнів тощо). Особливо чутливі до цих факторів вчителі-початківці впродовж першого року роботи.

Наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю навчального спілкування сама по собі ще не гарантує автоматичної динаміки позиції молодих учителів у цьому напрямі. Якщо така тенденція підкріплюється відповідним практичним досвідом, враженнями від безпосереднього спілкування з учнями, певною роботою адміністрації школи, наявністю відповідних традицій у конкретній школі тощо, то у процесі становлення



компетенції початківці будуть укріплюватися у діалогічному стилі взаємостосунків з учнями.

Негативний досвід, труднощі у здійсненні комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу, розчарованість, відсутність розуміння і доброзичливої підтримки з боку колег тощо часто призводять до того, що молоді вчителі зупиняються на пасивно-індиферентному стилі навчального спілкування або ж переорієнтовуються на ті чи інші різновиди монологічного стилю. Можливо, що через існуючі умови більшість з молодих учителів, що проявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю навчального спілкування, за перші роки роботи у школі зберігають ту ж орієнтацію або ж укріплюються у своїй позиції, переходячи в групу, яка характеризується монологічним стилем навчального спілкування.

Впродовж перших п'яти років педагогічної роботи група вчителів, що характеризуються невиявленістю установок спілкування, пасивно-індиферентним стилем взаємостосунків з учнями, зменшується, але недостатньо (від 32,0% до 21,0%), що прямо вказує на низьку ефективність допомоги початківцям на цьому вкрай важливому для їх становлення етапі.

Принципово, що перші кроки молодих учителів дуже часто спричиняють їх переорієнтацію з пасивного на різні варіанти монологізованого спілкування (від конформістського до конфліктного). З іншого боку, спостереження і бесіди з молодими вчителями свідчать, що ті ж перші враження і доброзичлива підтримка колег і шкільної адміністрації детермінують і перехід від пасивного до діалогічного стилю навчального спілкування.

Гадаємо, що виявлені тенденції свідчать про те, що покладатися на стихійний перебіг молодими вчителями етапу становлення компетенції не варто. Саме життя породжує необхідність створення умов для забезпечення керованого входження випускників педвузів у педагогічну професію, при якому б оптимально знімалися виявлені суперечності цього етапу.

## 2.4. Ставлення вчителів до своєї професії

У молодих вчителів змінюється ставлення як до професії загалом, так і до окремих аспектів навчального процесу. Так 63,0% опитаних вважають, що їхні попередні уявлення про вчительську професію не збігаються з реальною шкільною практикою. Показово, що в нових оцінках посилюються критичні (38,0%) і негативні (23,0%) тенденції. Порівняно з вузівським періодом знижується привабливість спілкування з учнями, особливо неформального, й навпаки, певною мірою зростає привабливість викладацької діяльності.

Динаміка задоволеності молодих вчителів своєю професією носить чітко виражений характер і залежить не лише від стажу, але й від орієнтацій у сфері комунікативній. Передусім хотілося б вказати у цьому сенсі на наростання невдоволеності, негативного ставлення молодих вчителів до своєї професії залежно від стажу. Кількість таких у групах зі стажем до одного року, від одного до трьох років, від трьох до п'яти років відповідно склали 18,0%, 8,0%, і 26,0%. (Хотіли б при нагоді поміняти свою професію на іншу відповідно 28,0%, 12,0% і 38,0%/.

Інтерв'ю з цією категорією молодих учителів дозволяють вважати, що основні причини такого ставлення до педагогічної діяльності можна розділити на дві групи:

1) причини, зумовлені статусом та соціальною оцінкою педагогічної праці в сучасних умовах (низька заробітна плата, незадовільні житлові (ширше — побутові) умови, порівняння себе з представниками тих соціальних груп, які швидко досягають успіху в нинішній ситуації (підприємці, посередники, корумповані чиновники та ін.) тощо);

2) причини, пов'язані з особливостями та характером взаємостосунків з учнями (невміння налагодити контакт з окремими учнями та класом в цілому, труднощі в управлінні процесом спілкування на уроці та в позаурочний час, невміння вибудувувати систему взаємостосунків з учнями та мобільно перебудувувати її залежно від педагогічних завдань, труднощі у словесному

спілкуванні та трансляції власного емоційного стану чи ставлення до матеріалу, труднощі в управлінні власним психоемоційним станом у педагогічному процесі, нерозуміння внутрішньої психологічної позиції учнів тощо).

Питома вага першої групи причин у негативному ставленні молодих учителів до своєї професії по суті однакова для груп з різним професійним стажем. А от щодо причин, віднесених до другої групи, це зовсім не так. Вони детермінують невдоволеність своєю педагогічною діяльністю передусім у тих молодих учителів, які характеризуються пасивно-індиферентним стилем навчального спілкування або виявляють тенденцію до розвитку монологізованого спілкування з учнями. Так, серед тих, хто характеризується діалогічним стилем навчального спілкування або виявляє тенденцію до його розвитку, число невдоволених своєю професією склало 12,0% (18,0% хотіли б її поміняти при нагоді). Серед інших (за стилем спілкування з учнями) категорій молодих учителів ці цифри відповідно склали 22,0% і 43,0%.

Отже, ставлення молодих учителів до своєї професії істотно залежить від їхніх установок у комунікативній сфері (більш продуктивною є орієнтація на діалогічне спілкування з учнями) при загальній тенденції до зростання кількості критичних, а то й негативних оцінок залежно від стажу педагогічної роботи.

## **2.5. Розвиток компетентності учителя**

Розглянемо найважливіші результати та ефекти, що виникають під час експерименту, на прикладі однієї групи.

### **2.5.1 Імпліцитна концепція особистості учителів та їх уявлень про учнів**

Визначальною проблемою навчального спілкування, як неодноразово відзначалося в науковій літературі, є проблема вивчення вчителем учнів. Це необхідна передумова творчої роботи вчителя, ефективного формування

учнівського колективу, створення позитивних міжособових стосунків учнів і, головне, успішного здійснення учбової діяльності.

Формування уявлень про учня опосередковане у вчителя певною концепцією особистості («імпліцитна концепція особистості»), яка детермінується сукупністю засвоєних ним відповідних наукових (часто житейських) уявлень, вікових, соціальних, статевих, професійних та інших стереотипів, аналізом результатів власної практики взаємодії з учнями та іншими людьми тощо. На рівні свідомості ця концепція — це певна система критеріїв, через призму якої і здійснюється відбір інформації, аналіз і оцінка особливостей учнів.

Зупинимося на деяких результатах. Аналіз зібраних даних показав, що в усіх випадках ми мали справу з наявністю у свідомості молодих учителів моделі «ідеального учня» та його протилежності — «поганого учня», виходячи з яких початківці формують своє ставлення до учнів та будують взаємостосунки з останніми. Цікаво, що когнітивна складність моделі «поганого учня» набагато вища, ніж моделі «ідеального учня».

Нагадаємо, що міра когнітивної складності моделі пізнання людини прямо визначає глибину її розуміння та точність передбачення її поведінки. Середня кількість параметрів таких узагальнених моделей на початок формуючого експерименту склала: модель «ідеального учня» — 9 параметрів (добрий, активний, дисциплінований, працелюбний, слухняний, відповідальний, здібний, вихований, уважний); модель «поганого учня» — 21 параметр (невихований, недоброчесний, недисциплінований, грубий, безвідповідальний, нетерплячий, невитриманий, лінивий, замкнутий, байдужий, нечесний, неуважний, горячкуватий, безпринциповий, імпульсивний, легковажний, пасивний, похмурий, некмітливий, егоїст).

**Методика особистісних конструктів** (модифікація останньої полягала у тому, що респондентам не давали готові параметри, а пропонували самостійно сконструювати шкали оцінок, порівнюючи реальних учнів, з якими вони

працюють) дозволила визначити ті параметри оцінки і критерії аналізу, на основі яких здійснюється міжособове сприймання молодими учителями учнів.

Перше, що кидається у вічі при аналізі результатів, це труднощі слухачів при виділенні основних психологічних характеристик, з допомогою яких визначаються психологічні особливості учнів. Число запропонованих учасниками експерименту оціночних шкал знаходилося у межах 4 — 12. Часто допускалися семантичні помилки при виділенні антиномічних якостей особистості. Увага зосереджувалася передусім на характеристиці поведінки учня, його моральних, вольових та інтелектуальних якостей.

Ряд респондентів взагалі обмежилися загальним недиференційованим враженням про учня (приміром, хороший - поганий, приємний - неприємний, вихований - невихований, дисциплінований - недисциплінований). Все це вказує, що молоді вчителі недостатньо володіють психологічними знаннями, передусім тією системою психологічних понять, які використовуються для опису особистості учня у всій повноті його психологічних характеристик.

Аналіз результатів дослідження свідчить, що оціночні процеси, характерні для мислення і діяльності вчителя, структурно організовані на основі співвідношення «загальні категорії — емпіричні показники — ситуації прояву особистісних якостей». При цьому загальні критерії, які містять ряд більш конкретних, задають загальну спрямованість процесу оцінювання.

Реальна ж оцінка тієї чи іншої якості конкретного учня здійснюється на основі емпіричних показників і конкретних ситуацій, в яких виявляється оцінювана якість. При цьому збір і аналіз інформації, як правило, здійснюється за такими напрямками: стійкі якості особистості (для оцінки учня як особистості); рольові функції учня (для оцінки його як учасника певної діяльності); процесуальна оцінка (для оцінки учня як суб'єкта, що здійснює поточні процеси розв'язання конкретних задач).

Аналіз характеристик учнів, складених слухачами у довільній формі (результати індивідуальної та групової роботи слухачів, в другому випадку

використовувалася ділова гра «Характеристика»), дозволяє зробити висновок, що описана вище критеріальна структура оцінювання особистості учня у них ще повністю не сформована. Так, одна група молодих учителів (66,0%), характеризуючи учня, використовувала передусім не психологічні категорії і поняття, а образні метафоричні описи лінії поведінки учня у конкретних ситуаціях. Зрозуміло, що за цим стоїть прагнення цілісно (не розкладаючи на окремі якості) бачити учня, яке слід оцінити як позитивне.

Проблема полягає в іншому: у свідомості даної групи початківців практично повністю відсутні емпіричні показники, які б зв'язували загальні психологічні категорії з конкретними ситуаціями прояву особистісних якостей учня. В результаті психологічні знання існують самі по собі, а оцінювання учня здійснюється у повному відриві від них.

Друга група молодих учителів (34,0%) у своїх характеристиках використовувала передусім загальні психологічні категорії, ігноруючи особливості поведінки учнів у конкретних ситуаціях діяльності і спілкування (знову ж таки емпіричні показники, які виконують функції зв'язків між загальними категоріями і конкретними ситуаціями прояву особистісних якостей учня, їм невідомі). По суті, мова йде про необґрунтоване (або недостатньо обґрунтоване) накладання загальної схеми на конкретного учня, на основі чого і робляться відповідні висновки, як правило, дуже далекі від дійсності.

Зупинимось на результатах експеримента за даним параметром, зробивши деякі зауваження.

Під час занять використовувалися всі основні джерела розвитку і корекції сприймання іншої людини, а саме:

- 1) сприймання іншого через співвіднесення (ідентифікацію, розрізнення) його з собою;
- 2) сприймання іншого через те, як його сприймають інші;
- 3) сприймання іншого через сприймання результатів його діяльності;
- 4) сприймання іншого через експлікацію ним своїх внутрішніх станів;

##### 5) безпосереднє сприймання зовнішнього вигляду іншого.

Розвиток уявлень суб'єкта про самого себе є одним із найбільш значимих шляхів розвитку і корекції сприймання ним іншої людини. Г. М. Андрєєва, приміром [4], пише: з одного боку, багатство уявлень про самого себе визначає і багатство уявлень про іншу людину, з другого боку, чим повніше розкривається ця інша людина (більшою мірою та у більш глибоких характеристиках), тим повніше стають і уявлення суб'єкта про самого себе.

Передусім відмітимо зростання когнітивної складності моделей пізнавання іншої людини, а також психологічної глибини використовуваних оціночних шкал внаслідок участі молодих учителів у запропонованих видах роботи. Так, число оціночних шкал виросло до 15—18. Серед останніх найчастіше зустрічаються (наводяться лише шкали, названі не менш як половиною слухачів): «хороший — поганий», «вихований — невихований», «відповідальний — безвідповідальний», «активний — пасивний», «добрий — злий», «працелюбивий — лінивий», «комунікабельний — замкнутий», «добросовісний — недобросовісний», «колективіст — індивідуаліст», «серйозний — легковажний», «здібний — нездібний», «самостійний — несамостійний», «ввічливий — грубий», «чесний — нечесний», «цілеспрямований — незібраний», «стриманий — невитриманий», «імпульсивний — урівноважений», «дисциплінований — недисциплінований», «допитливий — недопитливий», «уважний — неуважний», «кмітливий — некмітливий», «вольовий — безвольний».

Відмітимо, що слухачі навчилися давати достатньо диференційоване розкриття моральних, вольових, інтелектуальних якостей особистості учня та характеристику індивідуально-стильових особливостей.

Результатом занять стало прагнення молодих учителів конкретизувати загальні критерії різного роду емпіричними показниками, а також прикладами прояву останніх в конкретних ситуаціях діяльності і спілкування. Іншими словами, у них формується описана вище система сприймання і оцінювання

особистості учня, основана на співвідношенні «загальні критерії — емпіричні показники — конкретні ситуації прояву особистісних якостей».

Узагальнюючи сказане вище, відмітимо: наслідком експерименту стала рефлексія слухачами власної системи критеріїв оцінювання і сприймання іншої людини, її переосмислення і корекція на основі психолого-педагогічної теорії; оволодіння навичками пізнання партнерів по спілкуванню; нарешті, уточнення (точніше, деяка корекція у переважній більшості випадків) своєї «імпліцитної концепції особистості», через призму якої здійснюється оцінка інших людей та вибудовуються стосунки з ними.

### **2.5.2 Уявлення молодих учителів про себе і самосвідомість**

Самосвідомість особистості і стиль спілкування складають взаємообумовлену систему, яка прагне до стабільності та внутрішньої несуперечливості. В установках і стилі спілкування апробується, верифікується, підтверджується образ «Я» і самовідношення особистості. Механізми психологічного захисту забезпечують збереження певного емоційно-ціннісного ставлення до самого себе як через внутрішні ментально-рефлексивні дії, так і через відповідну організацію спілкування з іншими людьми.

Реальність існування таких захисних механізмів у психіці підтверджується роботами багатьох психологів (Ф. В. Бассін, О. О. Бодальов, Л. І. Божович, Ф. Є. Василюк, Б. Д. Паригін, Л. А. Петровська, І. С. Кон, Я. Л. Коломинський, І. І. Чеснокова, Т. С. Яценко, В. Фокс, Б. Фурст, З. Фрейд, К. Роджерс, М. Дреер та інші. Причому більшість авторів сходиться на тому, що основна функція психологічного захисту полягає у тому, щоб не допускати до усвідомлення наявності у себе соціально неприйнятих особистісних рис. Як наслідок, механізми психологічного захисту деструктивно впливають на самоорієнтацію особистості, створюючи інформацію щодо власної поведінки, намірів, цілей, сприймання поведінки іншими людьми тощо.



Монологічний стиль спілкування або тенденцію до його розвитку у молодих учителів, таким чином, можна розглядати як прояв певних захисних стратегій, спрямованих на збереження існуючих уявлень про себе та своєї самооцінки Я-концепції, під якою ми розуміємо когнітивну систему, яка виконує функції регуляції поведінки у відповідних умовах. Для підтвердження цієї тези зішлемося, приміром, на дослідження Б. В. Зейгарник [89], де переконливо показано нерозривний зв'язок між деформацією особистісних установок і мотивів та деформаціями діяльності людини, підкреслюється, що прояв на неусвідомленому рівні захисту призводить до деформації реальних вчинків людини, до порушення гармонійних зв'язків між цілями поведінки та ситуацією.

Загальними наслідками психологічного захисту, на чому сходиться більшість авторів, є ригідність перцептивної діяльності людини, ігнорування окремих даних, упередженість. При цьому суб'єкт глибоко переконаний, що його поведінка є послідовною, розумною, а його наміри відповідають його ставленню до інших; що образи інших людей відповідають його уявленням про них тощо.

Іншими словами, **механізми психологічного захисту** забезпечують суб'єкту відчуття власної цілісності та ідентичності, але досягається це шляхом деформацій механізмів свідомості, що веде до об'єктивної деформації поведінки людини та її взаємостосунків з іншими людьми. Проявляється це передусім у стилі спілкування, який є теоретичним і операціональним конструктором, що забезпечує єдність мотиваційного і інструментального аспектів діяльності.

У нашому випадку механізми психологічного захисту деформують процес відображення молодими вчителями педагогічних ситуацій та учнів, не лише призводять до постійного самовиправдання своїх дій та звинувачень на адресу учнів, але й до «сліпоти» та «глухоти» по відношенню до учнів у зв'язку з високим рівнем концентрації уваги на собі.

Ми погоджуємося з Т. С. Яценко [256, 257, 259], яка вважає, що стосовно майбутніх вчителів механізми психологічного захисту відображають не стільки конфлікт соціально неприйнятих спонукань з нормами та заборонами, прийнятими у суспільстві, скільки конфлікт між потребою суб'єкта відповідати цим нормам, діяти відповідно до них та його реальними можливостями (або уявленнями про останні). На нашу думку, це характерно і для молодих учителів, передусім для тих, хто зорієнтований на монологічний стиль спілкування з учнями.

На перших та останніх заняттях слухачі заповнювали тест «20 висловлювань». Не зупиняючись на аналізі першої серії експериментів, наведемо лише декілька типових прикладів:

«Я — жінка; невисока; прощаю образи; інколи лінива; з дивацтвами; з гарненькою фігурою; непристосована до життя; швидко запалююся якоюсь ідеєю і швидко охолоджуюся»;

«Я не завжди впевнена у собі; болісно реагую на зауваження інших; буваю нестриманою; чесна і добра; хороша мама; не жадібна; не вмію обманювати»;

«Я незадоволена життям; жалію себе та інших; лінива; нерішуча; любляча і любима» та інші.

На кінець циклу занять результати тесту «20 висловлювань» суттєво змінилися.

Наведемо деякі типові приклади:

«Я — мама; дружина; вчитель; дочка; жінка; людина; добра і справедлива; дещо лінива; уважна і чуйна; чесна, порядна, вихована; холерик; серйозна, внутрішньо зібрана»;

«Я — жінка; дружина; мама; вчитель; рабиня; люблю музику, поезію; добросовісна у роботі, вимоглива до себе; неврівноважена у окремих випадках; нещасна, невдаха; весела, інколи сварлива; довірлива; люблю дітей»;

«Я — вчителька; класний керівник; вихователь; дівчина; донька; поет; скромна; працездатна; тривожна; здатна зрозуміти інших, поспівчувати їм; сексуальна; акуратна; довірлива; безкорисна; відхідлива; помислива» та інші.

Як бачимо, зросла кількість самохарактеристик (середнє значення останніх зросло від 6 до 17). Показники індивідуальних «локусних балів» (нагадаємо, що під останніми розуміється кількість об'єктивних самохарактеристик, названих респондентами), які вказують на соціальну ідентичність, зросли від 1,6 до 7,5. Якщо у першій серії експеримента послідовність об'єктивних і суб'єктивних самохарактеристик (опосередкований показник емоційних розладів, деформацій основ особистісної та професійної самосвідомості) порушувалася всіма респондентами, то в другій — лише 20,0%.

По суті, мова йде про зростання ідентифікації власного Я з своєю професійною та соціальною роллю (Я виступає як результат інтеріоризації індивідуальної позиції в соціальній і професійній структурі), розширення поля особистісної структури і наступну інтеграцію на більш високому рівні розвитку [259].

Опосередковано про це ж свідчать і результати обговорення власних даних особистісних тестів, яке широко практикувалося під час занять. Так, приміром, на перших заняттях домінуючими у слухачів були такі стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях (використовувалася методика Томаса; дані перевірялися включеним спостереженням за поведінкою молодих учителів при виконанні поставлених завдань у ході занять): суперництво, змагання — 9,1; ухиляння — 8,2; пристосування — 7,1. Показово, що вкрай нерозвиненими виявилися такі стратегії, як пошук компромісу (4,2) і співробітництво (2,1).

Під час групової роботи молоді вчителі не лише оволодівали навичками участі у колективній пізнавальній діяльності, у них певною мірою, про що свідчать дані включеного спостереження та самооцінки (самозвіти), змінилися установки, що регулюють поведінку людини у конфліктній ситуації; більш вираженим стало прагнення знайти компроміс з іншими людьми, і, що

особливо важливо, у багатьох слухачів розвинулася установка на співробітництво з партнерами по спілкуванню.

Цікаві дані одержані також стосовно динаміки рівня тривожності. Загальна тенденція така: дезінтеграція (позитивна) особистісних структур призводить до певного зростання рівня тривожності з наступним (відповідно до подальшої інтеграції особистості на більш високому рівні розвитку) зниженням відносно до початкового стану. Так, за методикою Тейлора (дані перевірялися результатами аналізу проєктивних методик — малюнок дерева, автопортрет у вигляді міфічної істоти тощо), високий і дуже високий рівень тривожності на початку занять був притаманний 75,0 слухачів, а на кінець циклу — лише 15,0%. Зрозуміло, ми не вважаємо, що це кінцевий результат (і навіть не розцінюємо його як дуже стійкий), повернення до звичайних умов життя і педагогічної діяльності, скоріше всього знову можуть спричинити зростання рівня особистісної тривожності, але позитивним уже є і те, що розсіювання ілюзорних уявлень про себе та свій образ в очах інших з наступними конструктивними змінами особистісної структури у поєднанні з оволодінням навичками саморегуляції призводить до більш продуктивної адаптації особистості до виникаючих ситуацій.

Звернемо увагу ще на одну цікаву обставину навчального спілкування — **звинувачувати інших у своїх невдачах.**

Наші спостереження за поведінкою молодих учителів під час занять підтвердили наявність тенденції, про існування якої свідчать численні експериментальні дослідження: схильність перекладати відповідальність за виникаючі проблеми у спілкуванні (ширше — у діяльності взагалі) на партнерів або зовнішні умови, вбачаючи саме у них джерело труднощів. Ця тенденція звинувачування інших проявилася і у безпосередній поведінці молодих учителів під час виконання поставлених завдань, і в процесі рефлексії своєї діяльності та взаємостосунків з учнями (типові висловлювання — «впертий, не хоче слухатися», «що з ними робити, просто не знаю», «лінивий, не хоче нічого

робити на уроці і вдома» тощо). По суті йдеться про конкретизацію більш загальної психологічної стратегії у даних умовах: **схильність успіхи пояснювати внутрішніми і стабільними факторами власної діяльності, а невдачі — зовнішніми відносно себе нестабільними факторами. І ця тенденція тим більш виражена, чим значиміший для людини результат діяльності.**

Під час занять (і в результаті останніх) слухачі одержали нову інформацію, яка дала змогу уточнювати і коректувати свої попередні уявлення про самих себе (про своє «актуальне Я» та «ідеальне Я»). Ця корекція і уточнення забезпечувалися тим, що діагностика особливостей сприймання суб'єктом ситуації спілкування на заняттях розв'язувалася не стільки ведучим, скільки самим суб'єктом з допомогою групи і ведучого.

Для ілюстрації наведемо типові висловлювання слухачів:

— «пізнала себе зовсім з несподіваного боку»: «навчилася бути більш природною і безпосередньою, появилася невимушеність у спілкуванні з людьми»,

— «стала більше довіряти людям, довіряти своїм почуттям, перестала боятися показувати їх»,

— «пережила неприємні відкриття, вважала себе завжди не злопам'ятною і незлобливою, а виявилось, що інші дуже часто мою поведінку і слова розцінювали зовсім не так, вбачаючи у них невміння прощати, самовпевненість, «зарозумілість»;

— «зрозумів, що я не вмію слухати інших, поспішаю висловити свою думку і часто лінуюся співпереживати іншим»;

— «зрозуміла, що причина труднощів у спілкуванні — у мені самій: я мало цікавилася іншими людьми, боялася довіритися їм, відкритися перед ними» тощо.

Узагальнюючи наведені факти, зробимо висновок: активна участь в описаній вище схемі роботи сприяє розширенню поля усвідомлення молодими

учителями своєї особистості, розсіюванню ілюзорних уявлень про себе та свій образ в очах інших людей (у тому числі і учнів), що, у свою чергу, призводить до позитивної дезінтеграції цілісності особистісної структури, яка забезпечувалася передусім механізмами психологічного захисту: наступні дії самоаналізу, самоусвідомлення та самовдосконалення забезпечують подальшу інтеграцію особистості на більш високому рівні розвитку.

### **2.5.3 Розвиток узагальнених умінь спілкування у молодих учителів**

При аналізі процесу навчального спілкування і розвитку компетентності молодих учителів ми виходили, як уже відзначалося вище, з концептуальної моделі трикомпонентної структури спілкування: спілкування розглядалося як процес взаємодії людей, які певним чином відображають одне одного, ставляться одне до одного і впливають одне на одного.

Відповідно до даної моделі виділяють три основні компоненти уміння спілкування: **психотехнічний, експресивний та інтерактивний.**

У реалізованому нами варіанті організації формуючого експерименту розвиток психотехнічного компонента умінь спілкування забезпечувався спеціальними психотехнічними вправами, спрямованими на формування професійно значимих особливостей (уваги, спостереження, інтуїції, уяви тощо).

Формування експресивного компонента забезпечувалося вправами, спеціально підібраними з цією метою (вправи до розвитку міміко-пантомімічної діяльності, природності та виразності поведінки людини у публічній ситуації). На розвиток інтерактивного компонента працювали спеціально розроблені нами ділові ігри, які широко використовувалися під час занять з молодими учителями.

Методична організація формуючого експерименту мала своєю метою не так розвиток окремих умінь спілкування (хоч це і мало місце практично), як інтеграцію особистісної і професійної структури на більш високому рівні (про

це вже йшлося вище) та розвиток узагальнених стратегій спілкування, синтезованих у стилі спілкування.

Саме на це були націлені як особливості структурування групової діяльності молодих учителів на заняттях з використанням психотехнічних вправ, ділових ігор, тестування, оцінювання, моделювання педагогічних ситуацій тощо, так і особливості професійної поведінки ведучого (надання допомоги слухачам, створення необхідної психологічної атмосфери, трансакційний аналіз поведінки слухачів, підбиття підсумків, уточнення позицій сторін, встановлення причинно-наслідкових та генетичних зв'язків, інтерпретація результатів, блокування непродуктивних форм поведінки, активне слухання та інші).

Одним з центральних механізмів, що забезпечує розв'язання поставлених вище завдань, виступає спеціально організований зворотний міжособовий зв'язок, який дає слухачам правильну інформацію про самих себе у контексті конкретної ситуації спілкування (і більш узагальнену інформацію). Відмітимо, що така організація зворотного зв'язку в умовах роботи групи сприяла також розв'язанню завдання розвитку вміння молодих учителів виражати позитивний зворотний зв'язок щодо партнерів по спілкуванню, зокрема, по відношенню до учнів.

Справа у тому, що однією з серйозних проблем, виявлених у наших слухачів, була проблема труднощів у вираженні позитивного зворотного зв'язку до партнерів по спілкуванню. Це спостерігалось і на перших заняттях стосовно до інших учасників групи, і в їх реальній шкільній практиці (можна сказати, що ця особливість притаманна більшості з молодих учителів, які виявляють орієнтацію на монологічний стиль навчального спілкування).

Наведемо для ілюстрації результати аналізу проявів позитивного і негативного зв'язку на уроках (були відвідані і проаналізовані 60 уроків молодих учителів з монологічним стилем навчального спілкування або тенденцією до його розвитку). Прояви першого типу були зафіксовані у 28,0%

випадків (цікаво, що, як правило, по відношенню до одних і тих же учнів), а другого — у 78,0% випадків. При цьому важливо мати на увазі, що негативний зворотний зв'язок дуже часто розцінюється людиною як загроза власному Я, що, зрозуміло, пробуджує прагнення захистити себе, активізує механізми психологічного захисту і провокує неприйняття повідомлюваної інформації.

Наші спостереження підтвердили необхідність дотримання ряду умов як при організації ведучим роботи з молодими учителями під час групових занять, так і самими початківцями у реальному спілкуванні з учнями та колегами:

- формування активної позиції відносно сприймання та прийняття зворотного зв'язку:

- розвиток сенситивності;

- мінімізація прямих оціночних суджень типу «Ти лінивий», «Іншого я від тебе не чекав» тощо;

- посилення дескриптивності і, зокрема, автодескриптивності зворотного зв'язку.

*(Зробимо деякі роз'яснення. Серед неоціночних суджень прийнято виділяти дескриптивні та інформативні. Якщо перші фіксують конкретні факти, які легко розуміються і сприймаються реципієнтом, то другі пропускають цей базовий фактологічний компонент і повідомляють йому уже узагальнений, абстрагований результат, який прийняти набагато складніше. Серед дескриптивних суджень виділяють автодескрипцію, коли фіксуються конкретні факти, але такі, що стосуються опису станів комунікатора, викликаних проявами реципієнта, наприклад: «Я дуже розчарований, що ти так погано виконав на сьогодні домашнє завдання»);*

- підкріплення словесної сторони зворотного зв'язку експресивними, міміко-пантомімічними, емоційними компонентами.

Стосовно організації групових занять можна назвати додаткові умови:

- пред'явлення реципієнту цілої гами суджень різних учасників занять з одного й того ж приводу;



- вираження комунікатором своїх внутрішніх станів;
- психологічна підтримка з боку групи у випадку пред'явлення реципієнту негативного зворотного зв'язку.

Як уже відмічалось вище, молоді вчителі під час занять мали не просто оволодівати певною сукупністю можливих розв'язків міжособових ситуацій, а освоювати вміння рефлексії своєї активної участі у них. Дидактичний результат при цьому формується не стільки в термінах сформованих умінь спілкування, скільки апроцесуально — як здатність компетентно брати участь у спілкуванні, що виражається у стилі навчального спілкування.

Такий підхід не виключає розвиток окремих умінь до спілкування, але ставить його в залежність від динаміки інтерперсонального поля. Таке вміння стає при цьому наслідком формування адекватного ставлення учителя до міжособової ситуації та до самого себе.

## **2.6. Засади розвитку вдатностей спілкування учителя**

### **2.6.1 Методологічні та методичні положення**

Теоретичний аналіз проблеми навчальної взаємодії дозволяє виділити основні методологічні та методичні положення, які доцільно покласти в основу роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів.

#### **I.**

Оскільки ми маємо справу з учителями, то вся робота щодо розвитку їх компетентності з необхідністю має враховувати специфіку психології навчання дорослих. Відмітимо у зв'язку зі сказаним таке.

Основним видом діяльності вчителів є педагогічна, а учіння — лише допоміжним, необхідним для успішного виконання основної діяльності. Так, приміром, пізнавальні інтереси дорослих, що повністю стосуються і вчителів, концентруються навколо їх потреби зрозуміти різноманітні явища життя та професійної діяльності, осмислити власний життєвий досвід (як і досвід інших),

виробити власну позицію щодо різноманітних подій та явищ, навчитися використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності та діяльності педагогічного колективу. Процес навчання, таким чином, у більшості випадків розглядається вчителем через призму основної (професійно-педагогічної) діяльності, а його результати співвідносяться з практичними потребами, із їх особистісною значущістю.

Дорослі є суб'єктами трудової діяльності, вони схильні поширювати це і на інші види діяльності. Відповідно ефективність процесу розвитку компетентності вчителів буде істотно залежати від того, наскільки останні будуть самостійними у визначенні цілей, виборі форм і методів, регуляції самого процесу навчання та оцінці його результатів.

Основним ефектом учіння дорослих є узагальнення й систематизація їх практичних знань, розвиток гнучкості мислення. Мова йде про те, що внаслідок учіння має забезпечуватися не стільки функціональний, скільки концептуальний розвиток вчителів, який знаходить своє вираження у розширенні та поглибленні їх уявлень і понять про оточуючу дійсність, у формуванні професійних і особистісних цінностей, смислових утворень та ідеалів, у збагаченні власної концепції життя та освоєнні технологій її практичної реалізації. Сказане вимагає такої методики роботи, при якій учителі набували б досвіду:

- дослідження основ конструювання конкретних навчальних рішень;
- організації активної взаємодії учасників процесу пошуку рішення;
- співвіднесення загальних теоретичних положень із зразками та варіантами конкретних навчальних рішень, в яких такі положення знайшли своє втілення.

У психолого-педагогічній літературі неодноразово наголошувалося, що розвиток категоріального апарату мислення учителів, формування у них умінь розробляти конструктивно-методичні схеми розв'язання навчальних задач тощо полягають у використанні таких методів, в основі яких лежать ідеї групового та

колективного аналізу навчальних задач, насамперед аналітичного та конструктивного характеру, моделювання навчальних ситуацій, використання імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор тощо.

## II.

Як уже відмічалось вище, повноцінне спілкування вчителя з учнями, яке може забезпечити вирішення сучасних навчальних задач, включає два взаємопов'язані, однак істотно відмінні рівні. Перший з них — зовнішній, операційний, пов'язаний з поведінкою учасників спілкування, їх діями. Однак окрім нього є ще і внутрішній, глибинний, пов'язаний зі смисловими утвореннями особистості, та такий, що визначає операційний.

Повноцінне навчальне спілкування містить як сторону, що базується на «суб'єкт-об'єктній» схемі (спілкування за типом розпоряджень, наказів, інструкцій, вимог тощо), за якої партнерам по спілкуванню відводять роль об'єктів впливів та маніпуляцій, так і сторону, оснований на «суб'єкт-суб'єктній» схемі, при якій визнається принципова рівноправність партнерів по спілкуванню.

Нагадаємо, що між результатами діяльності (у вигляді репродуктивних чи продуктивних утворень) та типом спілкування, який супроводжує цю діяльність, існує тісний взаємозв'язок. Психологічні дослідження особливостей засвоєння готових алгоритмів показали, що передавання та засвоєння під час розв'язання задач не потребує діалогічного спілкування (тобто за «суб'єкт-суб'єктною» схемою). Більше того, вирішення такої задачі прямо заперечує діалог, оскільки він загрожує втратою імперативної завершеності алгоритмів, без якої вони вже неспроможні ефективно формувати інструментально-виконавську активність у тих, хто навчається. Виходячи зі сказаного, адекватною формою спілкування, що забезпечує успішне вирішення задач типу передавання та засвоєння готових алгоритмів, є інструктаж.

Конкретизація наведених загальних міркувань щодо ситуації взаємодії вчителя з учнями дозволяє відмітити, що за традиційною організацією процесу

засвоєння знань використовується як провідний, визначальний саме той тип навчальної взаємодії, за якого позиції вчителя й учнів поляризовані, розведені і протиставлені одна одній. Активність учня тут жорстко регламентована. Вона дозволена лише в рамках наслідування продемонстрованим зразкам, імітації діям учителя. Учбова взаємодія в описаному типі організації навчання закономірно зумовлює репродуктивну форму засвоєння учнями досвіду, яка і є характерною для всіх етапів його традиційності.

Конкретних досліджень такого типу було проведено досить багато. Вони дозволяють зробити принципово важливий узагальнюючий висновок: «суб'єкт-об'єктна» схема навчальної взаємодії породжує репродуктивні за своєю сутністю утворення; формування продуктивних, творчих утворень є наслідком «суб'єкт-суб'єктної» схеми навчальної взаємодії.

Таким чином, розвиток компетентності учителя з необхідністю вимагає як формування «суб'єкт-об'єктної», репродуктивної, операційної складової, так і «суб'єкт-суб'єктної», продуктивної, пов'язаної з особистісними смисловими установками. При цьому визначальною, провідною, такою, що детермінує спрямованість та характер навчальної взаємодії, є саме «суб'єкт-суб'єктна» компонента.

### **III.**

У соціальній психології досить поширеною є традиція розрізняти у структурі спілкування соціально-перцептивну, та інтерактивну сторони. Компетентність особистості учителя формується завдяки інтеріоризації нею соціальних контекстів. Виходячи з вищесказаного розвиток компетентності слід розглядати у плані трьох названих сторін спілкування, виділяючи відповідно розвиток перцептивної та інтерактивної складових спілкування.

Соціально-перцептивна сторона спілкування, відповідно, перцептивна компонента, як неодноразово підкреслювалося у психологічній літературі, є визначальною в педагогічній компетентності особистості учителя.

Таким чином, розвиток педагогічної компетентності учителя має носити комплексний характер, а розпочинати таку роботу доцільно із соціально-перцептивного рівня при забезпеченні органічної єдності з інтерактивним рівнями.

#### **IV.**

У численних дослідженнях переконливо показано, що ефективним шляхом формування готовності особистості до продуктивного спілкування є її включення у групові форми навчання, організація активної міжособової взаємодії у малих групах.

Сказане зумовило, що в основу роботи по розвитку компетентності учителів ми поклали ідею створення груп соціально-психологічного тренінгу. Однак організація роботи таких груп дещо відрізняється від класичних груп соціально-психологічного тренінгу, як вони представлені у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі.

Відмінність полягала насамперед у тому, що в нашому випадку не просто здійснювався розвиток сенситивності особистості, а забезпечувалося одночасне вирішення більш широкого кола задач, пов'язаних: з аналізом різноманітних навчальних ситуацій та прийняттям доцільних рішень щодо наявних у них навчальних задач; з розвитком компетентності учасників груп, тренінгом їх сенситивності.

#### **2.6.2 Принципи і норми міжгрупової взаємодії у тренінгові**

У психологічній літературі описані основні принципи — норми міжгрупової взаємодії у групах соціально-психологічного тренінгу. До їх числа, як правило, відносять такі принципи:

- спілкування «тут і тепер»;
- персоніфікації висловлювань;
- акцентуації мови почуттів,

- активності учасників групи;
- довірчого характеру спілкування у групі;
- конфіденційності.

Усі названі принципи, на наш погляд, мають бути покладеними в основу роботи груп розвитку компетентності вчителів. Однак при цьому вони не мають носити імперативного характеру. Приміром, це буде стосуватися принципу організації спілкування учасників групи «тут і тепер», оскільки в багатьох випадках недоцільно, а то й неможливо обмежувати групову дискусію лише тими подіями, які відбуваються в даній групі в актуальний момент часу. Особливо це стосується ситуацій, коли предметом групового аналізу стають конкретні проблеми, що мають місце в навчальній практиці учасників роботи групи.

З трьох описаних у психологічній літературі форм організації занять (вільне ведення, програмоване управління та компромісний варіант, в якому органічно поєднуються елементи першої та другої форм) ми взяли за основу саме компромісну форму, оскільки саме вона, на наш погляд, найбільш удало поєднує імпровізацію з елементами програмування, аналіз наперед заданих конкретних навчальних ситуацій та таких, які несподівано виникають під час роботи учасників групи.

Наголосимо, що вибрана форма роботи з учасниками груп висуває досить жорсткі вимоги до професіоналізму, рівня кваліфікації, позиції та ціннісних установок ведучого. Адже відсутність жорсткої програми вимагає від нього вміння оперативно оцінювати та коригувати роботи учасників груп, спрямувати її у визначене русло, впливати на ціннісно-сміслову сферу вчителів, на їх світогляд — їх компетентність. Особливо слід підкреслити, що ведучий має забезпечити «суб'єкт-суб'єктний» характер власного спілкування з учасниками групи, рівність власної та їх психологічних позицій, оскільки по-іншому розвивати в останніх «суб'єкт-суб'єктну» компоненту компетентності неможливо у принципі. Своєрідною «надзадачею» ведучого, яка підпорядковує

собі всі зусилля щодо формування у слухачів умінь спілкування, має стати пробудження та підтримання у них інтересу до іншої людини, формування сенситивності по відношенню до неї.

Ми досліджували декілька варіантів організації роботи, спрямованої на розвиток компетентності вчителів. Перший з них був розрахований на три місяці, і заняття з учасниками груп проводилися один раз на тиждень упродовж 4-6 годин. При другому варіанті заняття з учасниками груп проводилися щодня впродовж 2-4 годин і закінчувалися за два - чотири тижні. Третій - інтенсивний - варіант передбачав щоденні заняття з учасниками груп упродовж 8-10 годин, що дозволяло скоротити загальну тривалість циклу до 4-5 днів. Усі апробовані варіанти мають свої сильні й слабкі сторони, вибір якогось конкретного визначається насамперед наявними організаційно-матеріальними умовами.

Основними формами роботи на досягнення цілей формуючого експерименту стали колективна пізнавальна діяльність учасників груп, групові дискусії, ділові ігри, виконання спеціально підібраних комплексів психотехнічних вправ.

Змістовний матеріал занять (той, що є предметом індивідуального та групового аналізу в роботі груп) можна формувати з двох основних джерел:

по-перше, за рахунок запропонованих ведучим навчальних ситуацій, рефлексії вчителями свого навчального досвіду та самого процесу колективної пізнавальної діяльності у групах;

по-друге, за рахунок тих ситуацій, що спонтанно виникають у процесі обговорення, внаслідок використання методів соціально-психологічного дослідження, психотехнічних вправ тощо, як це має місце у традиційних групах соціально-психологічного тренінгу.

Для отримання інформації про результативність роботи, що проводилася, та ті психологічні ефекти, які мали в ній місце, доцільно використовувати включене спостереження, аналіз продуктів діяльності (самозвітів, підсумкових документів, характеристик тощо), особистісні методики.

### 2.6.3 Матриці ділових ігор, що розвивають здібності спілкування

Спілкування — це різноманітні контакти між людьми, зумовлені потребами спільної діяльності. Успіх будь-якої справи залежить від налагоджених контактів та взаєморозуміння учасників спільної діяльності. Одним із найбільш продуктивних засобів, що розвивають здібності спілкування, є матриці ділових ігор.

Загальна ціль ділової гри — підвищення компетентності у спілкуванні — може бути конкретизована в ряді задач з різним формулюванням, але обов'язково пов'язаних з набуттям знань, формування умінь, навиків, розвиток установок, які визначають поведінку у спілкуванні.

При розробці та організації ділових ігор ми керувалися рядом методичних вимог, обґрунтованих у спеціальній літературі [13, 76, 111, 170, 171, 257, 259], а саме:

1. розвиток творчого професійного мислення учителів;
  2. учасники одночасно повинні вирішувати як ігрові, так і навчально-пізнавальні завдання при домінуванні останніх;
  3. ділова гра повинна моделювати особливості навчального процесу та професійної діяльності вчителя;
  4. всі учасники повинні бути активно включені до спільної діяльності;
- Дана вимога є обов'язковою умовою проведення повноцінної та результативної ділової гри.

5. основним шляхом включення учасників груп у спільну пізнавальну діяльність є їх діалогічне та полілогічне спілкування, в ході якого виробляються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні та кінцеві результати гри.

Представимо ряд варіантів матриць ділових ігор, використання яких у роботі з учителями сприяє (поряд з розв'язанням інших дидактичних задач) розвитку у них компетентності спілкування.



## **Перший варіант**

*Мета* гри — проаналізувати певну тему, створити підсумковий документ, в якому розкривалася б сутність найважливіших понять та закономірних зв'язків між ними, пропонувалася б концепція та методичні шляхи вирішення поставленої педагогічної задачі. Паралельно під час гри розв'язуються також задачі формування в учасників групи умінь брати участь та організовувати колективну пізнавальну діяльність, розвиток у них компетентності у спілкуванні.

Відмітимо, що запропонована матриця ділової гри дозволяє здійснювати колективний аналіз найрізноманітніших проблем («Оптимальний вибір методів навчання», «Конструювання вчителем цільового компоненту навчального та виховного процесу», «Формування смислових установок учнів в умовах здійснення виховного процесу» тощо).

На етапі підготовки до гри ведучий формує групи учасників: «ерудити» (5—7 чоловік), «опоненти» (5—7 чоловік), «рецензенти» (5—7 чоловік), «організатори» (3—4 чоловіки), «консультанти» (3—5 чоловік), «арбітри» (5—7 чоловік). Робиться це на консультації, яка передує грі. Тут же ведучий розкриває її мету та завдання, дає інструктивні вказівки всім групам її учасників, рекомендує літературу для самостійної роботи тощо.

## **Другий варіант**

*Мета* гри — забезпечити розвиток компетентності спілкування в учасників гри, розібратися в певній темі, знайти ефективні підходи і методичні шляхи вирішення поставленої педагогічної задачі.

Даний тип ділових ігор створює сприятливі умови для розвитку в учасників рефлексії власного категоріального апарату, на основі якого приймаються ті чи інші рішення.

Гра розпочинається з формування груп учасників з п'яти—семи чоловік. Потім ведучий ставить завдання перед сформованими групами. Наголошується, що кожна група насамперед має виробити спільний підхід до розв'язання

поставленої задачі, загальну теоретичну концепцію її вирішення. Друге, що має зробити кожна група, це виробити програму «інтерв'ю», тобто названу загальну концепцію сформулювати мовою конкретних запитань, завдань, ситуацій тощо. Паралельно учасники гри готуються відповідати на запитання, підготовлені іншими групами, знаходити розв'язання запропонованих ними задач.

### **Третій варіант**

*Мета* гри — формування в учасників умінь самооцінки професійної та особистісної компетентності, виявлення типових труднощів у професійній діяльності, вироблення програм професійного та особистісного вдосконалення, діагностика рівня їх готовності до розв'язання педагогічних задач.

Гра розпочинається з того, що ведучий формує групи учасників (по п'ять-сім чоловік у кожній), знайомить останніх із правилами та ходом гри. Потім кожен з учасників, критично оцінюючи себе, свою готовність розв'язувати ті чи інші педагогічні задачі, самостійно виділяє типові для себе труднощі й проблеми за запропонованими параметрами. Важливо, щоб названі критерії охоплювали як проблеми, зумовлені відсутністю в учасників гри певних психолого-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, так і проблеми, породжені специфікою їх індивідуально-психологічних та особистісних параметрів чи характером протікання психоемоційних та функціональних станів.

Одним із важливих завдань, які вирішують представлені матриці ділових ігор, є розвиток та удосконалення здібності розуміти іншу людини. Без цього неможливий розвиток здібності спілкування. Ця задача вирішується у вказаних іграх наступним чином:

1. розвиток психологічної спостережливості як здібності запам'ятовувати та фіксувати всю сукупність сигналів, які отримують від іншої людини або групи людей;
2. усвідомлення та переборення інтерпретаційних обмежень, які накладені теоретичними знаннями та стереотипами свідомості;

3. формування і розвиток здібності прогнозувати поведінку іншого, передбачувати свій вплив на нього.

Відмінною рисою представлених матриць ділових ігор є те, що це навчання не обмежується розвитком комунікативних умінь і навиків, а представляє собою процес навчання з глибоко-психологічною орієнтацією, яка є особливо актуальною в останні роки. Ми вважаємо процеси самопізнання і самодослідження необхідними передумовами в підготовці особистості до професійної взаємодії, так як і пізнання і дослідження іншої людини.

В цілі ігор входить забезпечення спеціальної підготовки до спілкування, необхідного людям тих професій, в яких комунікативні навички мають професійну значимість [259].

Більш детальний хід ігор та методичні поради до їх проведення буде розглянуто у представленій роботі у п. 4.3.2 («Матриці ділових ігор, що розвивають здібності розв'язувати педагогічні задачі»).

Отже, розглянуті матриці ділових ігор — це спосіб перепрограмування моделі спілкування, поведінки та розвиток компетентності учасників з обов'язковим збільшенням професійних знань та умінь.

### **Заключення**

Підводячи підсумок, можна констатувати наступні положення.

Особливий вид взаємин між людьми — навчальне спілкування. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду.

Навчальне спілкування — процес спільної роботи вчителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Психологічні особливості навчального спілкування виражаються в тому, що воно утворюється на засадах суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчанні, в

якому навчальна задача — джерело спілкування. Задача утворює мислительну активність у спілкуванні педагога з учнями, завдяки чому учень не лише засвоює так зване чисте знання, а й стає здатним до перетворення знань на конструктивні схеми власних навчальних дій. Особливої уваги заслуговують рівні активності спілкування.

Навчальне спілкування як інтегральне утворення має у собі складові, що утворюються у навчанні — спільній діяльності учня і вчителя під його керівництвом. Функції спілкування в діяльності вчителя, види управління навчанням, компетентність — якісна характеристика вчителя — визначають стилі спілкування.

Теоретичні засади компетентності учителя передбачають підготовленість молодого вчителя до спілкування, створення позитивного ставлення вчителів до своєї професії, а також розвиток компетенції — системи здібностей спілкування. Засади розвитку здібностей спілкування учителя мають вибиратися, виходячи з методологічних та методичних положень щодо організації механізмів розвитку психіки і свідомості вчителя, зокрема, дотримуючи принципів і норм міжгрупової взаємодії у тренінгові, користуванням матрицями різноманітних ділових ігор, що розвивають здібності спілкування.

Разом з тим важливу роль відіграє своєчасна і точна психодіагностика і визначення вдатностей спілкування, зокрема це стосується вивчення: особливостей рис характеру й темпераменту, визначення особливостей вольової регуляції дій, рівня тривожності та локус-контролю у вчителів, здатності до емпатії, а також виявлення особливостей поведінки у конфліктних ситуаціях. У розвиткові вдатностей учителя до навчального спілкування мають відігравати і практичні — психотехнічні — вправи у мистецтві спілкування, особлива їх спрямованість на розвиток вміння розуміти психоемоційні стани людей, схильність до рефлексії та емпатії, до поширення самосвідомості та розвитку виразності дій у стані прилюдності.

## РОЗДІЛ ТРЕТІЙ

### СУГЕСТІЯ І МАЙЄВТИКА — ПРОДУКТИ СПІЛКУВАННЯ

У цьому розділі роботи досліджуються: особливий вид взаємин між людьми — навчальне спілкування як зміна міжособових взаємозв'язків у системі суб'єкт-предмет-суб'єкт; продуктивність навчального спілкування, яка визначається рівнем опанування вдатностей учителів до навчального спілкування; розглядаються найменш розвинуті у вчителів удатності до навчального спілкування — сугестивні та майєвтичні.

#### **3.1. Механізми сугестії і майєвтики як проблеми навчального спілкування**

Навчальне спілкування — багатомірний поліфункціональний процес. Неможливо перебільшити важливість функції розвитку у навчальному спілкуванні. Вирішення даної проблеми можливе лише за умови системного аналізу, який буде враховувати не тільки психологічні, але і соціологічні, етичні та навіть економічні питання.

Аналіз спілкування ми розглядаємо як:

- спілкування людини з іншими людьми в інтервалах часу;
- акти спілкування (спільна навчальна діяльність, бесіда тощо), періоди спілкування, але головне — зміст (тему) спілкування.

Розгляд розвитку комунікації не можливий без використання у ній мовних та немовних засобів. Якщо тема комунікації вичерпана, то період спілкування — завершений, якщо ж тема не вичерпана і зберігається потреба в подальшому спілкуванні, то період — незавершений.

Тому навчальне спілкування є відкритою і рухомою системою розподілу функцій його учасників, зміни ролей під час вирішення задачі взаємного

сприяння або протидії, взаємної корекції, контролю та компенсації. Його роль є надто складною для того, щоб описати його в межах «спеціального підходу». Але вивчення проблеми спілкування не реалізується ні одним з цих підходів. Отже, ми мали на меті, спираючись на загальні методологічні принципи, узагальнити і типізувати безліч розробок, проаналізувати соціальні процеси і явища комунікації (спілкування).

Важливо ще раз звернутися до уточнення поняття «спілкування». Його визначають як розуміння у спілкуванні, як розмову, бесіду, обмежуючи при цьому інформацію вербальним, словесним, письмовим її різновидом. Порівняння понять «спілкування», «комунікація» і «інформаційний обмін» і їхніх синонімів показує, що це лише окремі аспекти, які розкривають його поняття, тобто розгорнута система суджень про спілкування. Цим ми ще раз підкреслюємо специфіку особливості навчального спілкування як інформаційного процесу. Зокрема:

- інформаційний обмін — механізм, через що здійснюється та або інша взаємодія людей, спільнот, груп, держав і народів;
- погодження, координація і самоорганізація дій;
- регулятивна функція: пізнання, утворення, творчість.

Слід відмітити, що обмін інформацією має властивість індикативності: володіючи даними про один компонент взаємодії, ми можемо: говорити про інші; розрахувати, де і як (і під яким «обличчям») їх слід шукати. Акт організації або управління — комунікація, якою б не була форма її прояву.

Але навчальне спілкування, у якому реалізуються здатності вчителя до взаємин з учнями, має на меті актуалізацію відношень — перетворення потенційного в кожній людині в актуальне, яке використовується як надбання культури.

Це — зміна міжособових зв'язків у системі **суб'єкт — предмет — суб'єкт**, відношення у груповій динаміці, співробітництво, а на глобальному рівні — еволюція відносин між людьми у великих групах.

Тому ми вивчали будову і властивості навчального спілкування залежно від зв'язків з предметом навчання, щоб дослідити особливості вдатностей спілкування, застосування їх у навчанні та технологію впровадження у навчальний процес.

Ми передбачали, що:

- створені в психології концепції спілкування задають механізми і способи навчального спілкування людей в освітніх закладах у системі **суб'єкт — суб'єкт**, що призводить до обмеження розуміння і її розвитку;

- навчальне спілкування, розбудоване на системі **суб'єкт — предмет — суб'єкт**, визначається віковими можливостями і сприяє продуктивному відображенню і розумінню учнями інформації дій, вчинків і діяльності в довкілля;

- функціональну структуру навчального спілкування складають процеси і продукти: відображення, розуміння, доведення.

- процеси обміну інформацією у системі **суб'єкт — предмет — суб'єкт** містять у собі початок зародження в учневі нових думок, образів і почуттів, які сприяють розвиткові творчості у навчанні.

В дослідженні застосовані новітні методи психології: системний аналіз і діяльнісний підхід.

Системний аналіз теорій діяльностей, створених у психології, дозволив відкрити новий предмет психології — *навчальне спілкування за системою суб'єкт — предмет — суб'єкт*. Діяльнісний підхід — з'ясувати будову процесу спілкування, його функції і властивості: взаємовідносини, особливості навчального діалогу і його різновиди, способи перевірки точності відображення.

Створена психологічна концепція навчального спілкування як функціональна система **суб'єкт — предмет — суб'єкт**, що має властиві тільки їй способи передачі, відображення, розуміння і доведення інформації, лінії зв'язку: прямі і зворотні.

Навчальне спілкування — засіб об'єднання для спільних дій, розуміння одним одного, громадської думки, формування світогляду. Продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності — опанування системою вдатностей до навчального спілкування вчителя, яка має будову і притаманні їй функції і визначає **«профіль навчальних вдатностей вчителя»**.

**Метод вияву навчальних вдатностей учителів.** *Для вивчення особливостей психології навчального спілкування використовують всі методи, що у ній існують, за принципом: метод визначає задачу, задача визначає метод, а метод — концентроване вираження теорії. Запозичати метод вивчення вдатностей вчителя із суміжної галузі психологічної науки (їхні специфічні методи) означає одержати дані, не стосовні до неї.*

Якщо ж узяти три психологічні категорії — свідомість, діяльність і вдатності вчителя, то ми одержимо прояви їх у специфічних формах. Діяльність розглядається як групова чи колективна. Під останньою розуміється така взаємодія групи людей, які досягають загальних цілей, що не замикаються усередині групи, а виходять далеко за її межі.

Удатності вчителя до спілкування розглядаються не тільки як вияв його індивідуальності (тому що вчитель — неповторна особистість). Якщо вони виявляються в діяльності, то і метод їх вивчення повинний враховувати, як вони в ній виявляються і відображаються у інших людей, у їхній думці про неї в цілому і про її окремі властивості.

Оскільки у навчальному спілкуванні завжди існує процес взаємного сприйняття людини людиною, то цей процес породжує і взаємну оцінку один одного. Використання методу спостереження за цими явищами і розуміння його сутності відкрило безліч феноменів психічного: очікування, прогнозування групою особливостей її членів у діяльності, симпатії й антипатії, неусвідомлювані спонукання, тенденції і т. ін.

Процес взаємної оцінки людей зрозумілий і пояснений. Вона здійснюється, виходячи з відносин до людини як до себе подібної. Це дозволяє



ставитися до самого себе як до людини через характеристику. Вона є результат вивчення людини людиною. Можна відмінно, різнобічно і глибоко знати людину, але через недбалість написати необ'єктивну характеристику. Матеріали бесід дають докладну характеристику, яка є іноді надуманою, такою, що не відповідає дійсності.

Глибина або поверховість, широта або однобічність, вірогідність (об'єктивність) або помилковість, упередженість — усе це властивості психологічного явища у спілкування людини з людиною.

Узагальнення характеристик здібностей вчителя до навчального спілкування, що виникають в інших членів групи, складають загальну думку про нього. Ця процедура відбувається як критичне обговорення кожним кожного. Воно має декілька рівнів:

- **стихійний**, який можна назвати довільним складанням характеристик особистостей: коли «усі про усіх знали усе» і всі були «як на долоні», а приховати що-небудь було нелегко. У більш прихованому, а часом і соціально замаскованому вигляді вони все-таки властиві будь-якій контактній групі;

- **цілеспрямований** будується на плітках і суспільній думці, які складаються за результатами голосування, виборів на посаду, оцінки на іспитах;

- **науковий** передбачає об'єктивізацію суб'єктивних вражень фахівця щодо оцінки удатностей свого колеги за наперед визначеними критеріями.

Причому стихійне і цілеспрямоване складання узагальнених характеристик здібностей вчителя до навчального спілкування є не так методами, як предметами вивчення з застосуванням наукових методів одержання наукових фактів. Вони дають можливість тільки в загальній формі зрозуміти сутність цих явищ і перейти до дослідження на більш досконалому рівні — організацію складання узагальнених характеристик особистості.

Складання узагальнених характеристик є методом психологічного вивчення й оцінки, враховує і те, що визначають тести, метод бесід чи

спостереження або психологічний експеримент. Незалежні характеристики цілеспрямовано уточнюють і організовують у формі відповідей на питання дані, отримані методами попередніх рівнів.

Метод узагальнень незалежних оцінок здібностей вчителя до навчального спілкування передбачає відповіді на питання про їх властивості, отримані від самих учителів, що знають досліджувану удатність вчителя у спільній роботі. Питання про ряд властивостей особистості містять у собі:

- перелік необхідних і достатніх зведень для рішення основного, але не заданого питання;

- кожен експерт дає матеріали, відповідаючи на підготовлену систему питань.

Метод передбачає збір і узагальнення зведень про досліджувану вдатність вчителя, отриманих різними особами: кращими і підготовленими гірше за експерта. Ось чому цей метод істотно і принципово відрізняється від «методу суддів». Це не вада, а достоїнство цього методу, а розбіжність оцінок враховується у процесі узагальнення незалежних характеристик.

Оцінка структурно-психологічних вдатностей вчителя до навчального спілкування спирається на систему питань, що уточнюють ті прояви тієї чи іншої діяльності людини, у яких оцінювана особистісна якість виявляється найбільш виразно.

У ряді випадків структурно-психологічні характеристики можуть формалізуватися по методу полярних балів. При складанні незалежних характеристик, що узагальнюються оцінювальними балами і визначають **«профіль навчальних здатностей вчителя»** не з випадковим їх порядком, а об'єднуються в їхні структури удатностей. Зрозуміло, що він у кожному випадку конкретизується щодо задач, які стоять перед дослідженнями.

При створенні цього методу ми виходили з того, що у кожного вчителя є певні здібності — стійкі зорієнтованості діяти так, а не інакше. Психологічний механізм виявляє певні природні задатки і обдарування, закладені у людині.

Вони пробуджуються, утворюючи інтерес, прагнення і бажання саме таких, а не інших способів дій і поведінки.

Оскільки схильність учителя виражає якийсь намір, бажання; він згоден на якісь дії, вчинки тощо; виявляє до них інтерес, пристрасть, любов; має у собі передумови до розвитку цієї здібності як власної якості, психічного стану — то відповіді на питання їх виявляють як об'єктивні факти.

### **Анкета незалежної експертної оцінки навчальних здібностей**

Уважно вивчіть наведені навчальні здібності і знайдіть їх у собі або у своїх колег, яких будете оцінювати. Вам пропонується, виходячи з природи удатностей, вивчити їх, знайти у собі, у своїх знайомих (приємних і неприємних) і оцінити сили вияву схильностей за п'ятибальною шкалою.

Спочатку, заглиблюючись у себе, уявіть себе в обставинах, що вимагають пробудження певних схильностей, оцініть силу кожної, а числове значення сили кожної схильності обведіть кружечком.

Оскільки серед ваших знайомих учителів є різні люди, то виберіть серед них одну найбільш приємну і неприємну особу для оцінки. Оцінюючи силу схильності, треба відповісти на запитання: наскільки учитель здатен; визначену силу здатності обведіть кружечком.

Оцініть рівень активності навчальних здібностей своїх або колег за п'ятибальною шкалою, де:

5 балів — здатність використовується практично завжди;

4 бали — проявляється часто;

3 бали — виявляється в роботі з учнями на 50%;

2 бали — застосовується рідко;

1 бал — здатність не використовується.

Якщо в учителя бракує якихось навчальних здібностей, викресліть числа.

1. Спостережливість ( <b>дослідницькі</b> )	12345
2. Педагогічний такт ( <b>особистісні</b> )	12345
3. Любов до дітей, чуття дітей ( <b>почуттєві</b> )	12345
4. Здібності до навіювання, впливу на учнів ( <b>сугестивні</b> )	12345
5. Здібності проектувати активність учнів ( <b>конструктивні</b> )	12345
6. Уміння словом виражати свої думки ( <b>мовленнєві</b> )	12345
7. Використання інноваційних методів навчання ( <b>дидактичні</b> )	12345
8. Уміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою ( <b>експресивні</b> )	12345
9. Організація процесу навчання і виховання ( <b>організаторські</b> )	12345
10.Здібність проникати у внутрішній світ учнів ( <b>перцептивні</b> )	12345
11. Знання психології учнів ( <b>гностичні</b> )	12345
12.Уміння встановлювати взаємовідносини з людьми ( <b>комунікативні</b> )	12345
13. <b>Науково-дослідницькі</b>	12345
14.Здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи ( <b>синектичні</b> )	12345
15.Здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу ( <b>майєвтичні</b> )	12345

Позитивна оцінка здібностей теоретично і практично починається з середнього бала 3,0.

**Результати**  
**незалежної експертної оцінки навчальних здібностей**  
**вчителів середніх і старших класів.**

Всього — 3590 виборів із 7815 можливих. Це — 45, 9%. Позитивна оцінка здібностей теоретично і практично починається з середнього бала 3,0.

Табл. 2

Здібності	$\Sigma$	Користується практично завжди	Користується часто	Виявляється на рівні 50 %	Застосовується рідко	Не користується
Спостережливість (дослідницькі)	416	31	60	170	98	47
Педагогічний такт (особистісні)	442	115	201	126	10	-
Любов до дітей, чуття дітей (почуттєві)	402	301	03	21	30	20
Здібність до навіювання (сугестивні)	49	2	29	10	6	2
Здібності проектувати активність учнів (конструктивні)	156	4	88	34	20	10
Уміння образно виражати свої думки (мовленнєві)	359	97	101	125	30	6
Використання інноваційних методів навчання (дидактичні)	105	-	14	-	70	21
Уміння підсилювати думки мімікою і пантомімікою (експресивні)	375	50	201	102	22	-
Організація процесу навчання і виховання (організаторські)	408	250	107	25	20	6
Здібність проникати у внутрішній світ учня (перцептивні)	102	35	32	5	10	20
Знання психології учня (гностичні)	234	33	15	101	59	16
Уміння встановлювати взаємовідносини з людьми (комунікативні)	388	69	250	60	9	-
Науково-дослідницькі	52	-	-	13	39	-
Здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи (синектичні)	70	-	-	-	54	14
Здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні)	40	-	-	19	21	-

У наступних розділах ми зупинимося на характеристиці найменш розвинених у вчителів удатностей до навчального спілкування — зокрема, сугестивних та майєвтичних.

## **3.2. Сугестія і процес породження системи образів**

### **3.2.1 Сугестивність навчальних задач у засвоюванні художніх образів**

Художня творчість, як правило, вивчається традиційно — філологічними методами, які в деяких випадках ледь-ледь психологізовані. Зараз психологія і деякі «стикові» з нею дисципліни накопичують певний науковий потенціал, який може прислужитися літературознавцям.

Ось чому так необхідно позбутися упередження, що психологія не здатна серйозно допомогти удосконалити аналіз літературного твору. Розвіяти ці переконання можуть тільки конкретні дослідження, які продемонстрували б можливості «психологічного» інструментарію.

Таким чином, актуальність роботи полягає в тому, що вивчення поезики відбувається з позицій її асоціативного сприймання і у системі тріади: «суб'єкт — предмет — суб'єкт». Предмет вивчення під час уроку літератури — художній образ, який безпосередньо включений у навчальну взаємодію учня з вчителем. Учень, що засвоює художній твір і користується його ідеями, в дії переживає його як власний здобуток і потенційний регулятор його активності.

Вивчення і переживання образу має ту особливість, якої бракує під час вивчення інших предметів у школі, — це сугестивний вплив цього художнього образу. У процесі його засвоювання під керівництвом учителя активізуються сугестивні елементи поезики, які відповідно трансформують психічний стан учня.

Відповідно до поставленої мети були зазначені такі основні завдання:

- перейняти і інтегрувати наукові дані з проблеми сприймання;

- визначити рівні сприймання поетичного твору і обґрунтувати роль смислових асоціацій в сприйманні поезії у тріаді «суб'єкт — предмет — суб'єкт».

Нами виявлено, що під час засвоєння художнього образу за рахунок сугестивного впливу відбувається:

- глибоке сприйняття ідейно-емоційного змісту творів — розуміння сутності поетичного слова через систему його сугестивних впливів;
- розуміння поетичного твору найпродуктивніше, коли є схема його аналізу з сугестивних позицій;
- передбачається, що активність і глибина сугестії можливі за рахунок переживання почуттів, що містяться в поезії.

### **3.2.2 Будова і функції сугестії**

Аналізуючи поетику з позицій сприймання, необхідно звернути увагу на механізм виникнення уявлень і їх зрощення з певними емоційними станами; пояснити, в чому полягають секрети того чи іншого тексту, який наділений особливою здатністю викликати яскраві образні уявлення, супроводжені відповідним акомпанементом емоцій та механізми навіювання, якими наділені високохудожні твори, де досить часто почуттєва реакція учня зумовлена феноменом упізнавання.

Сугестії відіграють важливу роль в процесі сприймання, допомагають упорядкувати всі елементи специфічної і надзвичайно складної інформації текстів, де дискурсивно-логічно виражені смисли перебувають в органічній єдності із почуттєво-інтуїтивними. Особливість такої інформації полягає ще в тому, що вона не тільки не передається — вона позначена певною активністю, тобто пристосована впливати, «заряджаючи» людину почуттями.

Сугестія (чи уселяння — від лат. *suggestio*) — процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний з: виникненням станів йому подібних, відновленням

цілісного стану з появою одного із його елементів, асоціації ідей, ланцюга думок химерних або утворених з певним наміром.

У загальному розумінні сугестія — це будь-який психічний вплив однієї людини на іншу (прохання, наказ, переконування), що має за мету актуалізацію або зміну певних установок, ціннісних орієнтацій чи вчинків у людини, яка є об'єктом навіювання. У вузькому розумінні психологічний механізм навіювання полягає в тому, що у сприймаючої людини певна дія викликається не в результаті логічних міркувань, а переважно шляхом зовнішнього провокування у свідомості уявлення про її настання.

Навіювання — процес соціально-психологічної взаємодії людей, закономірності існування і розвитку якого визначаються суперечливою природою психічних явищ (свідоме — несвідоме, увага — неуважність тощо), специфікою пізнавальної діяльності (відносність істини), а також особливостями і потребами соціального розвитку (неможливість відтворення в індивідуальному житті всього досвіду минулих поколінь, потреба прискореного соціального розвитку людини тощо).

Крім цього, сугестії пов'язані з синонімічним рядом споріднених смислів — навчаю, навіую, приєдную, сполучаю — що відображає зв'язок між елементами психіки: образами, почуттями, мотивами, діями тощо, завдяки якому поява одного елемента в певних умовах викликає інший, з ним пов'язаний. Виникаючи в процесі взаємодії суб'єкта з суб'єктом як один з елементарних продуктів цієї взаємодії, сугестія відображає реальний зв'язок предметів і явищ, вона є необхідною умовою психічної діяльності.

Фізіологічний механізм і основу виникнення асоціацій у людини складає відкритий І. П. Павловим механізм утворення тимчасового нервового зв'язку, тобто протиріччя нервового шляху між різними ділянками кори головного мозку, замикання збудження цих ділянок. Асоціації складають основу всіх більш складних утворень людської психіки. Таке визначення подає філософський словник.



Аристотель першим помітив явище асоціацій і ввів класичний поділ їх на чотири види: асоціація за схожістю (кішка — тигр), асоціація за контрастом (холодне — гаряче), асоціація за суміжністю в просторі (поле — квітка), асоціація за суміжністю в часі (ніч — сон). Психологічне поняття асоціації здебільшого вживалось у вигляді терміну «асоціація уявлень», що був введений Д. Локком для позначення зв'язку між уявленнями, викликаними випадковим збігом явищ в часі.

Сформувалось навіть поняття, що має назву «асоціативна психологія». Це напрямок психології XVII—XIX ст., що зводив всі складні психологічні процеси до простої комбінації елементарних асоціацій відчуттів, уявлень, найпростіших почуттів. Представники асоціативної психології (Р. Декарт [71], Гоббс [58, 59], Д. Локк [129, 130]) започаткували застосування ідей природознавства до розуміння психічних процесів, що відзначились деякою обмеженістю, яка була подолана лише в працях І. М. Сеченова і І. П. Павлова.

Так, за Гоббсом, порядок, у якому уявлення змінюють одне одного, відбиває послідовність відчуттів та *«ланцюгів думок»*. Вони поділяються на дві групи: химерні, що розгортаються без плану і наміру, і ті, що регулюються певною метою. Локк застосував вперше поняття *«асоціація ідей»*.

Асоціативний напрям психології (Берклі [22], Юм [251, 252], Джемс [73], Міль [150, 151] тощо) захищав розуміння асоціацій як незалежних від дійсності та анатомо-фізіологічної основи, чисто психологічних зв'язків. У Англії Браун застосував замість терміну «асоціація» запозичений у Берклі термін *«сугестія»*, під яким розумілась проста послідовність станів свідомості: одне почування викликає інше, що раніше існувало з ним, без того, щоб була яка-небудь необхідність у цьому зв'язку. Гамільтон пішов ще далі, він застосував замість асоціації принцип *«редінтеграції»* — цілісний стан свідомості відновлюється з появою одного з його компонентів. Гербарт створив теорію, що пояснила виникнення і розвиток психічних процесів *«статикою і динамікою»* уявлень — первинних атомів свідомості.

В кінці XIX ст. (Еббінгауз [248], Вундт [49], Ціген [231], Рібо [188]), набувши найбільш закінченого, систематизованого вигляду, асоціативна теорія відзначалась діалектизмом і, удосконалюючись в своїх теоретико-методологічних поглядах, а також під впливом експериментальних фактів, ставала більш-менш точною наукою. Вундт надав асоціаціям багато уваги і підпорядкував їх синтетичному актові — *аперцепції*.

Суб'єктом навіювання може виступити окрема людина чи група, такі соціальні фактори, як звичаї, панівні ідеї, забобони тощо. У випадку злиття суб'єкта й об'єкта в одній особі вплив навіювання визначають як самонавіювання.

Навіювання успішно застосовується у медичній практиці (психотерапія). Широко використовується воно у розв'язанні питань навчання і виховання, зокрема як головний засіб гіпнопедії і релаксопедії.

У процесі впливу на психічну сферу людей сугестія може відігравати і негативну роль. Це стосується тих, хто перебуває у стані втоми, хвороби, передгіпнотичних станах тощо, тобто зі зниженням свідомості й критичності при *сприйнятті* до реалізації змісту, що вселяється, з відсутністю цілеспрямованого активного *його розуміння*, розгорнутого *логічного* аналізу й оцінки в співвідношенні з минулим досвідом і даним станом суб'єкта (К. І. Платонов [178], В. Н. М'ясіщев [157] і ін. ). До того, змісту свідомості, засвоєному за механізмом вселяння, надалі притаманний нав'язливий характер, воно важко піддається осмисленню й корекції, представляючи собою сукупність «викликаних *установок*» (Д. Н. Узнадзе [219, 220], І. Т. Бжалава [25]).

Особливістю навіювання є те, що мотиваційним моментом у взаємодії індивідів є джерело інформації (індуктор) на відміну від наслідування, зараження, де прийняття інформації мотивується сприймаючим (реципієнтом). Навіювання припускає безконфліктний характер прийому на відміну від *конформізму*, бо навіюване — переживання як особисте, що спонукає до дії.

Уселяння є компонентом звичайного людського *спілкування*, але може виступати і як спеціально організований вид комунікації, що припускає некритичне сприйняття інформації, яка повідомляється, і *протилежний* переконанню (Б. Д. Паригін [166], Ю. А. Шерковін [240, 241]).

Уселяння здійснюється у формі гетеросугестії. Її об'єкт — суггерендом, яким може бути як окрема людина, так і група, соціальний шар і т. д. Джерелом уселяння (суггестором) може бути індивід, група, засоби масової інформації. Наслідок такого вселяння — феномени масової свідомості.

Аутосугестія (*самонавіювання*) припускає об'єднання в одному обличчі суггестора й суггеренда. Сугестивність досягається вербальними (слова, інтонація) і невербальними (міміка, жести, дії іншої людини, навколишнє оточення) засобами.

Разом з тим вселяння підрозділяється на пряме (імперативне) і непряме, а також на навмисне й ненавмисне. Пряме навмисне вселяння полягає у використанні суггестором спеціальних «словесних формул», що впроваджуються в психічну сферу суггеренда і стають активними елементами його свідомості й поведінки.

Зміст непрямого вселяння включений в інформацію, що повідомляється, у прихованому, замаскованому вигляді і характеризується неусвідомленістю, непомітністю, мимовільністю його засвоєння. Непряме вселяння може бути як навмисним, так і ненавмисним.

За критерієм стану суггеренда розрізняють уселяння: у стані неспання, в гіпнозі, в природному сні, постгіпнотичне вселяння (реалізоване після виходу з гіпнозу).

Ефективність уселяння визначається:

- 1) властивостями суггестора (соціальний *статус*, чарівність, волюва, інтелектуальна, характерологічна перевага);
- 2) особливостями суггеренда (ступінь *сугестивності*);
- 3) відносинами між ними (довіра, авторитетність, залежність);

4) конструювання повідомлення (рівень аргументації, характер сполучення логічних та емоційних компонентів, підкріплення іншими впливами).

На психологічному механізмі вселяння почасти заснований вплив деяких засобів *масової комунікації*, реклами, моди, звичаїв, формування віри. Уселяння має широке застосування: для корекції психічного й соматичного стану хворого (*психотерапія*); у педагогіці робляться спроби використання вселяння; у процесі навчання — так називана суггестопедія; в *експериментальній психології* — прийом для зміни емоційного стану, *мотивації, установок* особистості.

### 3.2.3 Сугестивність художнього образу

Проблеми художнього образу — відтворення дійсності, її особливостей і закономірностей — завжди актуальні і знаходять на кожному етапі розвитку нові аспекти. Останнім часом дослідники, що вивчають питання специфіки художнього образу, естетичного сприйняття, у тому чи іншому ступені стикаються з проблемою сугестивності. Тим часом доводиться відзначити недостатню розробленість даної проблеми, а в довідковій і навчальній літературі з естетики відсутність визначення терміна «сугестивність художнього образу». Ні якою мірою не претендуючи на кінцеве розв'язання даного питання, ми намагаємося проаналізувати деякі аспекти асоціативності, специфіку її прояву в образотворчому процесі.

Сугестивний процес у спілкуванні з творами виникає разом з його зародженням. Про це свідчать і цікаві матеріали археологічних розкопок, знайдені і досліджені О. П. Окладниковим. На основі цих матеріалів він переконливо доводить, що навіть перші кроки мистецтва первісних народів були пов'язані з безліччю асоціативних уявлень у свідомості наших предків.

У книзі «Ранок мистецтва» О. П. Окладников наводить приклад розмаїття асоціативних уявлень у зв'язку зі сприйняттям червоного кольору, що був

одним з важливих образотворчих компонентів найдавнішого мистецтва і викликав у свідомості первісної людини визначені асоціації з предметами і явищами навколишнього світу.

Процес історичного розвитку одночасно виявився і процесом розширення, поглиблення і збагачення сугестивності художнього образу. Складаючи невід'ємну частину творчості, асоціативність, яка породжує у людині процеси сугестії, невіддільна від найважливіших функцій художньої творчості — пізнавальної, виховної, насолоди у спілкуванні з твором.

Сугестивність як властивість художньо-образного мислення відрізняється від наукової творчості специфічною формою художньої образності. У процесі творчості асоціативність матеріалізується в художньому творі і, впливаючи на сприйняття, будить емоційну й інтелектуальну сприйнятливність, розвиває фантазію й уяву тих, хто сприймає поетичні твори.

Проблемою механізмів асоціацій здавна займалася психологія. М. С. Роговин [193] відзначив, що колишня психологія — психологія XIX століття виділила основні елементи пам'яті — уявлення, а між уявленнями встановила зв'язки — асоціації. Зв'язок асоціацій із уявленнями і пам'яттю надзвичайно важливий для розуміння специфіки сугестивності художніх образів.

Однак ці найважливіші проблеми усе ще не одержали достатнього висвітлення в нашій філософській літературі. І не можна не погодитися з М. С. Роговиним, який думає, що тепер, коли проблема пам'яті стає однією з центральних філософських проблем психології, її недостатня розробленість гальмує вирішення питання про роль пам'яті в різних видах діяльності людини. Це стосується художньої творчості, асоціативності, яка породжує в людині сугестивні образи [193].

Асоціація визначається як відображення взаємозв'язків предметів і явищ дійсності у формі закономірного зв'язку між нервово-психічними явищами. Асоціації охоплюють весь лад психічної діяльності людини, вони мають велике значення в художньо-образному мисленні і художній творчості. Це відзначив і

Л. С. Виготський, сказавши, що всякий акт мистецтва містить у собі акти раціонального пізнання, розуміння, дізнавання асоціацій. Він звернув увагу на особливу роль асоціативних уявлень у сприйнятті, досліджуючи формальні і змістовні ознаки краси: «Усяке сприйняття людини викликає певні асоціації, плин супровідних уявлень, що сприяють естетичному значенню того чи іншого явища» [53].

У оцінці людиною дійсності асоціативно-змістовні елементи дуже складні і багатогранні. Вони пронизують розумовий процес творчості і на відміну від асоціацій ученого мають конкретно-почуттєвий характер. Психологія підрозділяє асоціації на три види: за суміжністю, за подібністю і за контрастом. Звернемо увагу на більш специфічний підрозділ асоціацій: **асоціації з уявленням насолоди і «симпатичні» асоціації**.

Асоціації з уявленням насолоди — це смакові чи нюхові асоціації. Ці асоціації не мають вирішального значення в сприйнятті, тим більше в художній творчості. Відомо, що об'єктивною основою естетичного є зір і слух. Саме цим органам почуттів призначається головна роль в освоєнні людиною дійсності. Відзначаючи відносну простоту і «біологічну приземленість» асоціацій із уявленням насолоди, слід надавати вирішальне значення «симпатичним» асоціаціям, пов'язаним із уявленнями про добро і зло, корисне і некорисне, радісне і сумне.

«Симпатичні» асоціації дуже близькі до розумового процесу і є причиною натхнення речей у їхньому освоєнні. Та читаючи на обличчі ласкаву посмішку, ми можемо асоціювати з цим уявленням про те, що людина прихильна до нас, що обіцяє нам вигоди і радості.

Отже, асоціації як наслідок активності механізмів сугестії — необхідна і складова частина будь-якого розумового процесу, а сугестивні зв'язки властиві природі людського мислення. Мислення в образах як необхідна складова частина творчого процесу і художнього сприйняття також володіє сугестивністю. Художній образ неможливий без сугестивності, як неможливий

він і без мистецтва. Сугестивний процес, започаткований у продуктах художньої творчості і сприйняття, складають багатство і принадність одного з найвищих духовних насолод людини — естетичної насолоди.

Введення сугестивних зв'язків у тканину художнього твору створює неповторне чудо мистецтва. Уява, вимисел, фантазія за законами асоціацій досягають дивного сполучення реальності і чарівництва казок і міфів, тонких рухів людської душі і неживих предметів, уявлень і подій, розділених у реальності простором і часом.

Художня творчість і сприйняття творів — дві взаємозалежні сторони освоєння людиною дійсності. Художній твір створюють письменник, художник, композитор, архітектор, а сприймають глядачі.

Отже, діяльність, спосіб освоєння світу виявляються як у процесі творчості, так і в процесі сприйняття здобутків. Обидві ці сторони пов'язані між собою об'єктом сприйняття — здобутком мистецтва, художнім образом. І процес творчості, і процес сприйняття має активний, пізнавальний характер, і в той же самий час кожний з них має свою специфіку і свої особливості. Специфічні вони і за сугестивністю.

Сугестивність художньо-образного мислення у художника в остаточному підсумку виливається у «виробництво» здобутку, що, у свою чергу, впливаючи на свідомість глядача, викликає в ньому безліч асоціацій.

Асоціації художника і глядача в чомусь подібні, а в чомусь і відрізняються один від одного. Коло асоціацій цього здобутку настільки велике і настільки актуальне, що його значення вийшло далеко за межі задуму самого митця. При створенні творів в силу законів типізації, композиційної побудови, умовності художнього образу, як неминучого наслідку матеріалу й образності мови, властивому тому чи іншому виду мистецтва, художник не відразу і не завжди може відгадати характер асоціативності свого твору.

Асоціації, що викликаються художнім образом, надзвичайно різноманітні, багатопланові, складні, тонкі, а часом і алегоричні. Вони залежать

від дуже багатьох факторів: від предмета й об'єкта зображення, його оцінки художником, від творчого методу і стильових прийомів митця, від матеріалу мистецтва і, нарешті, від глядача, що сприймає здобуток.

Стан особистості сприймаючого — важливий фактор у прийомі сугестивної інформації, закладеної художником у здобутку. Інтелектуальний рівень, світогляд, освіченість, світовідчуття, загальна культура, емоційний світ — усе це має істотне значення при сприйнятті здобутку. Чим більш розвинуті і багатші ці фактори, тим глибші, більш багатобічні і ширші асоціативні уявлення, що складають духовне багатство і насолоду особистості від художнього твору.

Художній твір живе століття. Рідко хто з художників може відгадати долю і значення своїх створінь для наступних поколінь. Життя змінює критерії й оцінки здобутків. Той самий твір в різні епохи, в різних соціальних групах чи окремих їхніх представниках здатен викликати різні оцінки, різні «відкриття» змісту образу, різні асоціації.

### **3.2.4 Сугестивність поетичного образу**

Становлення проблеми поетичного сприймання відбувається на стику різних наук. «Філософська теорія відображення, — визначає один із наукових організаторів вивчення цієї проблеми Б. Мейлах, — є теоретичною основою трактування сприймання, психологія і фізіологія дають можливість досліджувати сам процес і механізм сприймання, літературознавство, естетика, мистецтвознавство допомагають зрозуміти сприймання твору в його специфіці» [148, 149].

Нині проблема сугестії художнього сприймання виявилась актуальною, але, на жаль, обмаль оглядових робіт, які б висвітлювали процеси впливу художньої творчості, зміни психічного стану учня при засвоєнні творів поезики. Проблема ще й у тому, що праць, виконаних з використанням психологічного матеріалу, дуже мало — буквально одиниці. Бо художня



творчість, як правило, вивчається традиційно — філологічними методами, які тільки в деяких випадках застосовують методи психології.

Принципово важливо звернути увагу на те, що вивчення психології поезики відбувається з позиції її сприймання. До того ж аналіз поезики літературного твору з позицій сугестивного впливу на людину вимагає застосування психологічного інструментарію.

Отже, мова повинна йти про союз поезики і психології.

Значний вклад у вирішення проблеми психології літературної творчості вніс О. Потебня. Тут можна послатись хоча б на ідею вченого про цілісність літературного твору як результат зосередження людської думки, що охоплює основні внутрішні зв'язки відображуваної дійсності.

Свого часу — в останній чверті XIX — на початку XX століття — учні і послідовники О. Потебні, викладачі словесності Харківського університету і гімназії Д. Овсянико-Куликовський, Б. Лезин, В. Харцієв та ін. створили наукову школу, що іменується зараз як психологічний напрям в академічному літературознавстві. Школа видавала збірники праць «Вопросы теории и психологии творчества» (Харків, 1907—1923, Т. 1—8). Приблизно в цей же час в Західній Європі, особливо в німецьких університетах, працювало багато вчених, що розвивали психологічний напрям у вивченні поезики. Праця одного з них, Р. Мюллера-Фрейєнфельса «Поетика», видана в 1923 році у Харкові за редакцією О. Білецького.

Відношення між психологічним літературознавством і «формальною» школою, яка стверджувалась у той час, складались досить напружено. Поява ОПОЯЗу пов'язана перш за все з активним процесом оновлення виражально-зображальних засобів наприкінці XIX — на початку XX століття, що і викликало підвищений інтерес до художньої форми. Психологічна школа основну увагу приділяла психологічному аналізу літературних персонажів і особистості письменника. Власне «психологічна поезика» О. Потебні розроблялась його послідовниками недостатньо: проблематика психології

художньої творчості виявилась дуже широкою і наукових сил вистачило тільки на її екстенсивне засвоєння. Окрім того, психологічний напрям у дореволюційному літературознавстві постійно компрометувався різного роду малонауковими, а то й антинауковими писаннями, які під маркою наукових психолого-літературознавчих студій постачали людям різні сенсаційні факти із особистого життя письменників.

Найбільш відомий і авторитетний на той час представник психологічного літературознавства — Д. Овсяннико-Куликовський — у час розквіту ОПОЯЗу в його складі не перебував. На той час він відійшов від активної наукової діяльності.

Другий представник психологічного літературознавства О. Білецький іронізував над «формалістами», які, на його думку, претендували на лідерство в тогочасній науці про поетику. Він працював над дослідженням «В майстерні поетичного слова», яким у 1923 році і завершувалася серія видань «Вопросы теории и психологии творчества». Пізніше він майже не звертався до безпосередніх розробок питань психології творчості. Але в його дослідженнях конкретного літературного матеріалу завжди відчувався певний психологічний ухил.

Наприкінці 50-х — на початку 60-х років знову оживає зацікавленість проблемами психології літературної творчості. Власне, з цього часу почав перевидаватися трактат І. Франка «Із секретів поетичної творчості». У цій праці є блискучі, неперевершені за своєю ефективністю зразки аналізу поетичних художніх текстів із застосуванням психологічного інструментарію. Зокрема, у практичній частині трактату І. Франка «Із секретів поетичної творчості» [287] проаналізовано з позицій психології художнього сприймання ряд творів Т. Шевченка, що, на жаль, залишились майже без уваги. Та все ж знайомство з працею І. Франка переконує, що він продемонстрував цілісний, гнучкий, здатний проникати в недоступні для «чистих» філологічних методів сфери психологічний апарат аналізу художнього тексту.

В цей же час майже із небуття приходить до читачів «Психологія мистецтва» Л. С. Виготського, що пролежала в рукопису більше 40 років. Л. С. Виготський також приділяє основну увагу аналізу структури художнього твору, але його насамперед цікавить складна діалектика почуттів, що викликаються художнім текстом. Вчений пропонував об'єктивний, на його думку, метод дослідження, сутність якого він визначив таким чином: «від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до відтворення емоційної реакції і до виявлення її загальних законів» [53].

Структуру твору Л. С. Виготський розумів як його макрокомпозицію. Інші формальні компоненти художнього тексту вчений майже не брав до уваги. Наприкінці 50-х — на початку 60-х років все частіше лунали заклики до тіснішого союзу літературознавства і психології. На стику лінгвістики, психології та деяких інших наук почали з'являтися нові наукові дисципліни (психолінгвістика, етнопсихологія, лінгвосоціопсихологія), що мають певне відношення до проблем, якими займається наука про літературу. Та, незважаючи на таке поживлення, не можна сказати, що було розвіяне упередження щодо можливості використання психології при вивченні власне поетики літературного твору.

Історія вітчизняного і зарубіжного психологічного літературознавства ще не описана з необхідною науковою повнотою. Обмаль оглядових робіт, які б висвітлювали його теперішній стан. Окрім того, в таких роботах майже не використовується психологічний матеріал, аналіз художнього твору проводиться суто філологічними методами.

Було б серйозною помилкою обмежуватись знаннями, що стосуються тільки проблем художнього сприймання, оскільки розробка таких проблем буде тільки одним «крилом» для рецептивної поетики. Друге «крило» — пізнання складних процесів створення художнього твору. Зрозуміло, що і ця сфера знань не може обійтись без психології. Потреба другого «крила» зумовлена підходом до творчості як до динамічної системи «задум — твір — сприймання». «Цей

підхід, — пише Б. Мейлах, — дає змогу всебічно досліджувати ряд кардинальних питань, в тому числі співвідношення закономірностей творчого художнього мислення і закономірностей сприймання мистецтва» [148].

«Спілкування митця з тими, для кого він створює твір, починається не тільки після того, як він став надбанням публіки. Це спілкування проходить у художника з самого початку зародження задуму і до його реалізації. Заданість сприймання, прагнення передбачати його ефект — елемент самої творчої роботи» [53].

Про тісний зв'язок процесів творчості і сприймання твору читачем пише Р. Т. Гром'як, відзначаючи, що ці два, здавалося б, окремі процеси — виникнення твору і його наступне засвоєння — в дійсності є внутрішньоєдиними, вони взаємно пов'язуються, перебуваючи в глибокій і постійній кореляції» [65].

Ю. Борев неодноразово наголошував, що в «певному розумінні психологія художнього сприймання дзеркальна по відношенню до психології художньої творчості» [33]. При цьому він посилався на Д. Овсяннико-Куликовського, який розглядав художню творчість і сприймання як процеси переживання, творення смислу і розуміння його. Все це проте ні в якому разі не змінюють суті проблеми: питання про кореляцію процесів створення і сприймання твору треба вважати вирішеним на загальнотеоретичному рівні.

Перенесення цієї проблеми в площину методики конкретного аналізу художнього твору є одним із загальних завдань в процесі становлення рецептивної поетики. Поки що конкретні дослідження дуже рідко будуються на свідомому врахуванні моменту кореляції процесів виникнення твору і його наступного сприймання учнем.

Ще зустрічаються праці з поетики, в яких повністю відсутній інтерес до процесів народження художнього твору. Ігнорується те безумовне положення, що твір створюється, що автор, проектуючи його майбутній вплив на учня, продумує найдрібніші деталі.

Отже, реальність така, що успішно вивчати поетику твору з позиції його сприймання можливо тільки за умови, коли добре орієнтуватися в психології художньої творчості і здатності людини до сугестії при вирішенні навчальних задач.

Оскільки предметом нашого дослідження є сугестії художнього образу, а також специфіка поетичної образності, а це те, що відрізняє справжню поезію від посереднього віршоробства, — і його не можна залишити, так би мовити, «на інший раз».

Власне, в аспекті специфіки сугестії образотворчих засобів та асоціативності мислення розвиватимемо наші міркування, що базуватимуться на зразках, узятих із її поетичного доробку.

Творчість, як пише В. Романенко, «безумовно починається тільки там, де є усвідомлення прагнення вийти за межі загальновідомого...» [190]. А коли йдеться про поетичну творчість, то треба визнати, що вона має свої власні закони почуттів: й тому вимагає особливого зосередження уваги, бо є «найскладнішим видом словесної творчості».

Отже, творчий здобуток у царині поезії є одночасно новим відкриттям у складному процесі розуміння життя, бо поезія показує нам складну багатогранність світу в різноманітних образних асоціаціях. І що сильніший творчий інтелект поета, то складніша і цікавіша асоціативність образного мислення. Власне, у творчих пошуках талановитого поета, як доводив Аристотель, навіть ірраціональні асоціації образів не суперечать розумові.

### **3.2.5 Сугестивність образу — спонука рефлексії**

Художній образ і його сугестивна сила зненацька може виявитися в гушавині найсучасніших подій і викликати найбільш несподівані асоціації. Цю особливість образної сугестивності поетичного образу помітив Гліб Успенський. Персонаж його розповіді «Випрямила» «незначна земська істота», бідний, забитий життям сільський учитель Тяпушкін у глухому, занесеному

снігом сільці, у кепській хаті, у темряві і тузі зимової ночі безмірно жадав досконалості людської душі.

«Випрямлення» його істоти, відчуття своєї сили і здатності до рішучих дій відбулися завдяки художній сугестивності, що викликала у пам'яті Тяпушкіна приголомшуючий його спогад про враження від сприйняття Венери Мілосської. До того часу, як він побачив Венеру Мілосську, був він не людиною, а «зім'ятою рукавичкою». Образ Венери Мілосської перевернув усі його уявлення про життя і про себе самого.

Думкою, сугестивно він порівняв свою незначну істоту з величною досконалістю людини, уособлені в образі мармурової богині, і усвідомив те, що до сприйняття цієї «кам'яної загадки» він ніколи так ясно не розумів, «як зле, погано і гірко жити людині на білому світі у цю хвилину». З'єднавши все пережите Тяпушкіним, а також бачене їм за стінами Лувра — безправ'я, убогість, приниження людини — у єдину грудку «людського горя», Успенський завдяки асоціативному зв'язку між пишнотою «кам'яної загадки» і уявленням про незначність людини в цьому житті показує духовне «випрямлення» Тяпушкіна. Венера Мілосська дала йому щастя відчутти себе людиною. Кам'яна богиня, говорить Успенський, малює в нашій уяві нескінченні перспективи людського удосконалювання, людської майбутності. Усі століття і всі народи бачать у вигляді Венери Мілосської можливість для людини бути прекрасною.

Спираючись на сугестію власної рефлексії, письменник описав роль пам'яті в асоціативних зв'язках. Він розкрив великий зміст древнього твору, його загальнолюдське значення. Безумовно, скульптор, що створив Венеру Мілосську, не міг припустити, що через багато століть богиня краси викличе в сотень і тисяч Тяпушкіних, принижених і зім'ятих людей, не тільки відчуття «випрямлення» їхньої істоти, але і «бажання випрямити, визволити» покалічене людство і прокласти в такий спосіб шлях до його світлого майбутнього.

Втілений у цьому образі загальнолюдський ідеал прекрасного виявився об'єктивною основою такої асоціативності. Так само твір митця, вийшовши з-

під пера, різця, пензля, знаходить своє нове життя, стаючи предметом сприйняття глядача. Несучи інформацію про життя, ідеали, думки, почуття смаки людей епох, що далеко відстоять від нас, здатні викликати найсучасніші і найактуальніші асоціації.

Багатоплановий аспект цих асоціацій залежить від того, що митець прагнув виразити у своєму добутку, і від того, що кожна людина вносить у сприйняття великих творінь. Неповторність і принадність художнього образу складаються з багатогранності його асоціацій, а пробудження сугестивності у свідомості глядача — найбільша радість сприйняття і насолоди від твору, що складає духовне багатство особистості.

Безсумнівно, що асоціативні уявлення, викликані твором, не можуть виникнути поза чи незалежно від художнього образу, від предмета сприйняття, образної моделі добутку. У ній укладені ідеали часу, ідеали і сподівання художника, його пошуки сенсу життя і досконалості людського буття.

Асоціативні уявлення у свідомості читача, глядача, слухача можуть бути більш широкими і багатогранними, ніж вкладав у нього сам художник, а можуть бути і більш обмеженими. У будь-якому випадку більш чи менш широкі асоціації зв'язані з художнім образом і конкретно-почуттєвим сприйняттям здобутку, а через нього — з художником, його ідеалами, його епохою.

Розширення і збагачення асоціативного образу новими уявленнями у свідомості читача, глядача, слухача, доповненими зв'язком з життям його часу, досвідом, аналогіями і його емоційними переживаннями, — лише збагачення задуму художника, геній якого перевершив свій час.

У кожному поетичному творі художник прагне передати задуманий зміст, використовуючи при цьому усі виразні можливості арсеналу його творчого методу. Бажаючи максимально донести до глядача свій задум, він намагається спрямувати сприйняття здобутку в потрібному йому аспекті. Арсенал асоціативних можливостей мистецтва великий. Практично усі виразні засоби

матеріалу і форми впливають на асоціативне сприйняття. Художня майстерність має важливу, якщо не вирішальну, роль у цьому процесі.

Специфіка художньої асоціативності складається в її конкретно-почуттєвій формі втілення. Якби багаті і різноманітні не були асоціативні уявлення художника, вони вислизають, зникають з пам'яті і пропадають зовсім, якщо не реалізовані в матеріалі мистецтва. Вони повинні пронизувати тканину художнього твору.

Художній образ усіма своїми особливостями і закономірностями сприяє збагаченню емоційного та естетичного досвіду глядача, удосконалюванню його внутрішнього, духовного світу. Сила впливу художнього образу й у тім, що він дає простір нашим власним здогадам, домислам, фантазії, асоціативності. Завдяки цьому сприйняття є своєрідним актом творчого збагнення художнього образу.

Сприйняття глядача підкоряється чарівності образу неповторного внутрішнього світу художника, особлива авторська інтонація й інтерпретація образу, глибоке проникнення в характер моделі передаються глядачеві і викликають у його свідомості тонкі асоціативні зв'язки образу. Асоціації, викликані художнім образом, у той же час є і результатом діяльності асоціативного мислення глядача. Художній твір завжди орієнтується на сприйняття, а отже, і на асоціативність. Асоціативний принцип багатьма майстрами використовувався і використовується для найбільш сміливих пошуків і експериментів.

Одним з важливих аспектів розуміння художньої асоціативності є творчий метод художника. Асоціації художнього образу, збуджуючи фантазію глядача, не ведуть її від головного, від зв'язку його з дійсністю. Діалектична єдність закономірностей і особливостей художнього образу: типові й індивідуальні, раціональні й емоційні, змісту і форми, метафоричності й асоціативності. Їхнє гармонійне втілення в матеріалі складає художню досконалість здобутку. Руйнування образної моделі дійсності неминуче



приведе до деформації чи до розпаду художнього образу, що спричиняє різного роду перекручування в розумінні його закономірностей і особливостей.

Асоціативне сприйняття глядача виключається з об'єктивних закономірностей процесу пізнання і переводиться в план суб'єктивістських уявлень. Асоціації, в основі яких лежить сприйняття безпредметності, можуть узагалі не виникнути від такого зображення, можуть бути з ним абсолютно не зв'язані, можуть виникнути крім нього і бути вкладені в нього суб'єктом.

Перебільшення ролі суб'єкта, що сприймає твір, до ролі його творця, що створює у своїх асоціаціях немов новий образ, — визначна концепція. Ці теорії засновані на положенні про творчий характер сприйняття.

Поетична думка визнає велику роль творчої фантазії, інтуїції, асоціативних уявлень слухача в процесі сприйняття. Однак на відміну від естетиків, що вважають суб'єктивний фактор визначальним у процесі сприйняття, вона стверджує, що інформація, яка міститься у творі, тобто об'єктивний фактор, складає його основу.

Дійсно, кожний, хто сприймає художній твір, оцінює його по-своєму. Але об'єкт, модель художнього від сприйняття не змінюються. Асоціативні уявлення і їхній індивідуальний характер при оцінці суб'єктом, що сприймає здобуток, можуть лише доповнити, конкретизувати, якоюсь мірою сприяти переосмисленню останнім його змісту у світлі свого індивідуального досвіду.

### **3.2.6 Психологічні особливості сприймання поезії учнями**

Творчість учня можна вважати співтворчістю, оскільки вона приводить в активний стан ті ж сторони психіки, що й творчість письменника — емоції, пам'ять, уяву, різноманітні почуття, аналіз і синтез, вміння бачити твір цілісно, в його ідейно-художньому смислі і в цій цілісності оцінювати і розуміти деталі. О. М. Толстой зазначав: «Сприймати мистецтво так само важко, як і творити його» [217].

В учня, під час сприймання твору, так само як і у його творця, виявляються особистісні якості, спрямованість його розуму, волі, почуттів і т. п. Смысл створюється не тільки творчістю письменника, але і творчістю учня: твір літератури лише тоді діє на учня, коли літератор дає йому теж «уявити», доповнити, додати картини, образи, фігури, характери, подані літератором із свого читацького особистого досвіду, із запасу його (учня) вражень, знань.

Від злиття, збігання досвіду літератора з досвідом учня і виходить художня правда — та особлива переконливість словесної творчості, якою і пояснюється сила впливу літератури на людей.

Поезія дає змогу митцеві впливати за допомогою різноманітних засобів: і відтворенням зорових картин, і безпосереднім висловленням важливої думки, ідеї, і змалюванням психічного стану (переживання, почуття, настрою, афекту), і використанням символів, і підбором звуків. Мова поезії діє на людей у різних аспектах: ідея — на розум, почуття — на душу (психіку), образ — на уяву, музика — на слух.

### **3.2.7 Сугестивність пейзажної лірики**

Спробуємо практично проаналізувати, як же сприймається ця поезія учнем і яку роль в цьому сприйманні відіграють сугестії.

З цією метою ми провели дві серії експериментів. В першому експерименті досліджувались психологічні особливості сприймання художнього твору (зокрема, поезії) і асоціації, які під час цього виникають в учнів молодших класів, а в другому — у старших.

Експериментальна робота з вивчення стану сугестії сприймання пейзажної лірики на уроках літератури в 4 класі. При проведенні досліджень відповіді учнів оцінювались відповідно до авторського задуму за такими параметрами:

- відтвореній учнем мікрообразів і поетичної картини його задуму;
- маршруту уяви учня за орієнтирами, даними у вірші;

- творчих уточнень, доповнень для збагачення поетичної картини, запрограмованих образно-емоційним змістом;
- створеній в уяві учня поетичній картині;
- активним емоційно-почуттєвим відгуком учня на вірш як його здатність осягнути підтекст, проїнятися почуттям автора;
- вмотивованою почуттєвою оцінкою поезії та відображеною в ній дійсністю;
- асоціативністю мислення при відтворенні змісту вірша.

Метод **спостереження** застосовувався для одержання об'єктивних даних про переживання учнів.

**Предметом** спостереження під час слухання пейзажних віршів вибрані: вираз обличчя, рухи дітей, репліки тощо. В індивідуальних бесідах уточнювалися причини виявлених ними зовнішніх переживань.

Таким чином, одержані об'єктивні дані про динаміку первинного сприймання образно-емоційного змісту. Аналізувалася також продукція дитячої творчості на матеріалі пейзажної лірики (створення мелодій на тексти, екранізація текстів, ілюстрації учнів до віршів тощо). В результаті дослідження визначено три рівні сформованості сприймання пейзажної лірики.

**Сугестії цілісності сприйнятої лірики.** До першого рівня віднесемо учнів, які повно, цілісно відтворюють образно-емоційний зміст віршів, важлива роль при цьому належить утворенню смислових асоціацій. Їх уява порівняно гнучка, жива, поетичний слух вловлює відтінки ритмомелодики. Творчі доповнення конкретизують зміст вірша, природно вплітаються в композицію словесного відтворення. Відгук почуттів на вірш виражає захоплення пейзажною картиною, активне ставлення до неї. Вихованці першого рівня вміють дати в елементарній формі почуттєву оцінку поезії.

**Химерна сугестія, що розгортається поза наміром,** — другий рівень сформованості сприймання пейзажної лірики. До нього належать вихованці, які частково відтворюють її образно-емоційний зміст. Апелюючи до власного досвіду, вони недостатньо вміють дисоціювати необхідні враження, уявлення

для активного сприймання. Позаконспектові асоціації іноді ведуть до викривлення поетичних образів. На цьому рівні оцінки сприйнятого ще недиференційовані, нерозгорнуті. Учні захоплюються дією, іноді незначною деталлю і на її основі оцінюють твір у цілому.

**Сугестії від фрагментів з неадекватного відображення** — третій рівень. Цей стан сформованості сприймання пейзажної лірики молодшими школярами характеризується відсутністю або значною фрагментарністю відтворення образно-емоційного змісту вірша. Вони в переважній своїй більшості перераховують об'єкти зображення в поезії, не вміють відтворити цілісну, композиційно викінчену пейзажну картину, користуються лінійним способом композиції. Довільні асоціації порушують адекватність сприймання, почуттєві оцінки сприйнятого відсутні.

Дослідження показує, що сприймання образно-емоційного змісту пейзажної лірики учнями 4-х класів при застосуванні традиційних методів навчання літератури у школі неповноцінне.

Труднощі сприймання обумовлені тим, що учні молодшого шкільного віку беруть з пейзажного вірша більш доступні, зорові його, живописні, картинні деталі. Без спеціальної установки вчителя вони не звертають уваги на такий суттєвий компонент лірики, як емоційність, ставлення автора, ліричного героя. В асоціативності мислення переважають найпростіші форми сугестії і рідко спостерігається перетворення первісної асоціації в систему асоціацій.

Це пояснюється ще й порівняно вузьким діапазоном інтересів молодших школярів до пейзажу й пейзажної лірики, бідністю досвіду, частковою або повною відсутністю необхідних вражень, уявлень, невмінням активізувати їх, бачити за рядками вірша і емоційно співпереживати цілісну пейзажну картину.

Але труднощі сприймання і оцінки пейзажного вірша не є наслідком психофізіологічних особливостей учнів, а результатом відсутності цілеспрямованого виховання засобами поетичного слова. Бо для адекватного і глибокого сприймання, активної співтворчості, співучасті, співпереживання

учням молодшого шкільного віку не вистачає досвіду, упорядкованої почуттєвої інформації.

Основною причиною такого стану є, по-перше, значна перевага інтелектуалізму на уроках літератури, по-друге, відсутність чіткої диференціації у використанні методів і прийомів роботи над лірикою і епосом.

Дані дослідження свідчать, що оптимальний вплив пейзажної лірики на загальний розвиток почуттів у учнів молодшого шкільного віку можливий тільки на основі навчання повноцінного її сприймання як способу репродукування і творення художніх образів.

### 3.2.8 Сугестивність філософської лірики

Мета розділу — визначити фактори, що, впливаючи на свідомість учня, породжують у ньому асоціації ідей, ланцюги думок і відновлюють цілісність раніше пережитих психічних станів. Предметом дослідження будуть деякі аспекти художньої творчості Ліни Костенко та Івана Драча.

Поетична образність Ліни Костенко свіжа, приваблива, умотивована глибоким почуттям естетичної міри — гармонії вірша. Потужне образне мислення допомагає їй у формуванні почуттєвих оцінок, насторожує критичну увагу й розширює виміри різних понять. Як у зображеннях реального світу, так і в уявних образах явищ Ліни Костенко виявляється справжня поетична оригінальність. Ці критерії і будуть піддані аналізу разом з учнями,

*Поетизація змін пір року* [105]. Почнемо з прикладу образних медитацій розважання Ліни Костенко про відхід літа, за яким «погналось перекоти поле», і прихід осені, коли природа уподібнюється до циганки:

Строката хустка — жовте і багряне —  
з плечей лісів упала їм під ноги.  
І вся природа схожа на циганку —  
вродливу, темнооку, напівголу,

в червонім намисті з горобини,  
з оріховими бубками в руках...

Опоетизована зміна пір року висловлена тут своєрідною комбінацією композиційних елементів: кольорів, ритму, засобу уявного уособлення явищ природи. В образній комбінації перед нами постає цікавий, свіжий композиційний варіант уособленої осені. Він — наслідок власне творчого наміру поетеси представити загальновідоме в інших суб'єктивних обрисах.

Переважно поети й прозаїки обарвлюють картини осені сумовитими відтінками, асоціюючи цю пору року із схилом людського віку. Але тут поетеса відходить від такої традиційної манери й натомість малює осінь по-іншому. Її творча уява в цьому випадку повертається до народних традицій сільськогосподарського календаря, і вона представляє нам осінь у привабливому жіночому образі: бадьорою, граційно-спокусливою — власне, такою, якою вона найкраще асоціюється з порою гучних гулянь, «заручин і весіль».

В цьому вірші, як і в багатьох інших поезіях, Ліна Костенко користується прийомом сугестивного впливу — спеціально організовані асоціативні сітки, кожна з яких має за мету справити певне емоційно-сміслові враження. В даному випадку вони, впливаючи на підсвідомість учня, «заряджають» його почуттями осені.

В цьому сугестивному впливі і спеціально організовані асоціативні сітки, які нам відкривають один із секретів художньої магічності поезії Ліни Костенко. Надзвичайно теплими й вдумливими образами переплетення її поетичні розважання і про власну молодість, прожиту, як вона пише, в «краю журавлів і кали», де «лягає тиша лісам на плечі», де «бродить пам'ять босоніж», де «вітри тамують подих...», «падає дим на стомлені дороги» і «захід сонця... пахне медом»:

Захід сонця пахне медом.  
Пахне медом сонячний бурштин.  
Вечір лізе в пасіку ведмедем  
через обрій — ніби через тин.  
Або:  
Вечір сонце пшеничне розкраяв  
і окраєць над полем залишив.

Роки, прожиті серед рідної природи, та неабияка спостережливість великою мірою позначилися на її поезіях. Зокрема, це помітно у плетиві словесних образів. Поетеса легко зв'язує в асоціативні пучки поетичної мови різноманітні відтінки понять.

Ось приклад її творчої уяви, висловленої у вірші «Ніч», в якому вона показує землю і місяць у дивних, незвичних для логічного сприймання взаємовідносинах:

Розметавши ріки, як руки,  
спить земля в м'якому просторі,  
Їй на коси випали роси,  
трави — ковдри сповзли з постелі,  
та й відкрилися ніженьки босі  
і гаряче плече пустелі.  
Місяць вирізав шпару в небі  
ледь помітним серпом з латуні,  
мов ховаючись сам від себе,  
задивився на сплячу красуню.

Ніби з космічної віддалі, поетеса спостерігає землю й місяць. Їхні реальні обриси замінено тут ілюзією творчої уяви, перед якою поступається навіть сама реальність.

У вірші «Моя душа у твоїх лабетах» вона навіть процес віршування передає в образах уособлення літер та в цікавих безсполучникових порівняннях:

За руки літери взялися,  
Бредуть слова...  
А навкруги —  
холодним полем розляглися  
паперу білого сліди.

У вірші «Я — жниця поденна» вона порівнює процес творення власних поезій з тяжкою працею поденної жниці, яка працює за малу винагороду:

Я — жниця довічна,  
Працюю терпляче,  
За радість труда  
І за тисячний сніп.

Стара тема незгоди серця з розумом, якій склали щедрю данину поети всіх часів і всіх народів, теж знаходить собі місце у вірші нашої поетеси:

Суворий вчитель,  
розум невблаганний,  
немов дитину, серце навчає.  
Оцінки ставить.  
Вписує догани.  
Найменших помилок не вибачає.  
А серце робить вигляд, ніби слуха.  
І, як школяр, на вікна поглядає.



Вживаючи відповідні асоціативні порівняння: розум — учитель; серце — дитина — школяр, поетеса досягає естетичного ефекту. Її суб'єктивний творчий продукт непозбавлений певного гумору, самоіронії. Учень з усмішкою сприймає цю уявну образну ситуацію, що викликає в його пам'яті деякі подібні моменти з його особистих переживань. Власне, в цьому й полягає вічна актуальність заторкнутої теми.

У вірші «Чумацький віз» поетеса висловила глибокі думки, пов'язані з добою чумакування. Її поетична проекція в минуле, базована на фольклорній основі, насичена оригінальними підкресленнями та метафоричними узагальненнями:

Гули степи. Воли жували літо.  
Печаті ратиць відміряли дні.  
Топили серце чумаки у кварти.  
І, розхитавши гопакором корчму,  
везли в степах, просмолені, чубаті,  
важченну сіль, тараню і чуму.

Худі тополі сплять довготелесо  
над безгомінням стомлених доріг.

Із наведених рядків видно, що логічні категорії таких понять, як час і віддаль, тут замінені коротким метафоричним означенням: «печаті ратиць відміряли дні». Повільна монотонність дії підкреслена відповідним пейзажним доповненням, що асоціюється з хворобливим сном, безлюддям, втомуою: «худі тополі сплять», «безгоміння», «стомлені дороги». Навіть гопак, що ним чумаки «розхитали корчму», не міняє загального настрою. Гопак ніби стихійно вривається в пустку того «безгоміння», як реакція на безрадісну дійсність, як протест проти неї п'яного чумацького серця, «топленого у кварти».

В іншому місці поетеса знову трактує гопак у подібному сенсі. У вірші «Смертельний па-де-грас» вона описує гопак не як фізично-психічний акт вияву задоволення, а скоріш як якусь своєрідну реакцію на всі лихоліття:

І, як чадний недокірок історії,  
гопак у землю втоптує біду.

Іноді Ліна Костенко вдається до цікавих іронічних підкреслень. Цей засіб вона використала у вірші «Екзотика», де натякає на якийсь інтимний «вибір». Той «вибір» мав би бути настільки важливим, що аж «душі предків» приходили, щоб поглянути на нього:

Душі предків приходять навшпиньках,  
щоб подивитись, кого я вибрав.

У цьому випадку ми не маємо змоги простежити ті причини, які зумовили появу цього глибоко вдумливого гіперболізованого вислову. Однак можна, здається, вважати, що «вибір» той був чужоземного походження й тому він і насторожив «душі предків». За той «вибір», як вона зізнається в іншому місці, «ковшами самотності сплачене мито». Тут, як видно, слово «мити» поетеса вжила в прямому значенні як доплата за імпорт. Далі, ніби виправдовуючись за свій вчинок, вона іронічно заявляє:

Ох, я не Фауст. Я тільки жінка...

Привертає увагу вірш «Музика», в якому вчуваються нотки суму й скарги на «пекучу долю». Вона пише, що «притулив» її «світ до холодних рамен», і що її «душа замурзана в прикрощі». Подібний настрій також продовжується у вірші «Балада моїх ночей». Можна вважати, що ті рядки скарги були зумовлені колізією її оптимістичних мрій з реальними життєвими суперечностями:

У полі між козацькими могилами  
мій Дон-Кіхот шукає вітряка.

Тут маємо приклад цікавої творчої ілюзії, що скеровує думку до відомого Сервантесового мрійника. Вислів, безсумнівно, вдалий, проблемно-загострений, за яким приховані роздумування:

Мої думки печальні, наче клоуни,  
що, сміючись, розмазують сльозу.

Багатозначність цих рядків — безперечна. У них прихована трагедія поета, що боронить свої думки від нав'язаних «ідеологічних інтонацій». Ліна Костенко уособлює цю думку, незалежну, що «боліла правдою», «плакала віршами», що «вчилась мовчати» «або йшла милуватись північним сяйвом». І на питання — «де думка епохи?» — вона відповідає: «похована на цвинтарі мовчання».

Розглянемо твір поетеси «Ще слів нема. Поезія вже є».

Стоїть у ружах золота колиска.

Блакитні вії хата підніма.

Світ незбагнений здалека і зблизька.

Початок є. А слова ще нема.

Ще дивен дим і хата ще казкова,

і ще ніяк нічого ще не звуть.

І хмари, не прив'язані до слова,

от просто так — пливуть собі й пливуть.

Ще кожен пальчик сам собі Бетховен.

Ще все на світі гарне і моє.

І світить сонце оком загадковим.

Ще слів нема. Поезія вже є.

Як це може бути? — *Ще слів нема. Поезія вже є.* Із золотої чи просто залитої сонцем колиски дивиться у світ маленьке дитя — то майбутній поет, що здивує людство своїм сокровеним словом. А поки що все для нього *незбагненне*. Ще навіть не снуються думки — бо думка знає слово. Але вже є *початок* — всотування прекрасного, казкового, *не прив'язаного до слова світу*. Є внутрішня сутність того, що згодом стане словом. Є поезія — вона не лишень у слові. Вона у хмарах, що *«просто так — пливуть собі й пливуть»*, у тому, як дитина зі своїх маленьких пальчиків починає пізнавати світ, у коханні, у *«хуртовинні айстр»*, у тому, що *«летять на землю груші, як з рогаток»*. Одначе лише втілена у слово поезія стає культурним надбанням цілого людства.

Поезія вимагає не тільки інтелектуального осмислення, але й інтуїтивного розуміння. Бо справжня висока поезія має природу дерева. Ти бачиш пелену його цвітіння, зелень листя, зграбність віття, проте невидимим застається коріння та живильні соки під корою.

Так само і поезія: спочатку бачиш та відчуваєш цвіт — красу слова, потім прозираєш у ту його невидиму — невимовлену — сутність, розумієш, як глибоко сягає його коріння.

«Навіть плаваючі квіти мають корінь у землі» — цей блискучий афоризм Ліни Костенко визначає сутність її поезії, котра, як і дерево, — «закорінена». І корінь її сягає глибоких пластів — це історія народу, його етно-мислення (тобто мислення в етичній та естетичній системі етносу — народу), його звичаї, його міфологія, це генна пам'ять, це пам'ять життя.) [104].

Отже, ми розглянули лише невеличкий пласт поетичного доробку Ліни Костенко, але навіть це дало можливість ознайомитися з психологією її художньої творчості, зокрема, твердити, що під час створення художнього твору поетеса користується спеціальними прийомами, функціональність яких, у багатьох випадках, виявляється у впливі на підсвідомість учня (сугестивні прийоми).

За характером сугестивного впливу на учня деталей її поезії діляться на два види елементів:

- а) пряме вираження зображення, тобто, вони прямо діють на свідомість;
- б) ті, що навіюють (сугестують) враження, викликаючи різноманітні асоціації.

Складна асоціативність мислення поетеси органічно поєднується з емоціями, які прагнуть втілитися у відомі образи, які мовби наділені здатністю підбирати враження, думки і образи, співзвучні тому настроєві, який володіє нами в даний момент.

Суть секрету поезії Ліни Костенко в тому, що в ній наявний максимум мислительних світів, які є принадними для учнів можливістю великого вибору станів — якостей людської особистості, які перехрещуються між собою і дозволяють вибрати собі подібні.

Розглянемо деякі психологічні особливості сприймання філософської поетики Івана Драча. Художня творчість І. Драча відзначається своїм пошуком єдності наукового і естетичного. При цьому важливо наголосити на наступні моменти: новаторство метафорики поета; спроба поєднати в цілісно поетичному баченні давнє народно поетичне і сучасне «науково-художнє» розуміння першооснов, джерел буття.

Саме в такому баченні стає можливим майже цитатне введення характерного монолога Уїтмена в поему І. Драча «Спрага»:

Центр Космосу — Земля, Бо на Землі живе Людина.

Безмежність розуму твого

Безмежність Космосу вбирає,

Як ґрунт сухий краплину росяну.

Навколо тебе крутяться світи,

На тебе вся надія —

Усіх віків, усіх материків, усіх світів.

Це є гуманістична концепція світобудови. Саме в такому баченні стає можливим і асоціативне «стикування» сонця й серця в одному з метафоричних прозрінь — образі, який означає потужну активність інтелектуального й духовного життя людини в її напруженому пориванні досягнути найсокровеніші таємниці буття.

Друга серія експерименту мала мету: виявити особливості сугестії сприймання художніх образів філософської лірики, які утворюються в учневі старшого шкільного віку — у юнацтві.

Для досягнення цієї мети проведено анкетування 49 учнів 11-го класу. Опитування проводилось на основі ознайомлення з поезією І. Драча, зокрема, «Обшир людини».

Кожен має своє пекло —  
Воно раєм зветься.  
Хай у душі ридає пекло —  
Зверху рай сміється.

Кожен радіє з розлуки,  
А сонцем видніє.  
Душа ламає білі руки —  
Скрипень сатаніє.  
Кожен має свою тугу  
В півтора ста лиха,  
Вона громом б'є в потугу  
Тишком-нишком тиха.

Але в цьому, брате, сила,  
Я це добре знаю,  
Коли душа має крила  
Від пекла до раю...

Виникає питання: Чому для дослідження взята саме філософська лірика?

Це пов'язано з тим, що старший шкільний вік — це вік великої енергії, ентузіазму, підвищеного прагнення пізнати самого себе і сформуванню свого погляду на світ.

Ряд психологів вказує, що у юнаків і дівчат підвищений інтерес до теоретичних питань, схильність до широкого узагальнення (М. Д. Левітов [115], В. А. Крутецький [108], М. С. Лукін [138], О. І. Никифорова [162]).

У юнацтві мислення учня стає критичнішим, у нього зростає самосвідомість, потреба вибрати своє місце в житті. Розвиток самосвідомості створює передумови для виховання свого морального обличчя в цілому. З цим пов'язаний підвищений інтерес до етичних проблем: щастя і обов'язку, особистих і суспільних інтересів людей, любові і дружби. Саме цим вимогам і відповідає філософська поезія.

На основі ознайомлення старшокласників з віршем їм пропонувалося відповісти на запитання:

Які думки викликає у вас даний вірш?

Які почуття опанували вас після прочитання поезії?

До чого спонукає вас цей твір?

Які образи виникають у вас при сприйманні даного вірша?

Що особливо вразило вас у цій поезії?

Від чого, на вашу думку, залежить дієвість впливу художнього твору на учня?

Система питань узгоджувалася з відповідними елементами змісту поезії, зокрема, інтелектуальною складністю, яка вимірювалася кількістю сугестій, викликаних у учнів.

Виявлено чотири рівні глибини переживання поезії.

**Асоціації думок або екзистенціальний рівень.** Зміст почуттєвого сприймання становили загальні міркування про сенс людського існування, непроминальні вартості життя, покликання людини тощо (25%). Думки з

приводу моральних проблем, порушених у поезії, виникли у 22% опитаних. 16% учнів висловили часткові почуття оцінки без належної аргументації.

Отримані результати свідчать про досить адекватне розуміння поезії її адресатами, осягнення учнями філософської домінанти твору. Разом з тим зафіксовано 37 невизначених відповідей на перше запитання. Водночас турбує той факт, що значна частина опитаних не змогла дати відповідей на поставлене запитання.

**Асоціації почуттів.** Їх збуджувала відповідь на друге запитання анкети. Виявлено: з одного боку, міру емоційної сугестивності поезії; з другого — це послужило індикатором емоційного відгуку учнів на твір. 60% опитаних писали про те, що вірш І. Драча викликав у них переживання свого буття, місця на землі, місії, сенсу життя. 30% учнів описали свої емоції з приводу прочитаного досить абстрактно, на зразок: «Відчула хвилювання, неясну тривогу». У 8% виникли естетичні й у 2% — моральні почуття.

Отримані дані говорять про велику сугестивну силу сприйнятої поезії. Показова відсутність невизначених відповідей. Можна зробити висновок, що адекватно сприйнятий емоційний потенціал поезії підказує логіку розвитку почуттєвої культури особистості: через збудження відповідного переживання «рухатися» до розуміння всієї повноти змісту художнього твору.

**Асоціація мотивів.** Відповіді на це питання були спрямовані на виявлення мотивуючої сили поезії. У відповідях переважає аспект індивідуалізації з прагненням до самовдосконалення (50%), самопізнання (25%), творчості як самоактуалізації (17%), прагнення бути самим собою (8%). Слабко намічена тенденція адаптації до середовища й інтеграції з соціумом.

Ці дані вказують на те, що, незважаючи на силу художнього узагальнення поезії І. Драча, вона глибоко інтимна. Автор звертається до джерел особистості, її самосвідомості. І учень, у якого проявляється гострий інтерес до власної особистості та перспектив її розвитку, особливо чуйно реагує на порушені проблеми.



**Асоціації образів.** У відповідях на четверте запитання зустрічається багато образів суб'єктивного сприймання поезії. Одні образні асоціації є персоналізованими (я чи хтось) — 18%, інші — локальними (16%), природні стихії, процеси (12%), анімалістичні образи (4%). У 40% опитаних образи сприймання нечіткі, слабодиференційовані. Ці відповіді свідчать про характер ідентифікації в учнів з авторським задумом. Ідентифікація з твором, очевидно, зумовлена почуттєвою і художньою культурою учнів, їх життєвим досвідом.

Наявність великої кількості слабодиференційованих відповідей засвідчує цілісність і нерозчленованість почуттєвого змісту, недостатньо розвинуту творчу уяву молодих людей, їх нездатність синтезувати образи при окремих враженнях. Це явище можна розглядати як своєрідну духовну капітуляцію перед процесом співтворчості з автором, як прояв споживацтва із звуженням функції літератури до задоволення гедоністичних прагнень учнів.

**Асоціації почуття гармонії** відображені у відповідях на п'яте запитання анкети. Воно спрямовувалось на виявлення естетичної позиції учнів — почування цілісності і гармонії як стану людини. У більшості (73%) відповідей вказується на незавершеність людини як результату співіснування в ній різних полюсів, невичерпність, «розімкненість», силу «я» особистості тощо. Незначна частина учнів вказує на об'єктивні позачуттєві моменти, які впливали на сприймання поезії (27%), наприклад знання автором психології особистості.

**Асоціації праксичних почуттів.** Вони виражаються дієвістю впливу художнього твору на учня, його здатність до почуттєвої рефлексії. Вона стосується аналізу й аргументованого доведення дієвості факторів, які спричиняють ту чи іншу ефективність естетичного сприймання твору. Пріоритет тут належить узагальнюючому фактору «духовна зрілість». Саме духовна зрілість автора, його життєва мудрість і цілісність особистості, на думку опитаних, визначає успіх твору в учнів.

Дехто з учнів вказав на зумовленість сприймання твору ситуативними факторами (настроєм, власними проблемами тощо) — 9%; інші вказали на

майстерність, талант поета, зовнішні обставини, доступність, реалістичність поезії (по 7%). 30% опитаних не відповіли на поставлене питання.

Опитування дало змогу співвіднести словесні ряди з поняттями, образами, відчуттями, емоціями і діями, які виникли у учнів при сприйманні поетичного твору. Виявилось, що для одних текст — це, як правило, ланцюжок понять, для інших — мелодій, для третіх — фарб, для четвертих — рухів (дій); одні бачать картинки, інші — словесні ряди.

Сприймання художнього твору має особистий, індивідуальний характер, його активність тісно пов'язана з діяльністю відтворювальної уяви та образного мислення. Крім того, твори, що не мають зорових картин, здатні викликати у учня зорові асоціації: нагадують про подібне, пережите або таке, що викликає асоціації з подібним до пережитого іншими.

Фактичний матеріал, одержаний у процесі анкетування, дозволив виділити рівні сприймання художнього твору старшокласниками і зробити такі загальні висновки:

- смисл одних і тих же слів здатний викликати у учня різні смислові асоціації;
- асоціації пов'язуються з певними враженнями, настроєм, спогадом, одержують ту чи іншу смислову і емоційну характеристику;
- сприйнятий і осмислений учнем зміст твору дорівнює тому змісту, який обумовлений смисловим досвідом людини;
- зміст твору доповнюється асоціаціями, стає таким, якою є структура особистості і який її досвід;
- досвід учня є схемою, яка і вимагає від нього бачити і чути те, що йому психологічно близьке і потрібне.

Ось чому активність і глибина асоціації залежать від переживання почуттів при сприйманні поетичного твору. Асоціації заповнюють порожнечі, які зробив автор, у незакінченості твору.

### 3.2.9 Особливості сугестивності людини

*Сугестивність* — ступінь сприйнятливості людини до вселяння, обумовлений суб'єктивною готовністю піддатися впливу й підкоритися тому, хто вселяє і що вселяється. Сугестивність є характеристикою людини, залежною від ситуативних і особистісних факторів.

До числа властивостей особистості, сприятливих підвищеній сугестивності, належать: невпевненість у собі, низька *самооцінка*, почуття власної неповноцінності, покірність, боязкість, незручність, довірливість, *тривожність*, екстравертованість, підвищена *емоційність*, вразливість, слабкість логічного мислення, повільний темп психічної діяльності.

Виділяють наступні ситуативні фактори, що впливають на підвищення індивідуальної сугестивності:

- психофізичний стан суб'єкта (при спокої й *релаксації* сугестивність зростає, так само як і при сильному емоційному порушенні, *стомленні*, *стресі*, максимальна сугестивність спостерігається в *гіпнозі*);
- низький рівень *поінформованості*, компетентності в обговорюваному питанні чи виконуваному виді діяльності, малий ступінь його значимості для особистості;
- дефіцит часу для *ухвалення рішення*.

Сугестивність під впливом «групового тиску» залежить від *рівня групового розвитку*. Експериментально показано, що суб'єкти, які характеризуються за даними тестів сугестивності, у колективній дії, в результаті опосередкування *міжособистісними відносинами* цілями й цінностями спільної діяльності, виявляються здатними здійснювати *колективістське самовизначення*, тобто протистояти сугестивності.

Сучасна психологія розглядає сугестивність як неоднорідне явище, яке по-різному виявляє себе в різних сферах особистості, стосовно до того чи іншого змісту й виду діяльності. Кожна людина у визначених ситуаціях певним

чином може виявити те, що вселяється. За допомогою *факторного аналізу* виявлено два типи сугестивності.

Первинна сугестивність лежить в основі сприйнятливості до аутосугестії та гіпнозу. Вторинна сугестивність пов'язана з відносинами підпорядкування, їхньою *мотивацією* і низькою самооцінкою суб'єкта. Отже, сугестивність — нормальна властивість людської психіки, однак надмірна сугестивність може дезорганізувати поведження і розцінюється як негативна якість. Протилежна сугестивності властивість — критичність.

### **3.2.10 Моделювання процесів впливу на реципієнта**

Виходячи з наших досліджень, спробуємо побудувати методіку аналізу художнього твору з позиції сприймання його учнем. Інакше кажучи, здійснимо аналіз поезики пейзажної мініатюри П. Тичини «Дош» із циклу «Енгармонійне» з рецептивних позицій.

А на воді в чийсь руці  
Гадюки пнуться... Сон. До дна.  
Війнув, дихнув, сипнув пшона —  
І заскакали горобці !..  
«Тікай!» — шепнуло в береги  
«Лягай...» — хитнуло смолки.  
Спустила хмарка на луги  
Мережані подолки.

Сприйняття людини нагадує своєрідну лійку, в широкий отвір якої входить величезна кількість сигналів іззовні, але у свідомості відбивається тільки їх незначна частина. Ряд їх не доходить до вищих відділів центральної нервової системи. Ми перебуваємо серед безлічі предметів навколишньої дійсності, але усвідомлено бачимо тільки їх незначну частину.

Уявимо людину, яка спостерігає початок дощу біля річки чи озера. Її зорові, слухові, нюхові і дотикові рецептори сприймають велику кількість предметів. Наприклад, у полі зору людини є навколишній предметний світ — берег, вода, дерева, трави, хмари і т. ін. Але далеко не все це відбивається в свідомості. Людина могла бачити, як перші краплі дощу упали на водне плесо, як поспішили рибалки з вудками додому... але вона могла «не помітити» інших предметів і явищ — наприклад, кольору хмар, гнутих вітром комишів і т. д. Людина взагалі могла не звернути уваги на температурні зміни (стало холодніше), запах озону тощо, хоч початкові ланки органів чуття все це, безперечно, зафіксували. Відбір тільки частини предметів або їхніх властивостей з їх величезної кількості визначається домінуючими установками особистості.

Поет вказав у тексті мініатюри на мінімальну частину вражень, які можна винести, спостерігаючи початок дощу. Але для учня кожна деталь стає основною для репродукування в уяві ряду зорових, слухових та інших образів — проходить процес, який є оберненим воронці.

Здається, що поет в мініатюрі «Дощ» зображує явище природи, яке кожен з нас неодноразово спостерігав. Але коли ми сприймаємо цей твір, то відчуваємо магічний вплив справжнього світу. Ми «бачимо» дощ з багатьма подробицями. Він почався раптово. За мить до його початку вся природа напружилась у якомусь тривожному передчутті. Вітер дихнув запахом дощу — і вода злегка захвилювалась. Якусь мить відбувалась боротьба між минулим спокійним станом, що проймав річку до дна, і тим прийдешнім, що вже наступає. Хмара повністю закрила небо. Стало похмуро. Вітер подув сильніше. Враз потемніла, захвилювалась у неясному чеканні вода — щось живе, трохи дивне і моторошне сповнило її глибини. З новим поривом вітру на воду впали перші краплі дощу й почали дрібно бити по воді — ніби застрибали горобці, весело визбируючи розсипане кимось пшоно. І в цю мить, коли на води, луги, поля і гаї впали перші краплини дощу, природа особливо захвилювалась,

захитались дерева, комиші і навіть лугові квіти («смолки») зігнулись під вітром: «Ховайтесь, люди, хто куди зможе!»

Але коли дощ набрав сили — вітер вщух. Заспокоєна природа п'є, напивається цілющої вологи. Звичайно ж, кожний учень при сприйманні мініатюри матиме свою картину дощу, бо його образні уявлення виникатимуть на основі індивідуального досвіду. Це не заперечує факту, що все-таки текст спрямовує розвиток читацьких уявлень, накладає певні обмеження на амплітуду їх індивідуальних коливань.

Детально проаналізуємо текст мініатюри. Перша фраза утруднена для розуміння, майже загадково-ребусна:

А на воді в чийсь руці

Гадюки пнуться...

По цій фразі учень не може тільки «ковзнути» увагою і перейти до сприймання подальших логічно обґрунтованих і тому легших для розуміння частин тексту — в такому випадку сприйняття мініатюри буде збідненим. Тому перед ним постає завдання перебороти «алогізм» фрази, розкрити для себе її істинний зміст.

Психологія пояснює механізм сприймання текстів подібного утрудненого типу. Психологом О. Никифоровою проведені численні експерименти, які показали, що для повноцінного розуміння утрудненої фрази учневі необхідно активізувати образне уявлення. Шлях до розуміння першої фрази аналізованого вірша лежить саме через конструювання такого уявлення. Ось чому уява учня активізується.

Поступово конструюється образ: водне плесо злегка захвилювалось, ніби в його глибинах в чийсь руці почали пнутись гадюки.

Треба взяти до уваги, що створений образ неізолюваний, він органічно зрощений з іншими образними уявленнями, які супроводжують його

виникнення і співіснують з ними з самого початку. Ці супровідні образні уявлення йдуть від назви твору «Дощ», що і визначає їх зміст.

Кількість і якість таких додаткових асоціативних уявлень може бути різною у різних сприймачів тексту, але їх наявність обов'язкова, бо без них, фактично, не конструюється основний образ.

Слід зазначити, що це зорове уявлення при своєму народженні запліднюється емоційністю. Семантична структура першої фрази організована так, що вона, викликаючи в учнів яскраве зорове уявлення, несе в собі конкретний емоційний заряд. Він головним чином створюється за допомогою слова «гадюки», яке є ключовим для розуміння всієї фрази. Це слово належить до сильних подразників, воно зумовлює сильну негативну реакцію — тривогу, страх.

Звідси — і той настрій тривожного чекання, яке викликає фраза. Аналізована фраза несе важливе функціональне навантаження: «поет навмисне завдає труднощі нашій уяві, щоб розбурхати її, викликати в душі те саме непокоєння, напруження, ту саму непевність»...

Після першої фрази йдуть два називні слова — речення «Сон. До дна.» Психофізіологічний механізм сприймання цих слів такий же, як і перших двох рядків мініатюри — утрудненість їх «розшифровки». Але є й інша причина, яка змушує учня поглиблено осмислювати текст.

Номінативні речення затримують і збуджують увагу учня не тільки завдяки своїй складності, але й тому, що вони є виділеними. У зовнішньому плані вони ніби віддалені від змісту попередньої фрази, але у внутрішньому — заглиблено семантичному — між ними існують тісні органічні зв'язки. Коли перша фраза мініатюри дає картину легкого хвилювання водного плеса і створює у учня тривожний настрій, то наступні слова — речення, навпаки, говорять про спокій природи, який пройняв річку аж до дна.

Один і той же предмет характеризується протилежно. Два слова, «вкраплені» в текст, дають відчуття «стану» природи перед дощем.

Після перших двох рядків буквально ребусної складності йде легкий для сприймання зоровий образ:

Війнув, дихнув, сипнув пшона —  
І заскакали горобці!

Дощ почався. На воду впали перші краплини. При всій своїй прозорості, наведений фрагмент тексту є складною побудованою метафорою. Ізольована від контексту, вона неспроможна дати потрібний зоровий образ. Але коли нами сприйнято попередній текст, включаючи заголовок, що спрямовує розвиток уявлень, то ця метафора стає більш дохідливою.

У цьому проявляється уміння П. Тичини економити словесний матеріал. Частина образно-емоційного змісту, який передає учневі ця метафора (якщо вона сприймається разом із контекстом), по суті, їй не належить. Він органічно переходить в метафору із попереднього фрагменту тексту. Що ж це за зміст?

Перша образна картина поезії дає відчуття вітру. Це відчуття, яке промайнуло у учня і було тимчасово «знищене» під час сприймання номінативних речень «Сон. До дна.» знову відновлюється словами «Війнув, дихнув, сипнув пшона...».

Отже, метафора має два змістовних плани. На перший погляд здається, що вона «працює» на створення учнем яскравого зорового образу. Але цей образ — всього-навсього перший, найбільш видимий план. Другий же план завуальований — це передача відчуття подиху вітру.

Мотив тривоги, який був збуджений у учня першим реченням поетичного тексту, набув особливого підсилення в таких рядках:

Тікай! — шепнуло в береги.  
Лягай... — хитнуло смолки.



Тривожний мотив досягнув тут свого апогею. А далі після цих ускладнених для сприймання рядків йде простий за своєю структурою метафоричний образ:

Спустила хмарка на луги  
Мережані подолки.

Цікаво побудована композиція мініатюри. Автор, можна сказати, то подає всі зорові образи першої строфи великим планом, то у другій строфі змінює його на середній, а твір завершує загальним планом. Зміна планів має свою логіку. Поет продумано керує читацькою увагою. Наш погляд спрямовується від часткового до загального. Така зміна точок зору надає зображенню особливої «опуклості, просторової перспективи».

Отже, розглядаючи мініатюру «під мікроскопом», ми простежили складний високоорганізований твір, у функціонуванні якого все підпорядковано вираженню змісту. Особливості такої організації найкраще пізнаються тоді, коли підходимо до аналізу з позиції художнього сприймання, власне, саме поняття ефекту оберненої воронки стає операціональним тільки тоді, коли ми аналізуємо художній текст з рецептивних позицій.

Застосуємо дану методику і для аналізу лірики Ліни Костенко [104]. Спробуємо підійти до поезії як до багаторівневого предмета дослідження. Насамперед відчуймо музичність і пластику поетичного слова, а потім спробуймо з'ясувати, якими ж засобами поет досягає бажаного ефекту.

Перший рівень сприйняття — сенсорний (чуттєвий). Якщо поезія торкається у душі учня якоїсь струни, викликає емоції, змушує замислитися, зупинитися — то це дійсно поезія, а не віршування. Часом поетові досить двох слів, щоб зворушити чи заморозити. «Осанна осені» — це начебто якесь заклинання. Навіть цих двох слів може бути досить для кружляння цілого рою метеликів-асоціацій. Кружляння у тиші. Але ж: «Осанна осені, о сум! Осанна

/Невже це осінь, осінь, о! — та сама». Прислухайся, у слові о-сінь є такий багатозначний вигук: «о!». І навіть зойк тривоги: « о! — та сама». Може, то осінь життя, прихід якої завжди такий несподіваний і невчасний.

Другий рівень назвемо семантичним, або ж значеннєвим. При цьому потрібно досліджувати зміст і сенс поезії. Це вже праця не лише серця, а й голови. І тут препаруватимемо вірш як жанр. Насамперед визначимо, до якої тематичної категорії поезії він належить — філософської, громадянської, пейзажної чи інтимної лірики. У творчості Ліни Костенко присутні усі перелічені. Далі — яку думку висловлює поет, створюючи певні поетичні образи, що має на увазі, яким є прихований і неприхований зміст вірша. Є вірші, які наче фіксують почуття, порух душі, фіксують, як фотоплівка, пейзаж, деталь (стояла груша, зеленів лісочок), і через таку фіксацію передають емоційний стан поета. Є інші — в них бурхливий потік думки, слова-звертання, слова-протест. Досліджуватимемо ці поетичні образи, їхню етимологію [104]. От маленький шедевр пейзажної лірики.

Осіній день, осіній день, осіній!

О синій день, о синій день, о синій!

Осанна осені, о сум! Осанна.

Невже це осінь, осінь, о! — та сама.

Останні айстри горілиць зайшлися болем.

Ген килим, витканий із птиць, летить над полем.

Багдадський злодій літо вкрав, багдадський злодій.

І плаче коник серед трав — нема мелодій.

Деякі дослідники аналізують творчість Ліни Костенко за певними тематичними категоріями. Скажімо, Григорій Клочек визначає такі основні категорії: пам'ять, творчість, любов, природа. Це справді основні тематичні

площини, у яких творить поетеса. Одначе є пам'ять крізь призму природи, є природа крізь призму творчості і навпаки.

Так, у вірші «Осінній день, осінній день, осінній» — природа, пейзаж, з за ним — історія життя.

Третій рівень сприйняття — теоретичний. Це алхімічна кухня поета. Це знання того, як взаємодіють звуки і паузи. Поет насамперед повинен мати абсолютний слух (хоч і не в прямому значенні цього терміна). Він повинен бути досконалим диригентом у своєму власному оркестрі слів. І не лише на рівні «вуха» — коли все ідеально звучить. Головне, на рівні душі, тієї мембрани, яка вловлює навіть найменший фальш думки.

Ліна Костенко — диригент-професіонал. І щоб вловити найлегші рухи її диригентської палички, нам потрібно знання певного теоретичного інструментарію: поетичних тропів, риторичних фігур, поетичних прийомів.

Розкладемо «осінній» вірш на «атоми».

Спершу поетичні прийоми. «*Осінній день, осінній день, осінній*» — повторення слова *осінній* є стилістичним прийомом, який називається лексичною анафорою. Анафору (повторення) ще називають єдинопочатком. Другий рядок дуже подібний за звучанням: «*О синій день, о синій день, о синій*», але інший за змістом. Ця подібність — звукова анафора. Так само в третьому рядку: «*Осанна осені, о сум! Осанна*» і першому рядку другої строфи: *Останні айстри горілиць зайшлися болем.*

Поетичні тропи: метафора — *синій день*, тут синій колір неба переноситься на образ дня. Красивими метафоричними виразами «виткана» ціла друга строфа:

Останні айстри горілиць зайшлися болем.

Ген килим, витканий із птиць, летить над полем.

Багдадський злодій літо вкрав, багдадський злодій.

І плаче коник серед трав — нема мелодій.

Айстри, що *зайшлися болем*, коник, що *плаче* серед трав, наділені людськими якостями — це прийом одухотворення, або прозопопея. Чудесна метафора *килим, витканий із птиць, летить над полем* — алюзія до східних казок про літаючий килим. Відчуття Сходу підсилює *багдадський злодій*.

Вірш написаний п'ятистопним ямбом, оскільки логічний наголос постійно падає на другий склад. Римування паралельне. Рима жіноча: осінній — синій — наголос на передостанній склад, скрізь закрита (слова закінчуються на приголосний), крім двох останніх рядків першої строфи. Цікавий поетичний прийом — алітерація — підсилення виразності вірша засобом повторюваності приголосних. У нашому випадку — приголосного с.

Принципово цим і пояснюється ефективність пропонованої методики аналізу. Аналізуючи текст з позиції художнього сприймання, ми фактично виявили і описали функції багатьох літературних прийомів, які просто не виявляються, коли аналізувати текст традиційно-філологічними способами. І чим більше ми відкриваємо застосованих автором виражально-зображальних прийомів, тим повніше бачимо художній текст як функціонуючу систему, що породжує художні смисли. Ось чому системний підхід до аналізу поезики художнього твору найбільш ефективний тоді, коли сам аналіз здійснюється з рецептивних позицій.

Один із найважливіших методичних принципів рецептивної поезики полягає у вимозі об'єктивізації тієї моделі сприймання твору, що вибудовується дослідником. Інакше кажучи, кожна проаналізована дослідником модель сприймання повинна бути об'єктивно аргументованою.

Проілюструємо це положення на прикладі аналізу першої строфи поезії Б. Олійника «Мати сіяла сон...»

Мати сіяла сон  
під моїм під вікном.  
А вродив соняшник.

І тепер: хоч буран, хоч бур'ян чи туман,  
А мені — сонячно.

Моделюючи сприймання цієї строфи, потрібно врахувати, що породжуваний нею художній смисл буде сприйнято учнем тільки за умови, якщо він зуміє розгадати умовну образність тексту. Співала мати колискові пісні над маленьким сином. І, співаючи, не тільки хотіла, щоб її син швидше і глибше заснув — вона роздумувала над його майбутнім життям, бажала йому — так, як цього може бажати тільки мати, — щасливої долі. Бажання матері здійснились — її сину, незважаючи на те, що доводиться проходити крізь різноманітні незгоди («буран», «бур'ян», «туман»), все-таки сонячно в житті.

Звідкіль ця сонячність? Вона вроджена. Вона від матері. Можливо, це людяність, здатність світитися до інших добротою. Можливо, це поетичний, світлий за своєю суттю дар, який приносить радість іншим. Перше не заперечує друге, навпаки, прекрасно співіснує з ним, бо поетичний, сонячний дар — це дар людяної доброти. Змушені говорити так приблизно, тому що на більшу точність не маємо права.

Текст не дає нам можливості бути точнішими. І в цьому його достоїнство. Поезія не претендує на наукову точність. У поезії свої спроби пізнання, своя точність вираження пізнаного, свої, нічим не замінені, переваги в дослідженні духовної субстанції.

### **3.2.11 Сугестивна сила метафори**

Асоціативно-метафорична поезія «працює» на ефекті навіювання (сугестії). Вона збуджує найнижчі шари свідомості, які граничать із підсвідомим. У неї своя логіка, до якої не можна підходити з позиції «здорового глузду». Хіба ж можна сіяти сон? Посів — це ритуал. Посіяне повинно чимось зійти. Цей принцип суворо дотриманий в перших чотирьох строфах. І взагалі, ці строфи (всіх їх ми не будемо детально розглядати) побудовані за однією

схемою: мати посіяла — посіяне зійшло, чимось проявилось в особистості, в долі ліричного героя. Саме тому і сон сіявся матір'ю — автор не порушував прийнятої схеми.

Але повернемося до першої строфи. Чому думаємо, що йдеться про колискові пісні? Два слова із першого рядка («Мати сіяла сон під моїм під вікном...») асоціативно викликають у нашій пам'яті початок всім відомої колискової пісні («Ходить сон біля вікон...»). Цей зв'язок підкріплюється іншою асоціативною парою: мати — колискова пісня.

Головний смисл першої строфи породжується зв'язком слів «соняшник» «сонячно». Безперечно, що між ними існує найтісніша і легко розгадана асоціативна близькість. Та справа не тільки в ній. Тут слід бачити певний перегук двох образів — символів, між смисловими полями яких встановлюються причинно-наслідкові переходи. Посіяний матір'ю сон зійшов соняшником.

Логіка сприйняття учнем перегуку двох образів-символів полягає в тому, що учень повинен розгадати символ «соняшник» — без цього повноцінне сприймання першої строфи неможливе. Інтелект (підкреслюємо, саме інтелект, а не тільки одна образна уява, як це буває при сприйманні текстів із сильним зоровим образним началом) через об'єктивну необхідність зосереджуватись на розшифровці символу. Це й призводить до виникнення певної інтелектуальної напруги. В свою чергу, зосередженість інтелектуальної напруги над словом «соняшник» утворює навколо нього емоційно-смислове поле. У народнопісенній творчості образ соняшника не зустрічається. Очевидно, це пояснюється тим, що він є відносно новою для української території рослиною і не встиг увійти у традиційний фольклорний ряд на рівні з такими образними символами, як верба, тополя, дуб, хміль, терен тощо. Проте в літературній та живописній культурі новітнього часу він прижився міцно.

На обкладинці перших видань «Сонячних кларнетів» Павла Тичини бачимо соняшники. Очевидно, вони були нав'язані художнику сонцелюбною

поезією Тичини, в якій «сонце», «сонячність» підняті до рангу важливої естетичної категорії. («А сонце, сонце в їх красі — не чуть», — так характеризує поет естетику декадентів). Без сумніву, поезія Тичини народилася з духу музики, й у цьому відношенні його творчість — виключне явище. Музичність для нього — не прикраса, а принцип світобачення. Зрештою, не просто атрибут, а сама сутність божественного Абсолюту: «Навік я взяв, що Ти не Гнів, — Лиш Сонячні Кларнети». Причому вже сам багатозначний образ-символ, винесений у назву збірки, яскраво демонструє, що звук для Тичини немислимий поза світляною стихією. Прикметно, що головним відкриттям «кларнетизму» можна вважати «світлоритм» — порядкуючи начало «одвічного Духа», яке «діє в універсумі і в серці людини», О Білецький зазначав: «Ніби прокинувшись, він відкрив очі на світ і основне начало світу побачив у ритмічному русі, гармонійному звукові, музиці. Цей ритм всесвіту і є «сонячними кларнетами» [216].

Зв'язок понять соняшник — сонце — краса творчої праці — людська краса знаходимо в новелі О. Гончара «Соняшники». Щоб розкрити істинну краси своєї героїні, О. Гончар показав її серед соняшникового поля — освітлену сонцем і одухотвореною працею.

Поняття поезія — сонце — соняшник зближені І. Драчем у його відомій «Баладі про соняшник»:

Поезія, сонце моє оранжеве!  
Щомиті якийсь хлопчисько  
Відкриває тебе для себе,  
Щоб стати навіки соняшником!

Навіть короткий огляд поетичної інтерпретації поняття «соняшник» допомагає зрозуміти сутність емоційно-сміслового поля, утворюваного цим словом у першій строфі вірша Б. Олійника.

Друге смислове поле утворюється рядком «А мені сонячно» за тим же принципом, що й перше — за принципом виникнення інтелектуальної напруги, спрямованої на розгадку поетичного смислу рядка. Зближення двох площин допомагає учневі розгадати її — вони ніби пояснюють одне одного. Розгадка символів веде до розрядки інтелектуальної напруги. Здійснюється відкриття. Енергія інтелектуальної напруги переходить в енергію почуттів. Остання з'являється тільки тоді, коли відбувається відкриття.

Зрозуміло, що накреслена нами схема сприймання першої строфи має дуже загальний характер. Але слід бачити її об'єктивність: по суті, сприймання учня не може обминати жоден із вказаних «кроків алгоритму». Щоправда, можливі деякі індивідуальні відмінності, зумовлені різним рівнем розвитку культури сприймання учнів.

Отже, зближення поезики і психології сприяє суттєвому удосконаленню шляхів дослідження художності.

### **3.2.12 Сугестія як джерело активності сприймання**

Аналіз наукових літературних джерел, дослідження психології художньої творчості, аналіз конкретного літературного матеріалу, використання комплексної методики (яка включала в себе методи спостереження, бесіди, анкетування, а також аналізу продукції дитячої творчості, зокрема, створення мелодій та тексти, екранізація текстів, ілюстрації учнів до віршів) дають підстави говорити про сугестивність художніх образів.

Під час створення художнього твору письменник користується спеціальними прийомами, які впливають на підсвідомість учня (сугестивні прийоми). Учня притягує та поезія, в якій наявне багатство асоціативного мислення митця, що дає можливість великого вибору станів — якостей людської особистості, які перехрещуються між собою і дають змогу вибрати собі подібні.



При сприйманні учнем твору зміст його дорівнює тому змісту, який обумовлений смисловим досвідом людини. Зміст доповнюється, стає таким, як і структура особистості і який її досвід. Досвід є рамкою і вимагає від учня бачити і чути те, що йому психологічно близько і потрібно.

Сприймання психологічного твору має особистісний і індивідуальний характер, його активність тісно пов'язана з діяльністю відтворювальної уяви та образного мислення. Але все-таки **текст спрямовує розвиток учнівських уявлень, накладає певні обмеження на амплітуду їх індивідуальних коливань.**

Цікаво, що при сприйманні особливе значення має інтелект (а не тільки одна образна уява) через об'єктивну необхідність зосереджуватись на розшифровці символу. Це спричинює виникнення певної інтелектуальної напруги. Енергія інтелектуальної напруги переходить в енергію почуттів, яка з'являється тільки тоді, коли відбувається відкриття.

Відомий вітчизняний мовознавець і філософ О. О. Потебня, автор теорії найближчого і подальшого значення слова, відзначав, що знання людей про світ аж ніяк не тотожні, і це позначається на тім змісті, що вони вкладають у слова. Люди розуміють один одного в процесі спілкування тому, що в змісті слів є щось загальне, народне. Це рівне, однакове в змісті слова О. О. Потебня називав його *найближчим значенням слова*. На його думку, саме цей вид значення робить мову засобом спілкування.

Проте у слова є ще й інше, мінливе від індивіда до індивіда подальше значення, що у кожного різне за якістю і кількістю елементів. Та ж ідея імпліцитно присутня в міркуваннях психологів і психолінгвістів, що наполягають на розведенні категорій «зміст» і «значення».

Ми скажемо, що зміст інформації пропускається через мовну свідомість людини, внаслідок чого змінюється вихідний зміст названої інформації. **Виникає ієрархія різночитань, у визначених ситуаціях порушує спілкування, навіть на рівні найближчого значення слова.** Це явище, що

свідчить про порушення основного принципу спілкування — розуміння, — заслуговує особливої уваги при вивченні взаємин засобів спілкування з учнями.

Експериментальні дані дали змогу виділити чотири рівні сприймання старшокласниками художнього твору: **екзистенційний, почуттєвий, соціальний і відчуттєвий.**

Якісний аналіз даних, одержаних у процесі спостереження за молодшими школярами, бесід з ними, продукції дитячої творчості, дав можливість виявити три рівні сприймання поезії молодшими школярами.

До першого рівня відносяться учні, які цілісно сприймають поезію внаслідок утворення смислових асоціацій, а доповнення конкретизують зміст вірша; до другого — вихованці, які сприймають цілісність поезії, але позаконтекстові асоціації ведуть до викривлення поетичних образів; до третього рівня — ті які сприймають окремі деталі і не сприймають цілісності, довільні асоціації порушують адекватність сприймання.

Отже, в процесі розуміння і сприймання художнього твору важливу роль відіграють асоціації. Одна річ викликає в пам'яті іншу, тому асоціації допомагають упорядкувати всі елементи інформації, що поступає.

Звучання слів здатне викликати у учня різні смислові асоціації. Воно пов'язується з певним враженням, настроєм, спогадом, одержує ту чи іншу смислову і емоційну характеристику.

Твори, що не мають зорових картин, здатні викликати у учня зорові асоціації. Активність і глибина асоціацій залежать від переживання почуттів при сприйманні поетичного твору.

Асоціації заповнюють порожнечі, які зробив навмисне автор твору. При сприйманні виникають додаткові асоціативні уявлення, вони можуть бути різні за кількістю і якістю у різних сприймачів тексту, але є обов'язковими, бо без них, фактично, не конструється основний образ.

Отже, всі особливості сприймання і розуміння творів художньої літератури властиві школярам. Але рівні сприймання і розуміння залежать від

рівня розвитку культури учня, наявності досвіду, цілеспрямованого виховання засобами поетичного слова є обумовлені психологічними особливостями віку учнів, а глибина сприймання і розуміння художнього твору залежить від того, наскільки ці особливості сприймання і розуміння твору і особливості віку враховуються у викладанні літератури і, зокрема, читання.

Вказані у дослідженні особливості сприймання літератури дають можливість активізувати її сприймання в школі. Важливо відмітити, що ефективне вивчення поезики повинно відбуватися з урахуванням законів асоціативного сприймання і у системі тріади: «суб'єкт — предмет — суб'єкт». У цій тріаді предмет вивчення — художній образ — включений у навчальну взаємодію учня з вчителем.

### **3.3. Майєвтика — прийом, що сприяє народженню думки**

У цьому розділі наводяться результати досліджень майєвтики — як процесу у складі навчального спілкування, так і уміння народжувати нові думки із власного досвіду. Ці здобутки розкривають, в певних межах, питання:

- налагодження творчої взаємодії — майєвтики — вчителя з учнем під час їх навчального спілкування;
- виявлення умов, що сприяють реалізації майєвтикою внутрішніх потенцій та інтелектуальних здібностей.

На основі досліджень нами визначені межі та можливості використання принципів майєвтики у навчальному спілкуванні, в побудові психологічного консультування в школах та інших виховних закладах.

#### **3.3.1 Витоки ідей майєвтики як навчального спілкування**

Сократ народився в Афінах у знамениті Фаргелії — свята народження Аполлона й Артеміди. За афінською культовою традицією у Фаргелії всі займалися спокутним очищенням. А народження людини у такий день

вважалось символічним, бо немовля потрапляло під заступництво вельмишанованого в Афінах бога муз, мистецтв і гармонії — Аполлона, тобто дитина народжувалась під його знаком. Саме тому страта Сократа була відстрочена на місяць. Життя Сократа почалося, пройшло і закінчилося в «чисті дні Аполлона», присвячені моральному очищенню Афін.

Одна з біографічних легенд повідомляє, що батько Сократа Софронікс за прийнятим тоді культовим звичаєм у зв'язку з народженням дитини звернувся до оракула з питанням, як ставитись до сина і як його виховувати. Відповідь була такою: «Нехай син робить те, що йому захочеться; батько не повинен його до чого-небудь змушувати і від чогось утримувати. Батьку лише варто молитися Зевсу і музам про благий результат справи, надавши синові вільно проявляти свої схильності і потяги. Тому що він уже має усередині себе на все життя керівника, який краще тисячі вчителів і вихователів».

Сам Сократ скаже про свого керівника так: «Завдяки божественній долі з раннього дитинства мене супроводжує деякий геній (даймоній) — це голос, коли він мені чується, завжди, що б я не збирався робити, вказує мені відступитися, але ніколи ні до чого мене не спонукує» [176].

Освіту Сократ одержав загальнодоступну і звичайну, згідно того часу: фізичну і музичну, до яких відносилися всі види мистецтва — поезія, музика, театр, образотворче мистецтво, скульптура, мистецтво рахунку, мови і філософія.

Філософія і стала для нього найвищим з мистецтв. Одним з перших філософських висловлювань став для Сократа напис на храмі Аполлона в Дельфах «Пізнай самого себе», автором якого вважають спартанця Хілона, одного із семи старогрецьких мудреців. Аристотель наводить переказ, що Сократ у молодості відвідав Дельфійський храм і його схвилював цей закличний напис, саме це висловлювання визначило його заняття філософією. Сократ вибрав свій шлях. На основі його думок його послідовниками було створено багато філософських шкіл, течій, виросло багато філософів і софістів.

На вибір цього шляху вплинуло не тільки виховання, зазначене оракулом, не тільки освіта й знайомство з філософами, але і заняття в юності батьківською професією каменотеса і скульптора. Придбані знання і уміння дали змогу з ювелірною точністю вигострювати думки й укласти їх у форму слів у своїх діалогах з учнями.

У духовній долі Сократа відіграла роль і професія його матері Фенарети — повитухи. Про містичне походження повивального мистецтва Сократ сказав: «Я і моя мати одержали цю долю від Бога» [175]. За аналогією з цим рододопоміжним мистецтвом своєї матері Сократ назвав свій філософський прийом сприяння народженню істини в ході бесіди майєвтикою.

Результати спогаду душі необхідно «зв'язувати» у визначення і поняття: «Хіба в людей і тварин не негайно ж після народження виникає враження від природи, що через органи тіла спрямовуються в душу, тим часом як міркування про їх сутність і корисність приходять із працею, довгий час згодом, у результаті тривалої практики і виховання, якщо узагалі відбувається» [175].

Ціль сократівських бесід — з'ясування простої сутності предмета через обговорення конкретних і окремих явищ. Пізнання — це рух, а рух для душі — це пізнання за Сократом: «Рух як у почуттєвій, так і в духовній області дає життя, а смерть — спокій — смерть». Сократ стверджує, що знання б не було взагалі, якби людина не мала безсмертну душу, завдяки якій людина прилучається до знань, придбаних нею в колишніх життях.

Однак, будучи безсмертною, душа піддається як удосконалюванню, так і псуванню. Саме тому необхідна майєвтика душі, говорить Сократ Алквіаду, коли ми спілкуємося, душа говорить з душею, отже той, хто велить пізнати самих себе, наказує пізнати свою душу» [177].

Сократ був переконаний, що за браком власної мудрості він не може вчити чому-небудь, і бачив свою задачу, щоб, ведучи бесіду, ставити все нові і нові запитання, спонукати людину саму відкривати знання. Звичайно, діалоги здійснювалися у пошуках відповіді на запитання: «що таке «Х» (тобто певне

незнання). Причому у ході обговорення переважна більшість відповідей визнавалися невірними. Хоча не завжди співрозмовники приходили до результату, що їх задовольняв.

Учень Сократа Платон пропонував почати пізнання з уміння мислити: «Учіться думати. Почніть з найпростіших помислів. Найкраще почніть мріяти про найбільш прекрасні предмети. Умійте мріяти яскраво, переживаючи створені образи. Тільки мрії розів'ють уяву... Мрія зароджується в дні дитинства, допоможіть зачаткам мислення».

Так само як існують різні стани тіла, маються різні шари мислення і пам'яті, думка має потребу у вправах, головними для неї є: ритм, дисципліна і чистота. Спритність і швидкість думки розвивається постійними вправами.

Хоча в стародавньому світі не існувало психології як окремої спеціальної дисципліни, все ж таки там зароджувалися її засади, а багато її проблем, тоді усвідомлених, чекають розв'язання до сьогодні.

Звернемося до Сократа, який, за творами Платона, дав більше безпосереднього психологічного матеріалу, ніж тодішні філософи. Але без залучення філософії Сократа у цілому його метод майевтики і механізм спілкування (взагалі і, зокрема, навчального) буде не зовсім зрозумілим.

Для учасників сократівського діалогу знання не дані в готовому вигляді, тому діалог спрямований на притаманний пошук. Знання розкривається із прихованого в свідомості учасників діалогу. Тільки в живому слові, у процесі мислення народжується дійсна думка, лише в діалозі (зі співрозмовником чи то з самим собою) стає можливим досягнути суть речей. Думка, безсумнівно, є субстрат матерії, але крім цього вона має такі яскраві відмітні якості, як рух у просторі і часі; вона здатна залишати слід на восковій дощечці нашої ноосфери. Саме це можна сказати про думку Сократа. Він не залишив після себе нічого грубо матеріального: ні речей (вони всі були на ньому), ні здобутку (вони всі були в ньому), — крім думок, збережених його учнями і послідовниками: Ксенофонтом, Платоном і Аристотелем.

Метод Сократа у спілкуванні подавався в дивно комфортній манері вести бесіду, з почуттями, де були присутні розслабленість і довіра. Головна мета цих філософських бесід зводилася до психологічного постулату, що визначив долю Сократа: «Пізнай самого себе». У ході співбесіди Сократ:

- 1) виходив з того, що вже знає співрозмовник,
- 2) шляхом навідних запитань з'ясовував границі його знання,
- 3) потім допомагав йому згадати те, що уже відомо його душі.

Пізнання, за Сократом, і є спогад вічної душі про те, що вона знала ще до народження цієї людини. «Але якщо, — говорить Сократ, — народжуючись, ми втрачаємо те, чим володіли до народження, а потім за допомогою почуттів відновлюємо дійсні знання, тоді, по-моєму, «пізнавати» означає відновлювати знання, що тобі вже належали. І, називаючи це пригадуванням, ми б, мабуть, вжили правильне слово» [177]. Знання досягається душею, і в ході діалектичних бесід людина відновлює знання, духовно відроджується.

Роль співрозмовника, що допомагає відродженню знання, Сократ порівнює з повивальним мистецтвом своєї матері: «У моєму повивальному мистецтві майже все так само, як у них; відмінність тільки в тім, що я приймаю в чоловіків, а не в жінок, і приймаю роди душі, а не плоті. Саме ж велике в нашому мистецтві — те, що ми можемо різними способами дізнаватися, народжує думка юнака помилкову чи примарну або дійсний і повноцінний плід» [175].

*Своє завдання Сократ вбачав у тому, щоб «навести» співрозмовника на шлях розкриття змісту понять, якими той володіє, але настільки нечітко, що не може дати їм визначення. Тому під час діалогу Сократ намагався вивести знання співрозмовника з несвідомого рівня на свідомий.*

Творчий акт починається на рівні свідомого та несвідомого, зовнішнього та внутрішнього діалогу, який визначається не присутністю самих по собі двох чи декількох суб'єктів, а присутністю двох чи кількох повноцінних голосів, які не підміняють одне розуміння іншим, одну позицію — іншою.

У наш час М. М. Бахтін запропонував розрізняти внутрішній діалог (різні позиції розвиваються одним і тим же суб'єктом) та зовнішній діалог (різні розуміння розвиваються не одним, а двома різними співрозмовниками). Він показав, що в зовнішньому діалозі можуть брати участь не два (за кількістю співрозмовників), а значно більша кількість голосів, до того ж внутрішні діалоги співрозмовників перетворюються у зовнішні [16].

Звертання до зовнішнього діалогу та перехід його у внутрішній як у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин, так і в індивідуальному мислительному процесі спостерігається у А. Валлона [42], Ж. Піаже [172, 173] та ін. Розвиваючи цю ідею, Л. С. Виготський [51, 53], і В. С. Біблер [26] висловлюють думку про те, що форми спілкування стають формами мислення індивіда, формами переживання.

В. С. Біблер підкреслює «...необхідну форму діалектичного протиріччя: мислення і буття повинні виступати (в логіці) в якості двох «суб'єктів діалогу» в якості — «Я» і «ТИ» [26]. Там, де немає діалогу з самим собою, там зникає можливість перейти від монологіки до діалогіки. А там, де панує монологіка, там немає можливості для обґрунтування логічного скачка, там немає логіки творчості. Внутрішній діалог ...тільки тоді набуває логічності, коли в його основі лежить онтологічна проблема: відтворити в мисленні буття, але не як «буття мислення» а як незалежний від думки предмет пізнання.

Підтримуючи психіку співрозмовника у відповідному стані, Сократ просив пояснити суть одиничного поняття, тому що відразу розкрити суть поняття як такого є дуже складною справою. Для встановлення точних визначень Сократ поділяв поняття на роди та види [174]. Він вважав діалектиком того, хто вміє ставити запитання і давати відповіді.

У процесі навчального спілкування учителя з учнем, їхнього навчального співробітництва, яке здійснюється за обопільним бажанням сторін, на думку Сократа, вони одержують бажані результати. Саме тому Сократ ніколи не вважав себе вчителем тих, у кого він прийняв пологи душі, тому що це плоди



самих співрозмовників, які лише з його допомогою відкрили в собі те, що вже було в них закладене.

Але передусім він з'ясовував хто перед ним: самовпевнений і «всезнаючий» розмовник чи людина, «вагітна» прихованим знанням яка бажає його опанувати. Учні ж, у яких він не помічав яких-небудь ознак даної «вагітності», він відсилав до Продика й інших софістів. Сократ віддав себе без залишку, щоб допомогти людям зрозуміти життя і смерть, добро і зло, чесноту і порок, волю і відповідальність, особистість і суспільство, — усе те, що ми називаємо сенсом життя. Він не залишив після себе нічого матеріального, ніяких літературних творів, крім думок, збережених учнями і послідовниками: Ксенофонтом, Платоном, Аристотелем.

### **3.3.2 «Спогад душі» — перетворення образу на зміст думки**

Предметом нашого дослідження є вивчення психологічних умов, що сприяють як виникненню психологічних новотворів, так і «спогадам душі».

Навчальне спілкування включає вивчення взаємодій вчителя й учня в процесі навчання, їхнього співробітництва та взаємовпливу — «майєвтику» як специфічну форму діяльності. Це припускає використання як основного методу аналізу творчої діяльності учнів спостереження за їхньою діяльністю, анкетування, тестування, а також застосування експерименту і інші. «Представляється, що шлях до дійсної культури лежить через експериментальне «намацування», що було найважливішим методом нашої педагогіки» [226]. У даному випадку педагогічна психологія зливається із соціальною психологією. Це буде повне відновлення педагогіки, яка стане розумною, ефективною, гуманною і допоможе дитині повною мірою здійснити своє людське призначення.

Майєвтика як спосіб спілкування і пізнання через спілкування відбувається при наявності розумової діяльності, пов'язаної з мовленням, але «мовити ще не значить мислити» [192]. У процесі мовлення перед людиною

виникають розумові задачі, а мислення в них виконує пізнавальну функцію. Повторення і мислення є основними видами діяльності на уроках мови і літератури.

Відомо, що психічний розвиток дитини здійснюється в співробітництві з дорослим шляхом вирішення задач, що знаходяться в зоні його інтелектуальних можливостей. Саме тому вчитель зобов'язаний говорити з огляду на знання своїх учнів, цим прийомом користувався і Сократ, починаючи свій діалог з учнем з відомого для нього предмета.

Л. С. Виготський висунув положення про два рівні розумового розвитку:

- 1) рівень актуального розвитку і
- 2) рівень, що визначає зону найближчого розвитку.

На основі цього був сформульований принцип випереджального навчання, що припускає аналіз рушійних сил цього процесу. Рушійною силою психічного розвитку є протиріччя між досягнутим рівнем розвитку знань, умінь, навичок, здібностей, системою мотивів і типами зв'язку людини із довкіллям, що оточувало.

Для Сократа ж рушійною силою було знання свого **невідання**. «Таким чином, — писав про це І. Кант, — знання свого невідання припускає науку і разом з тим робить людину скромною; навпаки, уявлюване знання робить її зарозумілою» [191]. Рушійні сили розвитку дитини у свою чергу неминуче призведуть до заперечення і руйнування самої основи вікового розвитку, що визначає закінчення даної епохи розвитку і перехід на наступний, вищий його ступінь. Л. С. Виготський вважав, що психічний розвиток — це і є цілісний розвиток всієї особистості. І в цьому цілісному розвитку особливу роль грає мовленнєвий розвиток, тому що словесне значення, за Л. С. Виготським, є одиниця спілкування й узагальнення.

Однак навчання мови як навчальної дисципліни — безпредметне. «Людина почуває і знає, що для неї мова — тільки засіб, що поза мовою є невидимий світ, у якому людина прагне освоїтися тільки за його допомогою»

[66]. Однак, за В. Гумбольдтом, мова сама є світ, у ньому укладений «дух», як коло, описане навколо народу, якому воно належить» [66]. Англійський лінгвіст П. Д. Стивенс так само вказував на особливу специфіку мови як предмета: «Подальшим наслідком того, що мова — уміння, є той факт, що повнота і насиченість змісту, властиві іншим шкільним предметам, нанизування в навчанні мові» [203].

Отже, мова є засобом формування і потім формою існування і вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості, закономірності якої є предметом інших дисциплін. Крім того, мова як наука безмежна: вона містить у собі постійно мінливу лексику, стилістику й орфоепію. Навчаючи мові як засобу спілкування і мислення, необхідно вичленувати, що сприяє розвитку лінгвістичного світогляду: умінню не тільки досконало володіти мовою, не тільки як фактом повторення, але, насамперед, як матеріальною нормою вираження свідомості.

Мова — це код, це система знаків, трансформація в матерію думки. Ця внутрішня неоднорідність мови як поняття досліджувалася видатними лінгвістами Гумбольдтом [66], Соссюром [200], Щербою [247]. Найбільш яскраве значення має слово «мова» у французькій мові — *parole* (калька — пароль) — таємниця, секрет, договір. Саме тому Ф. де Соссюр вважав, що мова, як знакова система, реалізується в мовленні.

Прояв особистості в мові завжди глибоко індивідуальний. Розвиток мовлення відбувається в умовах максимального підключення всіх сфер свідомості, усіх компонентів особистості. Створення ситуації при спілкуванні полягає в співвіднесеності мовних одиниць. Переломлюючися через особистість, ця мовна одиниця може змінювати комунікативну задачу і впливати на мотивацію. Цим і пояснюється пластичність діалогів Платона: «... жива, повна драматичного інтересу дія розігрується між тонко і чітко охарактеризованими обличчями... Особливий прийом Платона полягає в тім, що він часто вставляє той діалог, у якому розвивається головна думка, в інший,

чи вкладає у вуста одного з співрозмовників переказ іншої розмови. Таким переплетенням діалогів у «Федоні» чи розповіддю Сократа про свою розмову з Діотимою у «Бенкеті» він досягає дивних результатів» [177].

У свій час О. О. Леонт'єв висунув твердження про те, що, змінюючи ті чи інші фактори ситуації, можна керувати висловленнями і спрямовувати їх. Цими прийомами користувався Платон. Він у діалогах вкладав в уста Сократа дивну ідеалізацію дійсної розмови твердження, що змінюються запереченнями, не бракує вільних і сміливих оборотів у відхиленнях від головної теми, у несподіваних переходах, почата фраза безтурботно переривається внаслідок жвавості нової думки, що раптом прийшла в голову. Потім виклад знову одержує піднесену, замкнуту форму: гармонійно стрункою є зміцніла думка, і з могутньою силою ллється священне переконання; воно розбиває всі перешкоди і, зрештою, звертає майбутню думку в ясне і спокійне споглядання.

Зважаючи на те, що у ситуації спілкування змінюються варіанти численніші за шахові комбінації, учасник діалогу повинен бути готовим до екстремальних умов у цьому процесі, тобто до евристичної діяльності.

Розвинути здатність до навчального спілкування — готовність до екстремальних умов діалогу — можна за наявності евристичних мовленнєвих задач. Таку задачу ставить Сократ перед Симмієм: «Отже, друже, розповідають, насамперед, що та Земля, якщо глянути на неї зверху, схожа на м'яч, що зшитий з дванадцяти шматків шкіри і строкато розписаний різними фарбами. Фарби, якими користуються наші живописці, можуть служити зразками цих фарб, але там уся Земля грає такими шматками і навіть куди більш яскравими і чистими» [175].

Сократ пропонує ввести елемент пізнання не побутовим, досвідним шляхом, але, прийнявши за одиницю відліку:

- 1) або саме твердження Сократа про реальність нереального (для інших) світу,
- 2) або запропонувати свою одиницю міри,

3) або навести докази для спростування сказаного.

Він сам показує вихід з даної ситуації: «Ми живемо в одній із земних западин, а думаємо, начебто знаходимося на поверхні, і повітря кличемо небом з упевненістю, що в цьому небі рушать зірки. А все від того, що, по слабості своїй і повільності, ми не можемо досягти крайнього рубежу повітря.

Але якби хто-небудь усе-таки добрався до краю чи зробився крилатим і злетів угору, то, немов риби тут, у нас, що висувають голови з моря і бачать цей наш світ, так само і він, піднявши голову, побачив би тамтешній світ. І якби по природі своїй він був би здатний винести це видовище, він довідався б, що вперше бачить дійсне небо, дійсне світло, дійсну Землю» [175].

### **3.3.3 Іронія — стимул усвідомлення невідомого**

Іронія, з одного боку пов'язана зі «скептицизмом» Сократа (знаю те, що нічого не знаю), а з іншого — майєвтикою — впевненістю, що людина приховано володіє правильними знаннями і завдання полягає в тому, щоб за допомогою вмілих запитань і відповідей будити ці знання.

Психологічний смисл сократівської іронії — не визначати нічого закінченого, разі назавжди даного і незмінного. Найголовнішими для Сократа були внутрішній світ людини, її розум, з допомогою якого пізнається добро і зло і робиться вибір добра, єдність свідомості і вчинків, гармонія знання і поведінки.

Іронія Сократа і означає початок «діалогіки» як єдиної реальної логіки мислення. Тут мова йде не про тривіальне — «вчений повинен знати, що він не знає в предметі, що йому потрібно дізнатися, зрозуміти, в'яснити...» В цій тривіальній формулі повинен ховатися і майже завжди ховається інший, парадоксальний зміст: знання предмета є його незнання, є знання цього предмета як того, що не входить в мою свідомість, є знання про його буття поза моїм знанням, про його нелогічність в світлі наявної, розвиваємої мною актуальної логіки [26].

Іронія, з якою звертався до співрозмовника мислитель, мала виявити, хто перед ним: глибока особистість, якій потрібне пізнання і придбання знань. Йому було важливо за допомогою іронії з'ясувати, хто перед ним: *людина*, «вагітна» прихованим знанням і яка бажає ним опанувати, чи самовпевнений і «всезнаючий» співрозмовник. Останнього Сократ відсилав до софістів, у яких той мав навчатися красномовству. В випадку з *людиною*, «вагітною» прихованим знанням, мислитель насолоджувався майєвтичним діалогом, орієнтуючи співрозмовника на самопізнання, на виявлення того, що в ньому залишалося прихованим, не зрозумілим для самого себе.

О. Ф. Лосев називає метод Сократа іронічним [177]. Але запитання Сократа та його іронія, що викликали у співрозмовника нібито сум'яття, були інструментами, що примушували його усвідомити суперечності: а) між знанням і незнанням, б) та задуматися над цим.

Іронією загострювалися суперечності і створювався напружений психічний стан співрозмовників, бо ж не можна втиснути в рамки формальної логіки живу діалектику думок, переживань, мислення.

Крім виявлення особливостей спрямованості особистості, іронія служила Сократу ще для однієї мети — піднесення співрозмовника до високого емоційного рівня сприйняття проблеми. Мислитель спонукає, примушує поглянути в корінь проблеми, «відчути» її в усій повноті. Співрозмовники разом ніби занурюються в особливий світ образів, понять, в психічний стан, коли думка на крилах знань залітає в найпотаємніші куточки мікрокосмосу. Образи допомагають «спогадам» душі, а також прості творчі мініатюри, як, наприклад, опис характеру чи кольору, ще простіше, запропонувати фарбу чи олівець одного кольору з проханням зобразити предмети, гідні «одягтися» в цей колір.

В розвитку строгої наукової дискусії дуже напружений психічний стан співрозмовників може стати завадою у вирішенні проблеми. Але водночас хід майєвтичного акту потребує емоційного сприйняття проблеми.

Співрозмовники підносяться від побутового до філософського споглядання дійсності. Це формує у них особливий настрій, формуються глибокі внутрішні переживання, створюється живе відчуття єдності з великим Космосом, що оновлює, очищає співрозмовників і вони ніби народжуються заново. Так само взаємодіють наука та мистецтво, вища форма знання та вища форма переживання.

Сократ бажає за допомогою іронії активно втрутитися в людське життя, змінити і свідомо вдосконалити його. Іронія мислителя, його, на перший погляд, наївні питання розраховані на те, щоб викликати сум'яття в душі співрозмовника, примусити його усвідомити своє незнання та замислитися над своїм життям.

Мікрокосмос, внутрішній світ людини, її розум пізнає добро і зло, і якщо вона усвідомлює себе як людину розсудливу, то вибере добро. Сократ впевнений в пізнаваності внутрішнього світу людини — тому, на наш погляд, саме з цього висновку і треба починати дослідження й застосування його методу в педагогічній психології.

Щоб щось побудувати для себе, щось нове, винайти небувале, людині потрібно відчувати потребу цього творення, нагальну потребу! Ця потреба має полонити особистість, захопити її повністю, не дати їй можливості думати ні про що інше.

Сократ відтворює цю потребу іронією, іноді дошкуляючи людині, але разом з тим підносить її до творчого рівня розвитку психіки. Він не знає, яким саме шляхом піде кожна людина, відшукуючи у собі приховані знання, істини, вірячи, що мислення, відображаючи дійсність, сприятиме побудові принципів свого конструювання.

Спробуємо відтворити структуру діалогу, у якому народжується знання, приховане у співбесідникові. Починається діалог із суперечки. Щоб суперечності загострити (нарочито) майже до межі, використовується іронія. Мета цього прийому:

1) визначення інтелектуальних потенцій співрозмовника і властивостей його особистості;

2) піднесення психічної напруженості співрозмовника, за якої сприйняття його незнання стає умовою його розвитку.

Досягання творчого напруження: суб'єкт майєвтичної дії заглиблюється у проблему, тим самим пізнаючи себе. В процесі викладення своїх поглядів на проблему стикаються в межах єдності протилежності «знання-незнання», завдяки яким і можливий розвиток знань.

Щоб дістатися розуміння єдності протилежності «знання-незнання», треба було визначити: а) суперечності у міркуваннях співрозмовника, б) і шляхом мистецьки поставлених запитань і відповідей, в) привести його до дійсного знання, до істини.

Нібито наївні запитання Сократа та його іноді їдка іронія спрямовувались на співрозмовника, щоб викликати у нього сум'яття, примусити його усвідомити своє незнання та задуматися над ним. Він не поспішає з повідомленням об'єктивних тверджень, знань, адже важливіше зрозуміти людину, її відчуття і через іронію сприяти зародженню та росту в душах людей вищих знань про цінності.

Завдяки використанню іронії, індукції та визначення понять придбання знань перебігає від філософського вагання, від сумніву — «Я знаю те, чого не знаю» — до народження із себе за посередництвом самопізнання — «Пізнай самого себе».

Сократ учить також **сперечатися з самим собою**, розвивати свою психіку, творче мислення, виявляти її приховані можливості. В майєвтичних роздумах суб'єкт думки сам виступає предметом власного розуміння. На цьому етапі розвитку діалогу відбувається пошук визначень одиничних понять. Знання, усвідомлення своєї сутності ще в полоні несвідомого і достатньо найменшого поштовху, щоб вивести їх на рівень свідомості. Щоб стався цей якісний стрибок, використовується метод індукції та гіпотеза.



Секрет цього ступеню розвитку діалогу називається «наведенням». Завдяки індукції з буденних уявлень вилучаються його сутнісні ознаки, що фіксуються у загальному понятті. Разом з цим індукція покладається в основу операцій дефініції — визначення поняття. Під час цієї операції здійснюється розподілення предметів згідно з їхніми родами. Далі із створеного індукцією загального поняття дедуктивними операціями мислення виводиться поняття, яке застосовується до інших окремих предметів.

У майєвтиці Сократ поряд з прийомами визначення поняття, індукцією використовував **гіпотезу** — висування припущень. Дійсність висунутих положень підтверджувалась послідовністю у судженнях, відсутністю суперечностей в процесі пошуку загальних визначень. Але в обох випадках — це припущення, яке після перевірки «випробуванням» і підтвердження перебігає у визначення або ж потребує видозмін.

Сократ називає розвиток діалогу «**наведенням**», вважаючи, що думка може рухатися весь час у рамках свідомого, не втрачаючи зв'язку з навколишнім світом. Тому тут логіка використовує досить доступні для нашого розуму способи, знаходячи причини досліджуваних явищ.

«Наведення» і є «**індукцією**» Сократа, прийомом, що спрямовує індуктивні розмірковування. Індукція з дедукцією у діалогові — єдність: від знайденого за допомогою індукції загального положення здійснюється перехід до окремих випадків, які не увійшли в індукцію.

### **3.3.4 Мистецтво міркувати, діалектика та еристика**

У відкритті прихованих у людині знань Сократ бачив головний критерій відмінностей між діалектикою, «мистецтвом міркувати» та еристикою — мистецтвом суперечки, словесного змагання [175].

На думку Сократа, слово «**діалектика**» виникло від того, що люди, радячись на зборах, розділяють предмети по родах. Тому слід детально підготуватися до цього виду роботи, щоб дати їм змогу стати кращими, високо

моральнішими, здібними до влади та вправними в діалектиці [175]. Саме поняття «діалектика» вперше застосував Сократ у процесі майєвтичного діалогу, назвавши *«діалектикою» мистецтво вести ефективний діалог*, спрямований на розгляд проблеми з метою відкриття в людині прихованих знань шляхом аналізу єдності суперечностей.

У сучасному розумінні діалектика — вчення про найзагальніші закони розвитку буття та пізнання і заснований на цьому вченні метод творчого мислення у процесі пізнання. Визначити поняття, вважав Сократ, означає розкрити зміст цього поняття, зрозуміти його значення. Метод Сократа можна назвати діалого-діалектичним і цим підкреслити філософську орієнтацію мислителя.

Процес мислення у майєвтичному акті починається від осмислення одиничних визначень до загальних. Для встановлення точних визначень Сократ поділяє поняття на роди та види, виходячи із спостережень та прикладів людської поведінки у повсякденному житті.

**Індукція**, за Сократом, — це метод визначень, метод добору тих суттєвих рис, які є загальними для вчинків, що одержали ідентичну етичну оцінку. Операція добору дає можливість піднятися від одиничних прикладів до загальних визначень. Від індукції Сократ переходить до дедукції — від знайденого за допомогою дедукції загального визначення він переходить до окремих випадків, які не знайдені ретельною індукцією.

Таким чином, рішення деяких евристичних задач, розтягуючи в часі і просторі, одночасно звужуючи їх, — це те, що ми називаємо зв'язком поколінь.

Евристична діяльність, крім розглянутих евристичних задач, припускає декілька видів евристичності: а) предмет спілкування; б) зміст спілкування; в) евристичність мовних засобів.

Усі якості мовлення як засобу спілкування забезпечують умови для створення продукту мовлення, якому повинна бути притаманна, насамперед, логічність викладу, своєрідна послідовність. Це — виклад ряду думок, фактів,

зв'язаних як внутрішньо, за рахунок значенневого зв'язку між ними, так і зовні, за допомогою спеціальних засобів мови.

В. С. Біблер [26] пише: «Логічно коректне мислення повинне бути ясным і виразним, для чого «зобов'язано» спиратися на закон тотожності. Тільки тоді, коли одне твердження логічно тотожне іншому, з якого воно виведено чи котре воно обумовлює, між ними немає логічної щілини, і зв'язок суджень бездоганний у логічному відношенні». «Закон тотожності, — продовжує він далі, — як гарантію логічності виключає закон достатньої підстави, хоча обое вони — необхідні умови логічного мислення. Так само римський мислитель Боецій у свій час попереджав, що будь-яке «дослідження природи речей» неможливе без «науки міркування», інакше не уникнути помилок.

Наука логіки упорядковує способи міркування й умовиводу, вона учить двом речам: перебуванню і судженню. «Таким чином, міркування про логіку змушують дійти висновку, що цій настільки чудовій науці потрібно присвятити всі сили розуму, щоб зміцнитися в умінні правильно міркувати: тільки після цього зможемо ми перейти до достовірного пізнання самих речей» [34].

Цим умінням блискуче володів Сократ. Він однаково вмів як переконати, так і надихнути свого співрозмовника: міркуючи з Фаететом про науку, він, за словами Платона, залишав співрозмовника «божественно одухотвореним» [175]. Діоген, вивчаючи достоїнства мови, виділяв п'ять головних властивостей: *правильність, ясність, стислість, доречність, забарвленість*. Під правильністю мислення він розумів штучну безпомилковість висловлювання, ясністю вважав виразне представлення змісту думки, стислість для нього є «склад, що укладає в собі тільки необхідне для з'ясування предмета». *Доречність же* — лише відповідність предмету, *забарвленість* є «склад, що уникає «заурядності».

*Зразком такої забарвленості, тобто незвичайності, вирізнялась мова Сократа: Главконід говорив, що «місту треба б містити Побратима (як прикрасу), немов фазана павича» [175].*

Нарешті, мовленню притаманні *темп і виразність*.

Темп при проголошенні забезпечується рівнем роботи багатьох психофізіологічних мовних механізмів: механізм виклику слів, механізм аналогії. Мається на увазі не тільки зовнішня, орфоепічна сторона темпу, але і внутрішня синтагматичність, тобто розчленованість висловлення на синтагми: мовні відрізки, що мають свій зміст і логічний наголос. Темп зберігається в межах синтагми, це і створює передумови для здійснення мовної тактики, тому що дає змогу в паузах між синтагмами продумувати подальший хід висловлення.

Інтонаційне оформлення, логічний наголос і емоційне забарвлення додає мові *виразність*. Мова може супроводжуватися так само жестом і мімікою, що є паралінгвістичними засобами і роблять мовлення більш адекватним засобом спілкування. Інтонація відіграє першорядну роль у керуванні поведінням співрозмовника. Лінгвісти вважають, що для взаєморозуміння інтонація більш важливий фактор, ніж правильна вимова звуків. В інтонації виявляється комунікативна задача людини, що говорить. Цікаво, що деякі дослідники вважають паралінгвістичні засоби спілкування протомовою людства.

Досліджували різні сторони розвитку дитини найбільші психологи ХХ століття: К. Бюлер, Л. С. Виготський, Ж. Піаже. Вони відкрили рівнобічну і тісно взаємозалежну еволюцію всіх її сторін, але питання про мову й інтелект залишається відкритим. Наприклад, як пояснити відомі факти про можливість зародження інтелекту в сліпоглухонімих дітей. Описано результати спостереження, як починається і протікає довербальна комунікація дитини. Вона день за днем протягом раннього онтогенезу фіксувала, а потім ретельно аналізувала всі інтонації і рухи дитини. У результаті виникла цікава картина дословесного періоду розвитку дитини з усіма вхідними в нього протознаками і його функціями.

Отже, невербальні засоби спілкування, а серед них: музика, живопис, графіка, скульптура, архітектура, — повинні сприяти комунікації в суспільстві.

Але, слухаючи музику, розглядаючи живопис, ми ділимося про враження словами. Мистецтво в цілому — це мова, думки і почуття, особливим чином сформовані у нашій психіці: підсвідомості і свідомості.

Своєрідним синтезом, містком між вербальними і невербальними засобами спілкування є література. Свідомість, яка не дійшла до ступеня поняття, думки, почуття, — отже, є невербальною свідомістю, бо свідомість по своїй природі взагалі невербальна. Можливо, під цим розуміється сутність уміння «читати думки» навіть в іноземців.

Мистецтво має фізіологічні засади: мистецтво слуху, мистецтво зору і загальне мистецтво, мистецтво думки, слова, тобто музика, живопис і поезія. Як усе в природі, жодне мистецтво не обходиться без кількісної категорії, вимагає міри, витонченої гармонізації відносин. Відносини звуків складають власне гармонію, відношення ліній — образи, поезія вміщає і те, і те плюс думка — у слові.

Отже, література містить у собі усі компоненти, здатні виразити як думку, так і почуття. Вона складається зі звуків, у цьому вона схожа на музику, тому що звук, за Діогеном, є «струс повітря — предмет звукового відчуття». Крім того, звук матеріальний, так вважали всі стоїки. Архедем у книзі «Про звук» писав, що звук — це тіло, тому що усе те, що робить дію, є тіло, а звук робить дію, виходячи від того, хто мовить, до слухаючої людини. Слово є записаний звук..., мова є значущий звук, що направляється думкою [74].

За посередництвом звуку створюються образи, ці образи вже існують у нашій підсвідомості. А чи те, що неможливо виразити, підвладно вираженню, — ставили питання перед собою не лише поети. І намагалися відповісти: очевидно, з підсвідомості, із глибин образної пам'яті увесь час ми намагаємося «витягти» музичні і мальовничі образи, «протягти» їх крізь свідомість, «нанизати» на логічні стрижні, «обгорнути» у словесну форму, щоб потім довести іншим, що ми самі відчуваємо. Не від того переживають муки вибору потрібних слів, що все одно не зуміють передати наші почуття. Але чи не

солодка це мука, якщо Б. Пастернаку вдається, зрештою, написати: «Лист смородини грубий і матер'яний».

Словесна фраза — образ, створений поетом, як і образ музичний, можуть робити психотерапевтичний ефект.

Вплив мистецтва на психіку досліджував В. М. Бехтерев, він писав про можливість музикотерапії у вихованні, а так само в лікуванні і профілактиці нервових і психічних розладів [24].

Третя складова частина тексту — думка у слові. Цим відрізняється думка у слові від інших видів мистецтва: їх можна довести і переказати. Так, лекції з елементами бесіди, співбесіди, диспути, безсумнівно, походять з часів Сократа і навіть раніше. Лекція монологічна, вона здатна не тільки повідомляти інформацію, але, вибудовуючи систему знань чи переконуючи, може формувати світогляд.

Лекція і її сприйняття — складний психологічний процес. Вона викликає естетичне переживання, будить почуття, допомагає становленню особистості. Важливо враховувати психологічний стан слухачів. Платон вирішував цю задачу просто, він радив роздратованим і зосередженим на собі учням зануритися в холодну воду. Відомі випадки, коли незгода з тим, що говорить лектор, може обернутися для нього трагедією: у кращому випадку він набридне учням, у гіршому — незгодні слухачі кричали і тупотіли ногами, потім вони в люті накинулися і розтерзали його. Тут не допомагають ні розум, ні краса, ні молодість.

### **3.3.5 Текст — посередник у спілкуванні**

Текст, як джерело повідомлень у формі думок, почуттів та зародження образів уяви — ланка процесу спілкування. Кількість критеріїв, що описують властивості тексту під час спілкування, велика і тому доцільніше їхній аналіз вести у межах таких наук, як філософія, лінгвістика, психолінгвістика, теорія зв'язку, психологія, мистецтвознавчі науки.

Об'єкт дослідження — психологічні властивості тексту як джерела думок, почуттів та уяви. Предмет дослідження — критерії цілісності тексту як умови його розуміння та інтерпретації під час навчального спілкування. Мета дослідження — здійснити аналітичний огляд літературних джерел, що стосуються властивостей тексту у навчальному спілкуванні та пояснити здобуті авторами факти з точки зору психолінгвістики.

Гіпотеза. Передбачалося, що текст як сукупність думок, почуттів та уяви у формі завершеної цілісності і зв'язаності містить у собі текстові проблемні ситуації, має прихований контекст, здатність до перекодування і точного перекладу іншими мовами, сховані й неусвідомлювані спонукання до певних дій, відображає дійсність і утворює певну частку картини світу.

Завдання — здійснити аналітичний огляд літературних джерел, що стосуються ролі тексту у навчальному спілкуванні і пояснити відомі наукові факти властивостей тексту з психологічної точки зору.

Текст як джерело повідомлень — ланка процесу спілкування і комунікації. Кількість критеріїв, які описують його властивості у спілкуванні, настільки велика, що доцільніше весь їхній аналіз вести в рамках таких наук, як філософія, лінгвістика, психолінгвістика, теорія зв'язку, кібернетика, філологія, психологія, мистецтвознавчі науки.

Аналіз різних сторін тексту проведений в роботах: І. Р. Гальперін [54], Г. В. Колшанский [99], Г. Г. Гранік [63, 64], Д. А. Леонтьєв [123, 124], І. З. Новосьолова [163], И. П. Севбо [194], О. В. Соболева [195], Т. А. ван Дейк [210, 211], Н. В. Чепелева [232, 234] і ін.

Пошук критеріїв впливає з особливостей:

- цілісності і зв'язаності тексту, внутрішньої його організації;
- структури зв'язного тексту;
- комунікативної чіткості;
- контексту, приховуваного за текстом;
- моделі обробки дискурсу тексту і т. п.

Найбільш цікавим є погляд Т. А. ван Дейка [211]. Він пропонує для аналізу дискурсів використовувати різного рівня стратегії й інтегральні моделі, вносячи в поняття дискурсу сучасне трактування, що на відміну від колишнього змісту (дискурс — зв'язана послідовність речень чи мовних актів) трактувалося ним як складне явище в процесі спілкування і комунікації.

Дискурс включає, крім тексту, ще і екстралінгвістичні фактори (думки, установки, мети адресата, знання про світ), він окреслив суто психологічні сторони тексту. Зрозуміти текст — це зрозуміти ситуацію, про яку йдеться. Тому він так багато уваги приділяє моделям ситуацій, що дають нам ключ до розуміння дискурсу, сутність процесу якого будується на тезі про те, що люди діють не стільки в реальному світі і говорять не стільки про нього, скільки про суб'єктивні моделі явищ і ситуацій дійсності, тобто здійснюють операції над поняттями. Мимоволі напрошується аналогія між суб'єктивними моделями явищ, ситуацій дійсності і поняттям «особистісний смисл», запропонованим Д. А. Леонтьєвим [123]. Наведена аналогія знімає бар'єр термінологічної заплутаності (для психологів) процесу розуміння тексту, описаного лінгвістичною мовою. Як критерій продуктивності тут береться близькість суб'єктивних моделей явищ і ситуацій суб'єкта впливу і приймача повідомлення.

Підбиваючи підсумок пошуку критеріїв продуктивності впливу спілкування, відзначимо, що, за рідкісним винятком, текст аналізується як закінчений, усунутий, відчужений від суб'єкта впливу і приймача повідомлення продукт, де мотиви, установки, думки, мети і т. п. залишаються поза полем зору дослідників.

Пошук філологами критеріїв продуктивності впливу спілкування ведеться з урахуванням складності тексту, що розглядається ними в трьох аспектах:

- 1) склад і повідомлення джерел, використовуваних для створення тексту;
- 2) власна організація тексту, обумовлена, з одного боку, правилами його композиції, а з іншого — розумінням і оцінкою тексту одержувачем;



3) організація аудиторії текстом і його відображення в мисленні, предметній діяльності приймачів повідомлення.

Філологічний аналіз, як правило, застосовується для літературно-художніх текстів, прочитання яких непрофесійною (нефілологічною) аудиторією створює у них стан невизначеності. Тут вступають в інтерференцію ведучі змінні, що і визначають продуктивність спілкування, ступінь підготовленості приймачів повідомлень до сприйняття (прочитання, прослуховування) художньо-літературного тексту і ступінь складності тексту, запропонованого суб'єктові впливу учителем.

У філологічних роботах автори ведуть пошуки критеріїв продуктивності і йдуть у напрямі підвищення філологічної культури реципієнтів і творчих сторін автора: Ю. М. Лотман [136, 137], М. М. Бахтін [16], А. М. Левидов [114], А. В. Шварц [236], Р. Каралашвілі [96] та ін.

Передбачається, що, розкривши окремі сторони творчої лабораторії автора, соціально-історичні особливості його життєдіяльності, генеалогію героїв і персонажів, його здобутки, сховані і неусвідомлені спонукання, моменти, що проливають світло на поведінку героїв, можна домогтися значного якісного стрибка читаючої і слухацької аудиторії.

Пошук критеріїв продуктивності впливу на зміст свідомості людини, учня, засобів і змісту спілкування визначається тим переліком проблем, що вона вирішує на стику з лінгвістикою, семіотикою, мовознавством, логікою, психологією й ін. Одне з питань, на які вона намагається відповісти: як відбувається збагнення дійсності, тобто як зароджується знання — картина світу і яку роль у цьому процесі займає мова (Г. А. Брутян [41], П. В. Копнин [102] і ін.).

У вирішенні цих проблем лежить питання взаємин мови і мислення. Рішення ведеться по двох діаметрально-протилежних напрямках, один з яких ототожнює мову і мислення, інший, навпроти, розділяє. Висновки і постулати першого напрямку виразилися в тім, що задачу філософії звели до

систематичного і критичного аналізу фраз, ідіом, тексту, що звичайно вживаються. «Не можна, — на думку одного з провідних представників першого напрямку Б. Рассела, — вирішити проблему істинності висловлення без попереднього з'ясування свідомості чи безглуздості їхніх мовних виражень» [186]. Б. Рассел відмічає, що масу загальнодоступного знання складають дані, що виражаються у визначених і логічно незалежних судженнях і поняттях, які зводяться до простих і ясних висловлювань. Їх розташовують у дедуктивні ланцюги, логічно залежні від визначених суджень як передумов. Розкриття цих передумов належить філософії, а дедукція знання — математиці [185].

Уся подальша логіка пізнання будується на аналізі речень, у яких міститься зміст, представлення, значення, знання про дійсність (що виражають собою сукупність зв'язаних між собою висловлювань за значенням істинності). Визначаючи ці речення як достовірні, базисні, автор досліджує логічні і психологічні зв'язки між ними. Значення слів і зміст базисних речень у процесі міркування виконують дві функції: пізнавальну і комунікативну.

Вкладаючи в базисні речення не аргументовану віру (вірогідність), Б. Рассел розкриває їх логічну і психологічну сторони. Логічна сторона вірогідності виявляється: в характері базисних речень й відношеннях, що існують між ними і реченнями, побудованими на вірі в них; і відносинах, що існують між різними базисними реченнями.

Психологічна ж сторона базисних речень розглядає наступні фактори: відношення речення до досвіду; ступінь сумніву чи вірогідності, які ми відчуваємо у відношенні до них; методи, що допоможуть зменшити сумнів і збільшити вірогідність.

На думку Б. Рассела, базисні речення і постулати наукового висновку дають можливість пояснити формування системи емпіричного знання [186]. Критерій продуктивності він пропонує виводити з того, наскільки осмислені речення виражають стан людини, що вимовляється реченням, вказують, крім сьогоденного його стану, ще на щось інше, через що воно може бути дійсним

або помилковим, а саме - визначену віру в той чи інший факт, що є «прототипом» змісту ідеї.

Протилежне рішення проблеми мови і мислення дає теорія лінгвістичної відносності Сепіра-Уорфа. Суть цієї теорії зводиться до того, що прийняті норми вживання слів визначають деякі форми мислення, граматики сама формує думку.

Критичному аналізу з боку філософів піддалися два принципових допущення, покладених у підставу цієї теорії.

Перше - структура мови і структура довкілля повинні бути ізоморфними. На думку Г. А. Брутяна, про ізоморфність структури природних мов і довкілля можна було б говорити в тому випадку, якби мова була безпосереднім відображенням цієї дійсності [41].

Друге - детермінованості мислення характером мови, тобто висновком про те, що різні мови по-різному відображають у своїй лексиці реальний світ. Робиться принципове уточнення - не мова виступає як детермінант осмислення, відображення реального світу, а різні умови життя народів обумовлюють появу відповідних понять, що за внутрішніми законами розвитку даних мов виникають і закріплюються в тих чи інших словах і словосполученнях. Цей ухил у філософію мови і відхід убік від центральної проблеми нашого аналізу стає зрозумілим, коли усвідомимо те, що останнім часом великі шари населення виявилися залученими в масове спілкування і комунікацію, де проблеми використання мови як знаряддя впливу на людей займають ключові позиції.

Проблема «розуміння» повідомлення і текстів розробляється в логіко-гносеологічному аспекті. Вона містить у собі як складову частину проблему розуміння тексту, що С. А. Васильєв трактує як перетворення, трансформація, перекодування вихідного тексту в інші вираження, в інші мовні засоби. Процес відтворення простого тексту може бути досягнуто шляхом запам'ятовування і тому не свідчить про його розуміння [43, 44].

Розуміння тексту виводиться зі ступеня подібності вихідного тексту і тексту, закодованого іншими засобами тієї ж мови. Як наочний приклад можна навести студентську гру, коли слово, закодоване невербальними засобами, передається іншим, а сприймаючий повинен розкодувати ці невербальні акти, назвати предмет словом; переклад віршів з однієї мови на іншу, тобто перекодування не просте дослівне, а значеннєве, змістовне, почуттєве. Так, крилатий вислів Р. Декарта «*Gogito ergo sum*» («Я мислю, отже, я існую») дотепер бентежить філософів, що вносять своє розуміння в сутність цього вислову.

Якщо в рамках однієї мовної системи трансформація тексту зустрічає на своєму шляху визначені труднощі, то при перекодуванні тексту в інших мовних структурах ці труднощі значно зростають (екранізація літературних творів). Виділяють три рівні розуміння тексту.

*Перший* — уміння перекласти зміст тексту іншою мовою.

*Другий* — зрозуміти текст, значить, не тільки вміти переказати його зміст іншими мовними засобами, але і прокоментувати його.

*Третій рівень* — **оволодіння найбільш глибокими шарами змісту (добутку) тексту**. Цей рівень розуміння розкриває як можна адекватніше задум автора, зіставлення його з тим значеннєвим цілим.

Приймачі повідомлень знаходять у тексті і уявляють в дійсному, експліцитному вигляді те, що автор намагався замаскувати, сховати, чого він не хотів або не зміг сказати прямо, чого не домовив. На відміну від наукових текстів, яким більш властива одноплановість семантики, прагнення до точності й однозначності, культові, церковно-культові і художні тексти мають інші властивості.

Так, Ю. М. Лотман відзначає, що, наприклад, церковно-культові тексти часто будуються за принципом багатоярусної семантики, коли ті самі знаки на різних структурно-значеннєвих рівнях несуть різний зміст [136]. Художні тексти створюються письменниками, поетами з використанням власної системи

символів і змістів, за допомогою якої кодуються найбільш істотні для нього елементи тексту (повідомлення).

Авторським маскуванням насичена трагедія В. Шекспіра «Гамлет», яку критики вважають загадковою. Суть її, на думку Л. С. Виготського, криється в питанні: чому Гамлет, замість того, щоб убити короля відразу ж після розмови з тінню, ніяк не може цього зробити — і вся трагедія наповнена історією його бездіяльності? [53]. Прочитання Л. С. Виготським цієї трагедії і її психологічний розбір являє собою класичний приклад розуміння тексту на третьому рівні.

Факт **перекодування** здійснюється не тільки в мовному плані, але й в образотворчій діяльності художників. Як бачимо, проникнення в сутність моделі (зображуваної людини) і наступне перекодування її в картину мовою кубізму в остаточному підсумку виливається у свого роду закодований текст, розгадка, розкодування якого вимагає значних розумових зусиль і професійної ерудиції.

Причому будь-який текст і навіть картина як текст може мати велику кількість закодованих художником елементів (як у наведеному вище прикладі), так і до мінімальної межі, як картина Малевича «Чорний квадрат», зберігаючи при цьому всі атрибути тексту.

Широта охоплення проблеми тексту у філософії і глибина проникнення в його окремі структурні складові видна з робіт С. Л. Васильєва [43], С. С. Гусєва [68], Р. І. Павіленіса [164], Ю. М. Лотмана [135, 136, 137], Н. В. Чепелевої [232, 234] і ін. Аналіз критеріїв продуктивності впливу засобів і змісту спілкування та комунікації у формі тексту (повідомлення) довів, що поряд із глобальністю підходу до цих питань, широтою її охоплення проблем вона зводиться до:

- розуміння змісту, значень, семантики, істинності;
- особливостей упорядкування елементів концептуальних структур у цілісність;
- значимості для автора і приймача повідомлення у формуванні тексту;

- цілісності і границь тексту;
- аналізу тексту і його категорії;
- природи розуміння тексту й ін.

Однак при цьому дослідники виносили за дужки процес спілкування і комунікації особистісні, суб'єктивні фактори, що імпліцитно є у тексті (повідомленні). Досліджувати ці білі плями в структурі спілкування і комунікації й продуктивності їхнього впливу на свідомість людини — задача психологічної науки.

Якщо в попередніх підходах дослідники цієї проблеми обмежувалися тим, що давали дефініції тексту, інформації, повідомлення (у деяких випадках мовчазно ототожнюючи їх, не бачачи принципової різниці між ними), то при психологічному розгляді першим кроком робиться спроба їхнього розведення, диференціації. Так, А. У. Хараш не згодний з визначенням інформації через текст, яке запропонував Ю. М. Лотман. Текст з'являється перед нами не як реалізація повідомлення на якій-небудь мові, а як складний пристрій, що зберігає у собі різноманітні коди, здатні трансформувати повідомлення і породжувати новий, інформаційний генератор, що володіє рисами інтелектуальної особистості [229].

Повідомлення - це весь комплекс поведінки суб'єкта впливу (вербальної, невербальної), тобто це зрима і відчутна діяльність, що включає в себе процеси:

- 1) пред'явлення суб'єкту впливу на самого себе;
- 2) пред'явлення тексту.

На відміну від повідомлення, текст розуміється і являє собою частину повідомлення **сукцесивно** пропонованої сукупності знаків, «вербальна продукція», на яку суб'єкт впливу покладає функцію впливу, тобто це компонент його поведінки, згідно з якою він сам схильний себе вважати «повідомленням». Поділ: 1) суб'єкта впливу або самого себе і 2) пред'явлення тексту — змушує по-іншому глянути на процес спілкування і комунікації та переглянути суб'єкт-об'єктну парадигму спілкування.

У процесі спілкування текст є ланкою між суб'єктом впливу і приймачем повідомлення, бо він:

а) вносить свій особистісний фактор у текст — робить його частиною свого повідомлення;

б) реципієнт сприймає текст і добудовує портрет суб'єкта впливу в цілісний образ (визначаючи його мотиви, світогляд, цінності і т. п. ), тим самим робить текст натхненним, тобто, переводить його в розряд поетичного повідомлення.

На жаль, ця точка зору на текст і повідомлення як на цілісність ще не включається в теорію і практику спілкування, а продовжує робитись наголос на окремі їхні сторони. У спілкуванні продовжують розуміти текст лише як цілісну одиницю мовної комунікації, що складається з висловлювань, функціонально і тематично об'єднаних у завершену змістовну ієрархічну структуру й організованих загальним задумом, інтенцією, причому учасників спілкування не включають в значеннєве поле.

Перелік психологічних підходів пошуку критеріїв продуктивності в спілкуванні і комунікації інформації (тексту) можна продовжити. Так, Ж. Піаже пропонує резерви продуктивності впливу повідомлення на суб'єкта шукати в способах пояснення й опису інформації, що, на його думку, може носити змістовно-логічний чи змістовно-емоційний характер [172]. Г. С. Сухобська і І. А. Тамарченко, аналізуючи стиль, новизну і цілісність тексту, виводять продуктивність з цих змінних [208].

Ю. А. Шерковін [241] на відміну від інших дослідників пропонує критерії:

- пропорційне співвідношення основної (що утримує ціннісні значення) і додаткової (що утворює сприятливий стан для прийняття основного змісту) інформації;

- збіг цінностей приймача повідомлення і тих, на які у своїй інформації орієнтується суб'єкт впливу;

- оптимальне сполучення форми і змісту повідомлення, що повинні визначатися не тільки цілями даного впливу спілкування і комунікації на людину, але і нестатками аудиторії — *постійними і поточними* [241].

Ось той перелік сфер, у яких вони пропонують вести пошук критеріїв продуктивності інформації та її впливів на особистість. Т. Н. Ушакова пошук критеріїв продуктивності впливу веде в більш вузькому секторі текстової діяльності, а саме — аналізує суб'єкта впливу і його діяльність у процесі породження тексту (урахування його позицій, цілей, ставлення до приймача повідомлення і т. п. ) [223].

Подібні тенденції в психології не одиничні, що не могло не потрапити в зону критичних оцінок дослідників, які вивчають цю ж проблему. Так, емпірична логіка комунікативного акту зводить до тексту не тільки повідомлення. Вона прагне звести до тексту самого суб'єкта впливу, тому що зрозуміло: «рольове найменування» — це теж не більш як текст, знаковий додаток до тексту основного повідомлення, що впливає на його вагомість, цінність останнього в очах приймача повідомлення.

Вивченню розуміння тексту через особливості розумової діяльності присвячені роботи Л. П. Доблаєва [75], В. В. Знакової і О. К. Тихомирова [90], А. А. Брудного [37], Г. П. Щедровицького [245, 246].

Відправним моментом Л. П. Доблаєва [75] до проблеми побудови і розуміння тексту є положення про структури тексту, що трактується як сукупність своєрідних текстових проблемних ситуацій зі схованими питаннями, тобто система даних без явно вираженого питання, але з наявністю умов, що породжують питання і необхідних для них відповідей.

Виходячи з такого розуміння структури тексту, діяльність приймача повідомлення з осмислення тексту являє собою процес перетворення його значеннєвої структури, головне у якому — вичленовування схованого питання тексту, виявлення проблемної ситуації і її особливостей. Продуктивність осмислення тексту тут пропонується розглядати як самостійну постановку



питань учням і перебування відповідей на них на відміну від точності відтворення (переказу) тексту, застосовуваного у школі.

Якщо Л. П. Добраєв досліджував загальні закономірності розуміння тексту і ролі мислення в цьому процесі, то В. В. Знакова і О. К. Тихомиров [90] ставили перед собою приватні задачі:

- визначити залежність розуміння того самого тексту від висловленої мети, типу розв'язуваної задачі в читачів;

- визначити цільову динаміку становлення розвитку форм розуміння тексту в розумовій діяльності випробуваного.

Отже, розуміння тексту що виникає у приймача повідомлення, визначається *задачею, насамперед поставленою перед самим собою, і її вирішенням*. При вирішенні задачі на розпізнання виникає розуміння — дізнавання, при вирішенні задачі на доказ — розуміння-гіпотеза, при рішенні задачі на конструювання суб'єкт досягає розуміння — об'єднання.

Сприйняття й осмислення тексту (інформацій) не означає, що людина погодиться з ним і тим більше змінить свої погляди, свою поведінку, установки, етичні принципи.

Психологічний аналіз процесу **розуміння тексту** і виділення критеріїв продуктивності його впливу на індивідуальну свідомість приймача повідомлення — питання окремого фундаментального аналізу. Можна послатися на ряд робіт, у яких представлений багатобічний аналіз сприйняття і розуміння тексту. Це такі дослідники: Т. М. Дрідзе [78], В. П. Белянін [18, 19], Т. А. ван Дейк [211], С. І. Трескова [218] і ін.

Здійснено аналітичний огляд джерел, що стосуються ролі тексту у навчальному спілкуванні і пояснено відомі наукові факти властивостей тексту з психологічної точки зору. Встановлено, що текст являє собою сукупність думок, почуттів та уяви у формі завершеної цілісності та зв'язаності, містить у собі текстові проблемні ситуації, має прихований контекст, здатність до перекодування і точного перекладу іншими мовами, містить у собі сховані й

неусвідомлювані спонукання до певних дій, відображає дійсність та утворює певну частку картини світу.

### **3.3.6 Двоголосість слова — умова діалогу**

Діалог (від грец. dialogos) — перемінний обмін думками. Це може бути також і паралінгвістича фраза, тобто жест або мовчання двох чи більше людей. Мовчання як прийом діалогу відоме з античності, використовувалося Ксенофонт, Платоном, Галілеєм й іншими.

Значення діалогу з погляду психології полягає в тому, що він — фактор розвитку свідомості людини, являє собою в цьому змісті структурно-генетичну вихідну спілкування. Він — універсальна складова мовного спілкування і передує в онтогенезі внутрішньому мовленню в його словесному вираженні.

Діалог дає можливість співучасті кожного зі слухачів, осягаючи художню і психологічну єдність у співбесіді по творчості того чи іншого письменника; обидві сторони стають співучасниками творчого процесу цього художника слова.

Основними складовими процесу викладання будь-якого предмету є художньо-дослідницькі елементи у навчанні. Художнє і дослідницьке — взаємозалежні між собою елементи і взаємообумовлені один одним. Тоді, і тільки тоді, коли урок від моновисловлень і наставлень досягає апогею діалогічності, реалізуються поставлені задачі. Про те, яке це має значення, писав П. П. Блонський: «Мова повинна йти про те, щоб зробити демократію аристократією духу в кращому смислі цього слова, тобто зробити її спадкоємицею і виробником найвищих культурних цінностей». Усі ці міркування особливо необхідно враховувати, коли йдеться про заняття підлітків.

Знакове вираження тексту (на відміну від інших знакових систем, інших видів мистецтва в слові), коли можливі «діалогічні відносини між образами інших мистецтв: то ці явища, що виражені в знаковому матеріалі, виходять за

межі металінгвістики». Існує група художньо-мовних явищ, що виходять за своєю природою за межі лінгвістики, тобто є позалінгвістичними [29].

Отже, діалог — металінгвістичне явище, а літературні твори за своїм призначенням є прямим діалогом від автора до читача, від творця до створення. Це і є процес майевтики, процес, що також називався стародавніми греками психогогією — народженням душі людини. Як тут не згадати слова поета, що під час діалогу «і душа з душею говорить».

Двоюку природу діалогу досліджував на прикладі поезики Достоевського М. М. Бахтін: «Мені очевидна двояка спрямованість діалогу: слово тут має двоякий напрямок — і на предмет як звичайне слово, і на інше слово, на чужу мову... Діалогічні відносини можуть проникати усередину висловлення, навіть усередину окремого слова, якщо в ньому діалогічно зіштовхуються два голоси (мікродіалог)... Нарешті, діалогічні відносини можливі і до свого власного висловлення в цілому, до окремих його частин і до окремого слова в ньому, якщо ми якось відокремлюємо себе від них, говоримо з внутрішнім чи застереженням роздвоюємо своє авторство...

**Двоголосе слово** неминуче народжується в умовах діалогічного спілкування. Лінгвістика цього двоголосого слова не знає. Але саме воно, як нам здається, повинне стати одним з головних об'єктів вивчення металінгвістикою». [16].

Металінгвістика, як і будь-яка метанаука, докорінно змінює підхід до вивчення предмета, як, наприклад, метафізика, що взяла за основу духовні першооснови буття, вивчає предмети на рівні уявних, комплексних чисел, коли існування явищ і предметів неможливо усвідомити шляхом «грубо» матеріального досвіду. Чи метамова, що вивчає не тільки і не просто мову як об'єкт, але як явище, як «світовий лептонний газ», як океан думки, розлитої у Всесвіті.

«Мудреці древньої Індії говорили про різні рівні матерії: із самої щільної, «грубої» матерії виткані нам, як вони вважали, предмети видимого світу. А

інформація про ці предмети міститься у видимому світі з розрідженої, «тонкої» матерії. Там же, за уявою древніх, «витають» і людські думки та почуття».

Ці відкриття, безсумнівно, доводять предметність сократівської майєвтики і пророкують велике майбутнє таких дисциплін, як метамова і металінгвістика, що, за словами М. М. Бахтіна, вивчає слово «не в системі мови і не у вилученому з діалогічного спілкування «тексті», а саме в самій сфері діалогічного спілкування, тобто в сфері справжнього життя слова [16]. Далі М. М. Бахтін наводить докази діалогічної природи літератури і, зокрема, творів Достоєвського, що вражають незвичайною розмаїтістю типів і різновидів слова, причому ці типи і різновиди дані у своєму найбільш різкому вираженні. Явно переважає двоголосе слово, причому внутрішньо діалогізоване, яке відображає і «чуже» слово: сховану полеміку, полемічно пофарбовану сповідь, схований діалог» [16]. Саме тому Достоєвський залишається володарем дум, саме тому письменник — завжди вчитель, саме тому він психолог.

Сьогодні спостерігається процес інтеграції різних областей знання, починаються спроби осмислення світу в його цілісності, настає час синтезу й об'єднання наук, час біфункцій знань. У зв'язку з цим настає час, у якому школа має перейти від анатомування не тільки навчальних предметів, а й літератури — скальпом аналізу образів, та і самого мислення — на складові. Школа вже зараз має стати на шлях, що у свій час відкрили Сократ і Платон. А разом з цим і психологіка сходить зі сторінок художніх творів, усе більш стаючи головним методом викладання, а учитель-майєвт, залишаючись послідовником Сократа, стає учителем майбутнього. І, насамперед, це стосується викладача літератури, тому що філологія, вивчаючи літературу минулого, переборює відстань у просторі та часі.

Природа слова вимагає серйозного і детального вивчення, не тільки тому, що спочатку було Слово, але і тому, що таємниця, яка стоїть за цим, ґрунтується на подвійній природі слова. Недаремно абетка, дана через Кирила і Мефодія, мала назви букв їхніх імен: А — аз (Я есмь аз — початок); Б — буки

(світ буквений, книжковий, що зберігає знання); В — веди (суть самі знання — ведення) і так далі.

Думка, за Л. С. Виготським, який досліджував слово як знак, що укладає зміст (те ж у цьому відношенні з числами зробив Піфагор) є продуктом мислення. «Одягаючись» у слово, думка стає мисленням зовнішнім, — між ними така різниця, як між душею і тілом: вони існують, вірніше, співіснують у деякому симбіозі — думка народжує слово, а слово народжує думку. Звуки, твердить він, виражають почуття, слова «відповідають поняттям мислення». Вивчаючи природу звуків, шведський вчений помітив, що слова «стосовно понять про добро містять у собі багато звуків на У і О і трохи на А, а стосовно понять про істину повні звуків на Е і І... точно так і в музиці: предмет високий виражається звуками урочистими, а коли предмет звичайний, то і звуки інші [53].

Однак з погляду акустики природа звуків вивчалася від Архіта до Боеція, від Піфагора до Архімеда. Основні гармонійні інтервали підкоряються простим числовим відношенням. Числа, що виражають ці інтервали (1, 2, 2, 4), входять у відому піфагорійську «тетрактиду». Тетрактида — це гармонія. Цій тетрактиді надавалось настільки важливе значення, що вона ввійшла в клятву піфагорійців. Її використовували як лікарське мистецтво для очищення тіла, а музику, тобто лікування звуком, — для очищення душі.

Докази існування акустичної голограми слова, «настроювання» акустичної системи людини відбувається одночасно з розвитком її організму. Дослідження лікарів показали, що дитина сприймає звуки материнського голосу, будучи в утробі матері. Звучить і буква, що не виговорюється. І пробіли звучать... [227].

### **3.3.7 Діалог — модель творчого акту**

Виходячи з цього, зрозумілим стає гіпотеза Сократа «спогад душі». Це явище М. О. Бердяєв назвав «перемогою самої реальності над символом»:

«Удавана й обмежена та свідомість, що символ приймає за реальність. Символічна свідомість вище цієї наївно-реалістичної свідомості, і саме вона відкриває шлях до справжніх реальностей. Наївно-реалістична свідомість закована в умовно-символічному світі... У цьому світі досконалість творчого здобутку може бути лише символічним, тобто лише знаком іншого, досконалістю в іншому світі, в іншому плані буття і понадбуття. Дійсна мета полягає в перемозі самої реальності над символом» [20].

Людська душа двоїста, в ній відбувається складна боротьба протилежних елементів. Дуже часто людина і сама не знає, що з нею діється, не завжди правильно розуміє саму себе (життя несвідомого).

Свідомість, говорить М. О. Бердяєв [20], не можна ототожнити зі знаннями, але вона завжди означає певний зв'язок з логічним початком, яке підноситься над замкнутим у собі душевним світом. Якби в світі існувала лише одна душа, то свідомості не було б. Свідомість виникає від зустрічі та взаємодії душ, від потреби розрізнення і разом з тим єднання та взаємного розуміння — генеза свідомості. І свідомість, як соціальна цензура, відіграє у творенні особистості і позитивну, і негативну роль.

Несвідоме має два значення в житті людини.

Воно є причиною хвороб людини, її конфлікту із свідомістю, але воно також є джерелом творчості, людського натхнення. У творчості особистості слід розрізняти два моменти, дві сторони. Внутрішній творчий задум — це творча інтуїція, глибина творчості, що сягає у надра несвідомого. Проте творчий акт — це також реалізація творчого задуму.

У процесі переходу від одиничних визначень до загальних понять, які не піддаються ні індуктивному роз'ясненню, ні індукції, думка рухається у цьому процесі навмання у сфері несвідомого. Вихід її за межі цієї сфери здійснюється раптовим переходом із несвідомого стану в сферу свідомого розуміння нового знання. Перехід називають інтуїцією. Вона присутня не в сфері несвідомого, а, навпаки, коли деяким незрозумілим для нас чином думка виривається із сфери

несвідомого і потрапляє у сферу свідомого. Тому його правильніше було б характеризувати як процес, який проходить не на свідомому рівні, а як надсвідомий: поза формальною логікою.

Інтуїція — раптове прозріння, пізнання істини без необхідних проміжних гіпотез і висновків. Вона — здійснення поза сферою свідомості і пам'яті, яке фіксується не як процес розв'язання задачі, а тільки результат, досягнутий за його допомогою. Вивчаючи мислення, прагнучи розвинути його в учнів, перед дослідником стоїть проблема інтуїції як одного із його таємничих проявів. Сутність інтуїції та механізми її прояву пояснюються по-різному. Вона розглядається як процес:

- завершення аналітико-синтетичної діяльності (Г. С. Костюк [107]);
- гіпотетичного розв'язання проблеми, коли результат може бути передбачений, хоча шляхи, які до нього ведуть, ще не відомі (С. Л. Рубінштейн [191]);
- впливу деякого побічного продукту діяльності, який наявний в усвідомлюваному досвіді (Я. О. Пономарьов [179]);
- прискореного синтезу конструктивних елементів задачі (В. О. Моляко [153, 154]);
- неусвідомлюване застосування способів дій (або окремого прийому), загальних принципів підходу до розв'язання задачі (В. А. Крутецький [108]);
- зміщення «площин» розв'язання, перехід розв'язку з предметної в знаково-символічну «площину» (Д. Б. Ельконін [249]) та ін., який можна певною мірою ототожнити з образним мисленням (Ж. Піаже[173]);
- підсвідомого аналізу задачі (А. А. Налчаджян [161]);
- аналізу, синтезу, узагальнення, напрям яких детерміновано проблемою (С. Л. Рубінштейн [191]);
- звичайного розв'язку задачі або проблеми, який ґрунтується на актуалізації набутих в минулому знань, що не підлягають свідомому контролю (В. Шевчук [237]);

Розмаїття точок зору не дає змоги зробити єдиний висновок щодо сутності інтуїції. Менше суперечностей серед дослідників виникає при виділенні основних ознак інтуїції, серед яких найбільш часто зустрічаються: неусвідомлюваність, раптовість виникнення рішення, мимовільність його знаходження, згорнутість.

Отже, кожна людина, суб'єкт спілкування — цілий світ, мікрокосмос. Маючи багато спільного і відмінного, вони активно взаємодіють між собою. Вступаючи в суб'єкт-суб'єктну взаємодію, суб'єкти психічної активності являють собою як єдність, так і водночас боротьбу суперечностей, що є основою розвитку. Саме завдяки цим відмінностям і можливий психічний розвиток особистості, пізнання себе і пізнання світу.

У психологічних пошуках Н. О. Бердяєв, як і багато хто до нього, вважав, що навколишній світ можна змінити, впливаючи на людину. А Тейяр де Шарден, відповідаючи на це питання: впливати чим? — відповів — «духом Землі». Однак у кожного було своє уявлення про те, яким чином це можливе. Сократ цю задачу вирішив: треба почати процес із самопізнання, допомагаючи іншим у пізнанні власної душі.

М. О. Бердяєв уявляв цей шлях від «творчо зроблених добутоків до творчості зробленого життя». У свій час Януш Корчак висунув тезу: «Реформувати світ — це значить реформувати виховання», але загальний закон суспільного розвитку еволюційного типу «зміна світу через зміну людини» був передбачений, а тим більше сформульований ще раніше Я. А. Коменським.

І все-таки першим серед тих, хто вступив на цей шлях, треба визнати Сократа, який запевняв, що за допомогою вчителя учень може відкрити в собі багато прекрасного і розумного, якщо в ньому це закладено. Про справедливість останнього говорять досягнення його учнів і те, як антонімічні їхні долі та діяння: Платон — Алківіал, Критон — Критій.

Платон, а потім і Аристотель розвивають погляди Сократа, але, на відміну від них, Аристотеля цікавило, звідки і як виникає прекрасне в речах. У



«Поетиці» він говорить про прекрасне як про «єдине» і «вільне», у «Метафізиці» включає в поняття прекрасного три ознаки: «визначеність», «злагожденість», «домірність». Існування вродливого Аристотель зв'язує з порушенням закономірного ходу речей, збоєм, наростанням дисгармонії [8].

Експериментальним методом майєвтики будуть сформовані науковий і художній методи пізнання. «При вихованні розуму варто підходити до цього процесу по-сократівськи. Сократ називав себе «повитухою», пізнаючи своїх слухачів у діалогах. Їхній зміст до деякої міри зберіг Платон, який показав приклад того, як навіть у людей похилого віку можна дещо витягти з їхнього власного розуму» [177].

Гегель також твердив, що після Сократа дух внутрішнього переконання став принципом людського діяння, тому що головний поворотний пункт духу, його звертання до самого себе, втілюється в ньому у формі філософської думки.

Так, сократівським методом, на думку В. С. Біблера, скористався Галілей у своїх «Бесідах». Він здійснив наскрізний експеримент у роботах Галілея. Це свого роду «майєвтичний» (родопомічний) експеримент над внутрішньою мовою. Узагалі «майєвтика» і радикальна діалогічність мислення завжди припускають один одного (В. С. Біблер [26]).

В. С. Біблер бачить однак корінну відмінність майєвтики Сократа від майєвтики Галілея в тім, що остання більш «діалогічна», «щораз вона здійснюється як своєрідний експеримент над змістом внутрішнього мовлення. Тільки проникнувши у внутрішнє мовлення, тільки торкнувшись синтаксису пропусків, умовчань, «монтажу», як сказали б у кінематографі, можливо докорінно трансформувати дійсний, реальний, діючий спосіб мислення. Саме на таку корінну, живу логіку і заміряється Галілей, коли він затіває свій «майєвтичний» експеримент.

Методом «майєвтичного експерименту» користувався і Л. М. Толстой. На його думку, для розвитку і виховання у дітей літературної творчості потрібно давати їм тільки стимули і матеріал для творчості, інше зробить душа дитини.

Учитель-майєвтик відтворює портрет душі і серця дитини, проводячи часом складну реставраційно-психологічну роботу, шар за шаром очищаючи душу, доводячи її до стану споконвічної краси.

Л. М. Толстой висунув і розвинув теорію заразливості мистецтва. Душа народжує душу — це знову повертає нас до «повивального» мистецтва Сократа. Дії вчителя повинні бути зведені до мінімуму: розвиток дітей, за Л. М. Толстим, — це мимовільне розкриття їхніх якостей. Школа, створена ним у Ясній Полянці, відрізнялася від звичайної тим, що пізнання в ній було вільним, там замість загальноприйнятого уроку була лише вільна бесіда з учнем. У ході цієї бесіди діти навчалися всім предметам з урахуванням доступності для їхнього віку, а також співу і малюванню. Особливо часто вони писали твори на вільні теми.

У вільній формі, хоча і зі збереженням часового обмеження уроку, проводив співбесіди і співмалювання з учнями В. О. Сухомлинський. Діти на його уроках не просто малювали з натури, але в уяві, вони створювали розповіді в малюнках, причому малюнок був для них джерелом творчої уяви. В. О. Сухомлинський вважав, що між малюванням і мовою дитини є прямий, безпосередній зв'язок. На основі зроблених малюнків вони робили своєрідні творчі роботи, наприклад, там, де у творі дитина не знаходила потрібних слів для вираження думки чи почуття, він «включав» малюнок, вірніше, мальовану думку. Таким чином, відбувався «спогад душі» від символу-образу до слова.

Отже, «магічна» сила слова полягає в його здатності викликати уявлення, образи. Воно — невидимий представник речей, які сприймаються п'ятьма чуттями. П'ятьма органами чуття ми сприймаємо тільки матеріальний світ, що оточує нас, тому він здається нам істинно реальним, і слово — це теж виявлена реальність, ущільнене мислення для спілкування на рівні матеріальності. Та й саме слово сприяє цій матеріалізації: «За його заклинанням з'являються люди, предмети, що представляються не існуючими зовсім. А близькі і присутні робляться по-справжньому реальними, тільки будучи названими».

Тому метод майєвтики — це, насамперед, розвиток душі за допомогою співвідчування, співпереживання, спів-вірування і спільнодіяння в ході співбесіди. тобто спільний з учителем шлях пізнання. Цим шляхом у перетворенні школи пішов Р. Штайнер. Замість економічного і комерційного плану він висунув план духовний. Сутність його полягала в тому, що перетворення душі через її утворення — це стрижень, на якому економіка і політика — лише придатки.

Про це ж мріяв, думав і це втілював Рудольф Штайнер. Його навчання лягло в основу вальдорфської педагогіки: «Неможливо переоцінити те, наскільки важливо для бажаного розвинути в собі вищі пізнавальні здібності, необхідно пройти через саму строгу роботу думки... тому що людина є мислячою істотою. І він може знайти свій шлях пізнання лише тоді, коли він виходить з мислення...» [244].

Штайнер створив свою школу, узагальнивши і синтезувавши навчання стародавніх філософів і теософів, у його ідеях явно простежуються прийоми Сократа, Платона й Аристотеля з його переконанням, що «рух розуму є думка, мислення є кругообертанням».

Перетворення душі через її утворення забезпечило успіх системі вальдорфських шкіл, де основний метод викладання — вільна співдружність учня і вчителя, заснована на загальному інтересі з тією різницею, що один хоче навчитися, а інший — навчити. Бо особливу увагу в цих школах приділяють так званій евритмії — своєрідному вшиттю в звуки мови і музики, їхнє вираження у виді евристичних жестів, від пластики ритму до створення цілих евритмічних спектаклів.

Ритм у навчанні — це об'єднуючий ступінь не тільки всього живого, він так само притаманний звуку, кольору, запаху і душі. Гармонійно розвинена людина — це людина, здатна в усьому: у звуці, у кольорі, у запаху. З ритмом зв'язаний внутрішній розвиток людини. На думку Н. І. Пирогова, внутрішнє підкоряє зовнішнє, і тільки розвиток душі здатний дати зовнішні результати.

Педагоги вальдорфських шкіл вважають, що «душа і колір мають глибокі зв'язки один з одним, а колір відбиває закони душі».

Сократівська евритмія — вживання в звуки душі учня, своєрідний консонанс душ, де співзвуччя ритмів викликає потяг до гармонії, складовою частиною якої є пізнання. Подібна погодженість, властива усній народній творчості, коли потреба душі припускала діалогічність, тобто участь деякого невидимого співрозмовника. Цей поетичний прийом був названий О. М. Веселовським **психологічним паралелізмом**: між явищами природи і явищем у житті людини встановлюється часом важко вловимий зв'язок.

Природа — один з головних літературних героїв народної творчості, а потім і лірики. У художній літературі, що стала джерелом для філософії, усюди зіштовхуємося з психологічним паралелізмом — прийомом навчання. «Самий видимий і разом з тим зовсім самостійний прийом творчості полягає в проведенні повної паралелі між явищами природи і станом душі». Крім цього, така діалогічність припускає й **образний паралелізм**: нерідко інший член порівняння випускається, і перед нами тільки символ, тільки образ зі світу природи, а те, що йому відповідає у світі душі, потрібно відгадати.

Природа таких добутоків в зіставленні — прямому і контрастному, психологічних і соціальних особливостях людського життя. На основі таких зіставлень і виникає образний паралелізм. Так, О. О. Блок зізнається, що містицизм і медитативність своїх добутоків він черпав у «Діалогах» Платона, у яких трактувалось все реально суще як відображення деякої ідеальної сутності, світу ідей.

Саме з світу ідей викликає платонівський Сократ «спогади душі» — основне уявлення, яким Платон спочатку відповів на це питання і до якого він постійно повертався. Воно впливало із синоптичної теорії утворення понять із доктрини, яка пояснює знання спогадом. Між ідеєю і явищем існує те ж відношення, що і між поняттям і сприйняттям, а саме відношення подібності. При цьому ідеї вважаються реальними прототипами, на які явища походять.

Отже, відношення між явищем та ідеєю є наслідування. Ідеї, за Платоном, — причини явищ. Звідси бере початок медитативність поезії. Особливий відбиток на творчість поетів наклало вчення Платона про «Душу світу» як початку, що ніколи не відривався від «божественного» і невпинно прагнув з'єднання з ним. Тому кожній окремій душі притаманні сховані в її глибинах спогади.

З погляду психології мистецтва розглядається так само творчість Михайла Зощенка: «На відміну від цього в психотерапії, орієнтованій на духовну людину в людині, у терапії, котру можна було б назвати «психогогікою — душею-водінням, душею-веденням (у тім змісті, у якому музиканти діють при голосоведенні), тобто у випадку терапії, що допомагає людині в пошуку її шляху й у проходженні по ньому» [140].

Діалогічність припускає взаєморозуміння. Тому «зрозуміти» означає визволити місце в людині для приходу і дії деякої сили, що здатна вести до трансформації, перетворення її, до «другого народження» у новому вимірі її існування, у Новому житті. Далі дослідження прямо вказує на неомайєвтизм М. Зощенка: «...мистецтво є насамперед «повивальне мистецтво, мистецтво народження Нової людини в людині... Говорячи словами Сократа, мистецтво є «майєвтика», але не в тому вузькому, віднесеному тільки до мислення людини, народженні його думки, значенні, що надавалось цьому слову в діалогах Платона, а більш широкому і радикальному: народження людини взагалі, духовної людини» [140].

У психології таке явище Л. С. Виготський назвав образно, говорячи про мистецтво, «алхімічною лабораторією», у якій здійснюється чудо перетворення «тутешнього» людини, майже євангельське таїнство перетворення води у вино.

Творець оригінальної психологічної концепції людини, її діяльності і психіки, волі і творчості, пізнання і мови, С. Л. Рубінштейн розробив принцип детермінізму: зовнішні причини діють через внутрішні умови — зовнішнє через внутрішнє. Відповідно до принципу детермінізму всі психічні процеси, як і всі інші процеси у Всесвіті, відбуваються закономірно і необхідно. Ніщо не

виникає і не змінюється без причини. Л. С. Виготський у свою чергу називав детермінізм «навчанням про повну причинну визначеність усіх психічних процесів».

До таких психічних процесів також відноситься і спогад душі, названий Сократом майєвтикою. Учитель-майєвт чи художник-майєвт допомагають душі відтворити картини знань душі, у цьому змісті вони не позбавляють душу волі, як це робить гіпнотизер, але, займаючись душею-веденням, наближають її до матеріалізації «світу ідеї», тобто до щирого знання. Таку роботу і виконує вчитель в школі. Основна ж мета шкільного курсу літератури — розвиток і естетичне виховання, етичний розвиток людини, здатної до збагнення образного бачення навколишнього світу і до власних суджень про добутки — мистецтва.

Літературний розвиток людини має забезпечити успішність і розгорнення як словесного (усного), так і письмового мислення у вигляді творів, диспутів, діалогів.

Згідно з концепцією М. М. Бахтіна [16], літературна діяльність має своїм предметом художнє ціле, добуток — художню модель світу. У центрі художньої моделі світу стоїть герой, занурений у потік життєвих подій, що проживає своє життя зсередини. Автор і читач переживають це життя як форми прояву гармонії, оформляючи її в художній образ.

### **3.3.8 Читач — співавтор тексту**

Читання літератури включає в себе знакове спілкування автора з читачем за допомогою навчального, наукового та науково-популярного тексту, передбачає адекватне розуміння поданої в ньому інформації. Читання сприяє поповненню знань, формуванню професійної свідомості людини.

Розуміння тексту — двосторонній процес, що визначається, з одного боку, об'єктивними особливостями тексту — структурою, складністю, обсягом тощо, а з другого — індивідуальними особливостями читача — його знаннями,

особливостями процесів мислення, пам'яті, уваги, ступенем сформованості умінь смислового сприймання повідомлення. Іншими словами, розуміння тексту — це функція відношення системи «особа, що читає» до системи «текст» [234]. Таким чином, за допомогою інформації, що належить до рефлексивного рівня, автор намагається підвищити зрозумілість тексту, спрямувати читача в потрібному напрямі, акцентувати його увагу на істотних для розуміння головної ідеї тексту положеннях.

Основна функція інформації цього рівня в тексті — регулювання процесу взаємодії читача з ним, управління читацьким сприйманням та розумінням. Крім того, наявність у тексті інформації рефлексивного рівня забезпечує його цілісність, дає змогу встановлювати зв'язки між окремими його фрагментами, робити здогадки щодо його продовження. Це — друга функція рефлексивної інформації в тексті. Третя функція — підвищення інтересу читача до тексту, що вивчається, і підтримання його на певному рівні протягом процесу читання [234].

Рівень рефлексивної інформації доцільно поділити на два підрівні — антиципуючий та ретроципуючий. Завдання першого з них — спрямувати здогадки та чекання читача в бажаному для автора напрямі, підвищити інтерес до матеріалу, що викладається. Інформація другого підрівня дає читачеві можливість ще раз повернутися до прочитаного, осмислити його, ознайомитися з авторським ставленням до матеріалу, що викладається, а також з його оцінкою тих чи інших положень [234].

Нарешті, одна з найпоказовіших характеристик діалогічного тексту — наявність у ньому різних поглядів на поставлені проблеми, зіставлення різних позицій, звернення до праць інших авторів, висновки з порівняльного аналізу, який робить сам автор або ж спонукає до цього читача.

Процес створення автором і читачем художнього образу виступає як специфічний діалог між ними за посередництвом тексту — добутку, цей діалог М. М. Бахтін назвав «співробітництвом розуміючих».

Читач — співавтор, він не сприймає текст готовим за допомогою органів чуттів, він створює художній образ, відтворюючи картини авторського бачення.

Процес створення художнього образу читачем визначається двома задачами, за М. М. Бахтіним: «Перша задача — зрозуміти добуток так, як розумів його сам автор, не виходячи за межі його розуміння...Друга задача — використовувати свою тимчасову і культурну «вненаходимость», включення в наш (чужий автору) контекст [16].

Навчальному тексту притаманна діалогічність іншого типу — апеляції до читача, його потреб, інтересів, запитів. Таким чином, характерним для діалогічного тексту є намагання «втягнути» читача у спільний з автором пошук істини, розв'язання якихось теоретичних або практичних проблем. На відміну від цього, монологічно побудований текст — це виклад готового результату, він не стимулює мислення читача, розрахований не так на роздуми, як на запам'ятовування [234].

**Виходячи з цього, визначимо предмет навчання літератури у школі — це літературна діяльність у всіх її проявах.** Крім того, з огляду на загальновідомий принцип М. О. Рибникової «від маленького письменника до великого читача» та поради М. М. Бахтіна про необхідність для кожного читача досвіду «буття» в авторській позиції, один із шляхів досягнення взаєморозуміння між читачем і автором — це творчі літературні досвіди читача.

У наступній главі будуть розглянуті види такої діяльності учнів.

### **3.3.9 Психологічні прийоми майєвтики**

Педагогічна майєвтика належить до гуманістичної психології, у якій акцентуються проблеми людського досвіду, пошуку змісту інтеграції буття, цілеспрямованої і ціннісно-орієнтованої поведінки, самоактуалізації, творчості, волі вибору, відповідальності, цілісності, глобального мислення і нових



підходів до науки про людину. Її основна спрямованість — це здатність людини керувати власним розвитком.

Гуманістична психологія акцентує свою увагу на творчій потребі людини в самозміні. Цей підхід у психології розроблявся С. Л. Рубінштейном і О. М. Леонтьєвим. Символічна дійсність і явища трактуються в психології як епіфеномен (слабке інобуття звичайного життя) чи як відображення дійсного життя. Відповідно діяльність — це і динаміка, процес, перетворення, але й об'єктна, упредметнена, тобто окристалізована, структура.

При такому розумінні співвідношення діяльність може бути розглянута в двох планах: по-перше, як процес і перетворення; по-друге, за Л. С. Виготським, «подібно до психічної скам'янілості», тобто в зупиненій, упредметненій формі [52].

Зупинка діяльності, її перетворення в досвід людини — складний онтогенетичний процес, що заснований на роботі свідомості, пам'яті, операції синтезу й аналізу, знакових перетвореннях, новизна є відображення невизначеності навколишнього світу. Чим більше невизначений, мінливий навколишній світ, тим більш велику новизну він несе... а для виміру мінливості, ступеня упорядкованості існує міра — ентропія, новизна побічно може бути обмірювана ентропією.

Ставлення однієї живої істоти до іншої утворить саме серце мистецтва, співдружності людей і зв'язки між людиною і природою. І діти мають такий метод пізнання. Древні мудреці, спостерігаючи за поведінкою дітей, називали «сплячою мудрістю» нашарування, відкладені в глибині їхньої свідомості, адже вже в дитячому віці виявляються відомості про нахили, які не можна пояснити ніякими іншими причинами, крім колишніх нагромаджень.

Повернення знань із засіків пам'яті — задача учителя-майєвта. Інакше відбудеться процес, передвіщений Бернардом Шоу: що людство знає усе більше і більше про все менше і менше, так що незабаром ми будемо знати усе... ні про що. Тому важливо не втратити зв'язок з «родовою» пам'яттю, це

дозволить людині в майбутньому стати творцем у великому співавторстві з природою.

Отже, майєвтика — це не просто «пологи» думки, що приймає учитель-майєвт, це ще розвиток творчих можливостей дитини за допомогою слова, а також звуку, кольору, руху, — словом, виховання ритмом, тому що художня свідомість синкретична: усі види мистецтва взаємно проникають один в одного. Це доводять дитячі роботи, написані під впливом різних видів мистецтв одночасно.

Вплив учителя, вірніше психолога, в сприятливих умовах веде до збереження генної пам'яті. Ці «спогади душі» дають змогу виявити творчий потенціал, змусити його працювати на майбутній розвиток особистості.

Діалог за методом майєвтики має здійснюватися таким чином: від співбесідника вимагається визначення предмета, який обговорюється; якщо відповідь поверхнева, ведучий залучає приклади з повсякденного життя і тим самим уточнюється перше визначення; у наслідку здійснюється створення більш точної дефініції, яка знову уточнюється за допомогою нових прикладів або аналогів, і так до тих пір, доки не «народиться» дійсна думка, що відображає спочатку невідомий предмет.

Генна, «родова» пам'ять дітей у звичайних умовах притупляється, ховається під нашаруванням вражень. У п'ятому і шостому класах вона проривається у творах і малюнках, але, будучи нічим не підкріпленою, починає гаснути, і до дев'ятого класу від неї майже нічого не залишається.

Майєвтика — це і розвиток, і виховання душі, це створення образу гармонійної особистості. Разом з тим майєвтика повинна виступати разом з іншими методами навчального спілкування. Зокрема, разом з: 1) іронією; 2) індукцією; 3) дефініцією.



Навчальне спілкування — особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без учителя набувати нових знань, досвіду. Воно — процес спільної роботи учителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Створені в психології концепції спілкування задають механізми і шляхи навчального спілкування людей на системі суб'єкт-суб'єкт, що призводить до обмеження її розуміння та розвитку. Навчальне спілкування необхідно розглядати як зміну міжособових зв'язків у системі суб'єкт-предмет-суб'єкт. Спілкування, розбудоване на такій системі (S-P-S), визначається віковими можливостями і сприяє продуктивному відображенню і розумінню учнями інформації дій, вчинків і діяльності в довкіллі.

Продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності — опанування системою вдатностей до навчального спілкування вчителя, яка має будову і притаманні їй функції і визначає «профіль навчальних удатностей вчителя». Результати дослідження свідчать, що найменш розвинутими у вчителів удатностями до навчального спілкування є:

- здібності до навіювання, впливу на учнів (сугестивні);
- здатність допомагати народженню думки, почуттів та образу (майєвтичні).

Сугестія — процес впливу на психічну сферу людини, який викликає стани йому подібні, відновлює стан з появою одного з його елементів, асоціацій, ідей, ланцюга думок.

Сугестивність як властивість художньо-образного мислення відрізняється від наукової творчості специфічною формою художньої образності. У процесі творчості асоціативність матеріалізується в художньому творі і будить

емоційну й інтелектуальну сприйнятливість, розвиває фантазію та уяву тих, хто сприймає поетичні твори. Від злиття, збігання досвіду митця з досвідом учня і виходить художня правда — та особлива переконливість словесної творчості. Сила впливу літератури на людей пояснюється через створення нею системи додаткових образів.

Результати дослідження свідчать, що розуміння і сприймання учнями художнього твору залежать від рівня розвитку образного мислення учня, наявності досвіду, цілеспрямованого виховання засобами поетичного слова, а також обумовлені психологічними особливостями віку учнів.

Труднощі сприймання і оцінки творів художньої літератури зумовлені: творчою активністю, яка замінює нормальне засвоєння на уроках змісту літератури; відсутністю чіткої диференціації у використанні методів і прийомів роботи над лірикою та епосом.

Враховуючи ці особливості асоціативного сприймання поезики, потрібно в школі активізувати аналізування поезії як способу репродукування і творення художніх образів. Головними умовами, які забезпечать таке сприймання, є:

- висока художня якість віршів як навчального матеріалу;
- відповідність досвіду учня і поетичної комунікації;
- емоційна налаштованість учня на сприймання вірша;
- розвинений поетичний слух, поетичне бачення світу;
- уміння аналізувати образно-емоційний зміст вірша, давати йому почуттєву оцінку;
- схильність до перетворення сприйнятого;
- наявність схеми асоціації;
- активне використання міжпредметних зв'язків, здатних використовувати подібні образи одних предметів на інші і здійснювати їх синтез.

Отже, сугестивність художнього образу полягає в тому, що він породжує систему додаткових образів, пов'язуючи у цілісність досвід учня і здобуток

поетичного замислу автора твору. Вивчення поезики відбувається з урахуванням законів асоціативного сприймання і у системі тріади: **суб'єкт — предмет — суб'єкт**.

Майєвтика — прийом навчального спілкування, розвиток творчих можливостей дитини за допомогою слова, звуку, кольору, руху, які через усвідомлення невідомого утворюють більш наочні уявлення про них. Якщо учитель організовує навчальне спілкування на принципах майєвтики, то він не тільки формує знання школяра, а й вчить його самостійності, виховує душу, створює гармонійну особистість.

Діалог за методом майєвтики має здійснюватися таким чином: від співбесідника вимагається визначення предмета, який обговорюється; якщо відповідь поверхнева або помилкова, ведучий залучає приклади з повсякденного життя і тим самим уточнюється перше визначення; у результаті здійснюється створення більш точної дефініції, яка знову уточнюється за допомогою нових прикладів або аналогів, і так до тих пір, доки не «народиться» дійсна думка, що відображає спочатку невідомий предмет.

Майєвтика має використовуватися разом з іншими методами навчального спілкування, зокрема разом із застосуванням мовних засобів:

1) іронією, яка застосовується заради того, щоб співбесідника викрити у протиріччі висловлювань, думок або у незнанні властивості предмета;

2) індукцією, що піднімає учня до усвідомлення загального поняття, виходячи з розуміння звичних, буденних уявлень та поодиноких прикладів;

3) дефініцією, що передбачає поступове сходження до правильного визначення поняття через застосування системи суджень і у результаті синтезу вихідних положень.

Отже, результати дослідження дають підстави розширити і поглибити уявлення про навчальне спілкування і традиційну суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядати як суб'єкт-предмет-суб'єктну.

## **РОЗВИТОК УЧІННЯМ І НАВЧАННЯМ**

У цьому розділі роботи розглядаються: психологічні особливості професійно-педагогічної діяльності, його складові, що виявляються у навчанні; дається аналіз особливостям мислення учителя; характеристика труднощів професійного становлення вчителів; розробляються умови рефлексивного навчання умінню розв'язувати педагогічні задачі; розкриваються механізми психічного розвитку людини.

### **4.1. Структура підготовки фахівця**

#### **4.1.1 Психологічно-педагогічна структура підготовки фахівця**

Вирішення завдань, поставлених перед системою освіти України, залежить від послідовної демократизації та гуманізації взаємин усіх учасників педагогічного процесу, що, у свою чергу, вимагає розвитку професійної компетентності учителів. Робота присвячена обговоренню теоретико-методологічних проблем аналізу професійно-педагогічної діяльності. Розкриваються структура підготовки учителя, особливості його професійного мислення, розглядаються труднощі професійного становлення вчителів. Аналізуються результати комплексного дослідження проблем навчання і розумового розвитку школярів, сформульовано головні принципи організації навчального матеріалу, що сприяють ефективному навчанню, самонавчанню учня. Розглянуто шляхи та умови організації рефлексивного навчання вчителів умінню розв'язувати педагогічні задачі.

Виходячи з цього, ми дослідимо психологічні засади підготовки вчителя, а разом з ним і особливості розвитку здібностей навчального спілкування, які забезпечують йому компетентність. Досліджуючи умови розвитку професійної компетентності учителя ми враховували такі її складові як: особливості

професійного становлення і розвитку навчальних здатностей учителя, його професійне мислення, рефлексію та мистецтво вирішення педагогічних завдань; підготовленість фахівця передбачає свідоме застосування вчителем у навчальному спілкуванні закономірностей психічного розвитку і саморозвитку учня; а мистецтво вирішення педагогічних завдань у навчальному спілкуванні продуктивніше за умови застосування, зокрема, рефлексивного навчання, ділових ігор під контролем засобів психодіагностики.

Докорінні соціально-політичні зміни, актуалізація питань державотворення й духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на чільне місце проблеми освіти, зокрема проблеми підготовки вчителя до ефективної професійної діяльності за сучасних умов. Хоч би на якому етапі професійного та життєвого шляху не був вчитель, він ніколи не може вважати свою професійну концепцію остаточно завершеною. У цій принциповій відкритості, незавершеності відображена фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення.

Очевидно, що особливу роль у цьому процесі відіграє етап професійного становлення молодого вчителя, коли випускник педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності.

Таке «входження» випускника у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. Цей напрям на сьогодні залишається найменш розробленим і науково прогнозованим. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможливили конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Уявимо людину, яка закінчила вуз і прийшла на роботу в незнайому школу. Вона знає програмний матеріал, уміє вести навчальну і виховну роботу.

Але на душі тривожно: як його приймуть учні, чи зуміє з ними налагодити контакти, чи зможе добитися необхідних результатів... В перші дні виникає багато проблем. Знання отримані у вузі, не завжди можуть допомогти в конкретній ситуації... В такому випадку педагог, якщо він дійсно бажає стати майстром своєї справи, якщо він не лінивий душею, мобілізується як ніколи раніше.

Таким чином, під професійним самовихованням учителя розуміють свідому роботу над удосконаленням своєї особистості як професіонала: адаптувати свої індивідуально-неповторні особливості до вимог педагогічної діяльності, постійно підвищувати професійну компетентність і неперервно удосконалювати ідейно-моральні та інші соціальні якості своєї особистості [82].

Аналіз показує, що недосконалість існуючої програми підготовки фахівця полягає передусім у розмитості, невизначеності критеріїв еталона, на які орієнтуються педагогічні інститути, готуючи фахівця. Наявність же розроблених професіографічних вимог до фахівців практично майже не справляє активного впливу на його становлення в процесі навчання.

Один з перспективних напрямів перебудови підготовки вчителя, на наше переконання, відкриває психологічна концепція вдосконалення підготовки фахівця.

**Викладемо суть і головні принципи психологічної концепції підготовки фахівця високої кваліфікації.**

У нашій концепції ми виходимо з того, що найважливішою цінністю фахівця, яка характеризує вершину досконалості суб'єкта як творчої особистості, є професіоналізм. За тим, якою є культура професіоналізму в усіх сферах життя суспільства, можна судити про те, на якому рівні цивілізованості та суспільно-економічного прогресу вона перебуває.

Психологічний аналіз різних видів діяльності — процесуального та результативного її аспектів — дав можливість виокремити ті компоненти, які в своїй єдності зумовлюють високу ефективність реалізації її програм.



Було встановлено, що фундаментальними структурними утвореннями професіоналізму є:

- специфічність знань предмета діяльності і сформована на цьому ґрунті методологія професійного мислення;
- достатній досвід діяльності;
- творчий характер включення набутого досвіду в процес пошуку оптимальних варіантів виконання завдання;
- наявність чіткого орієнтувального образу стратегії і тактики виконання діяльності.

На підставі виокремлених компонентів структури професіоналізм можна визначити як **творчий синтез якісно своєрідних професійних знань і практичного досвіду особистості, що зумовлює вибір оптимальної стратегії і тактики діяльності й забезпечує високу ефективність її виконання.**

#### **4.1.2 Особливості професійного становлення вчителя**

З нашого погляду, проблему професійного становлення молодих учителів доцільно розглядати не лише зі сторони наявних недоліків і прорахунків у їх вузівській підготовці (хоча вдосконалення навчально-виховного процесу у педвузі відповідно до вимог сьогодення залишається актуальною проблемою), а передусім через призму внутрішніх суперечностей самого етапу професійного становлення, сутність якого полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійно-педагогічної діяльності.

Головною рушійною силою процесу професійного становлення молодого вчителя є наявність певного протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, одержаною ним у педвузі, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності,

повсякденною шкільною практикою. Набутий у навчальному закладі теоретичний потенціал молодого спеціаліста має бути реалізованим у практичній діяльності, втіленим у реальну педагогічну діяльність.

Перші ж самостійні кроки вчорашніх студентів виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато у чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовленість — річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, що оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження себе у системі нових для себе стосунків. А описане вище зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

На що у зв'язку з цим слід вказати перш за все? Змінюється об'єктивний статус молодого вчителя у системі його стосунків з іншими людьми. Головним різновидом діяльності студента була навчальна, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все стає зовсім по-іншому, коли мова йде про молодого вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність учнів, тобто стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності.

Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб молодий вчитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом професійно-педагогічної діяльності, він змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність — відповідальність не лише за себе, але й за інших, за своїх вихованців.

Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується руйнуванням узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед самих молодих учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших

практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно, у цьому є певний сенс, але думається, що справжні причини труднощів лежать глибше: у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі вчителя, осмисленні сутності та смислу педагогічних явищ і фактів.

Без відповіді на останні принципіві, методологічні за своєю суттю запитання молодий вчитель вимушений діяти методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж по аналогії з діями інших учителів. У результаті його педагогічні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко призводить до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді педагогічних методів та комунікативних навичок. Не випадково у вчительському середовищі поширеною є думка, що вчителю достатньо добре знати свій предмет та добросовісно ставитися до роботи, і все буде гаразд без всякої педагогіки і психології.

#### **4.1.3 Педагогічне завдання**

Професійно-педагогічна діяльність (відповідно до поширеної концепції Н. В. Кузьміної, В. О. Кан-Каліка, М. Д. Нікандрова, В. О. Сластьоніна, Л. Ф. Спіріна та інших) — *це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети — формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки.*

Причому таке завдання існує тоді, коли потрібно перевести учнів з одного стану в інший: залучити їх до певного знання, сформувати уміння, навички або трансформувати одну систему знань, умінь і навичок (неправильно сформовану) в іншу. Підкреслюється багатозначний характер розв'язання педагогічних задач.

Якщо ж педагогічна ситуація однозначна, тобто не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

Педагогічна задача, пише, наприклад, Н. В. Кузьміна, виникає тоді, коли можливе не одне рішення і необхідно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату [109, 110].

Професійно-педагогічній діяльності притаманні такі характеристики, як конкретність, ситуаційність, цілісність, що вимагає від вчителя не лише оволодіння науково-теоретичними знаннями, а й використання останніх у педагогічній практиці, творчого осмислення, трансформації у конструктивно-методичні схеми прийняття педагогічних рішень.

Специфічною особливістю педагогічних задач є те, що переважна більшість з них, у принципі, не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому.

Як підкреслювала Н. В. Кузьміна, творчість вчителя полягає у пошуку нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською, комунікативною.

Слід також мати на увазі виділені Н. В. Кузьміною деякі парадокси педагогічної діяльності, значимі у контексті розглядуваної нами проблеми. Одним з таких парадоксів є те, що багато вчителів, які вміють формулювати і приймати рішення на основі аналізу ситуації, оцінки можливих варіантів рішень і вибору оптимальних з них, часто просто не бачать задач у своїй діяльності. Вони проводять уроки, активізують учнів, використовують наочність, опитують учнів, «реагують» на порушення ними дисципліни, тому що вони звикли так робити чи тому, що так роблять інші, не задумуючись, як співвідносяться їх дії з педагогічними цілями.

Проблема полягає у тому, що багато вчителів власне педагогічні задачі підміняють функціональними або проміжними і всю увагу зосереджують саме

на них (дати урок чи систему уроків, провести захід, використати до учня певні засоби впливу тощо).

Іншими словами, перед тим як шукати способи впливу на учня, необхідно визначити мету такого впливу, сформулювати її як педагогічну задачу. Тобто, вчитель має прогнозувати його подальше просування в учінні, вихованні та розвитку і визначати оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу, тобто управління учбовою (або іншими видами) діяльністю учнів.

Конструюючи таку систему, вчитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самотійно формулювати задачі і більш чи менш самотійно розв'язувати їх, переживати радощі перемог і прикроші невдач, самотійно шукати вихід із складних ситуацій тощо. Аналізуючи процес розв'язання вчителем педагогічних задач, О. М. Кулюткін [112] підкреслює ту обставину, що учні при цьому мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності. Створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, вчитель виконує функції:

а) **мотивації**, тобто добивається, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитами, інтересами учнів, а останні при цьому усвідомлювали можливості їх досягнення;

б) **регуляції**, тобто спрямовує і регулює процес учбової діяльності учнів з розв'язання різного роду учбових задач, причому така регуляція включає як інформаційний (передачу учням знань про властивості об'єктів та способи дій з ними), так і організаційний (включення учнів у ті чи інші форми учбової діяльності) аспекти;

в) **контролю та оцінки**, причому мова йде, з одного боку, про поопераційний контроль, який здійснюється під час розв'язання учбової задачі, а з другого — про підсумкову оцінку результатів, одержаних учнями, про аналіз їх досягнень та помилок, про вибір напрямів подальшої роботи.

Названі функції набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання педагогічної задачі:

## **1. Аналіз наявної ситуації**

На цьому етапі вчитель має здійснювати діагностику тих «суб'єкт-об'єктивних» та «суб'єкт-суб'єктивних» стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації (вихідний стан знань учнів, їх ставлення до навчання, їх інтереси, готовність до засвоєння нового матеріалу, об'єктивні умови навчання тощо). Здійснюється така діагностика обов'язково з позиції загальних функцій вчителя, передусім через призму його знань про особистість учнів.

## **2. Проектування учбової діяльності учнів**

Розробляється предметний зміст та форми діяльності учнів з точки зору загальних функцій вчителя, про які говорилося вище. Так, підбираючи та конструюючи учбові задачі, вчитель має передбачити, щоб вони були значущими та посилюючими для учнів. Слід продумати, як диференціювати учбову роботу учнів залежно від рівня їх підготовленості, а також намітити зміст і форми допомоги їм. Необхідно визначити, яким чином буде організовуватися спільна діяльність учнів. Слід розробити контрольні завдання для оцінки результатів учбової діяльності тощо.

## **3. Безпосередня реалізація управлінських функцій**

На цьому етапі вчитель прямо або опосередковано мотивує діяльність учнів, розкриваючи теоретичну та практичну значимість знань, спираючись на пізнавальні інтереси учнів, формуючи та підтримуючи у них почуття успіху, радощів відкриття. Він не лише ставить перед учнями учбові задачі, але й регулює процес їх розв'язання, організовує діяльність учнів, передаючи їм інформацію як основну для конструювання рішень, контролюючи сам процес їх діяльності. Основною умовою здійснення вищеназваних функцій є контакт і взаєморозуміння вчителя і учнів.

## **4. Підсумковий аналіз результатів учбової роботи**

Така оцінка має передусім мотивувати подальшу діяльність учнів, підкріплювати їх почуття впевненості у своїх силах та можливостях. Оцінка також вносить свій вклад у регуляцію дій учнів, розкриваючи перед ними

причини успіхів та невдач. Нарешті, підсумкова оцінка має виконувати і власне контрольну функцію.

#### **4.1.4 Особливості професійного мислення учителя**

Педагогічне завдання правомірно розглядати як структурну одиницю мислительної діяльності вчителя. Відповідно функціями його мислення (у співвідношенні до практичної діяльності) будуть функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдання за конкретних умов діяльності, створення планів розв'язання цих завдань, регулювання процесу здійснення окреслених планів, оцінки одержаних результатів [155, 189, 60 та ін. ].

Іншими словами, мислительна діяльність вчителя носить яскраво виражений характер. Вона безпосередньо включена в його практичну діяльність, спрямована на розв'язання різноманітних педагогічних задач, метою яких у кінцевому результаті є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі, а найважливішою умовою досягнення цієї мети — організація активної діяльності самих учнів, у ході якої лише і можливий розвиток.

Важливо підкреслити, що практичне мислення є зрілою формою мислительної діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій (педагогічні ситуації), а метою — використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення присвячено ряд спеціальних психологічних досліджень [106, 139, 169, 201 та інші]. У роботах [110, 111, 155] предметом спеціального аналізу стали особливості практичного мислення вчителя.

Центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найбільш яскраво проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей особистості, є процес **прийняття педагогічних рішень**.

Саме по тому, як вчитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Категоріальні структури мислення дають згоду організувати і осмислювати одержувану інформацію, тобто здійснювати категоризацію чуттєвих даних [127]. Тому всі конкретні знання про оточуючу дійсність набувають для людини категоріального значення.

Категорії функціонують у свідомості людини і як найбільш загальні поняття, і як вихідні схеми мислення, що спрямовують думку на пошук найбільш фундаментальних характеристик об'єкта. На категоріальний характер мислення вказував М. Г. Ярошевський [255], підкреслюючи, що об'єкт, який осмислюється мисленням, дається у системі категорій, що відображають досягнутий на даний момент рівень розвитку наукового знання.

Категоріальний (поняттєвий) апарат педагогічного мислення є найбільш загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень. При цьому слід мати на увазі, що перенесення теоретичних знань у практику є не прямим, а включає ряд перехідних ланок, пов'язаних з трансформацією теоретичних знань, які інтегруються навколо певної практичної проблеми, яка має цілісний і багатогранний характер, та їх перекладом на мову практичних дій вчителя.

Одержані вчителем теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні) у ході педагогічної діяльності [155, 156] мають бути трансформовані у певну специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач. По суті, можна сказати, що успішне здійснення такої інтеграції є необхідною умовою професійного становлення молодого вчителя, його формування як професіонала.

Проблема полягає у тому, що теоретичні знання, одержані у вузі, побудовані відповідно до внутрішньої логіки окремих наукових дисциплін, визначаються предметами, цілями та завданнями останніх. Вони є результатом аналітичного розв'язання науково-теоретичних проблем, і, як наслідок, носять



узагальнений і абстрактний характер. Ці знання відображають сутність і закономірності відповідних явищ, процесів і відіграють роль загальних принципів, що спрямовують педагогічну діяльність, але їх практичне використання вчителем залежить від конкретних умов його роботи. З іншого боку, практична діяльність вчителя будується відповідно до своїх особливих і специфічних законів. Так, проблеми, з якими зіштовхується вчитель, носять багатосторонній, цілісний і комплексний характер. Для їх ефективного розв'язання вчитель має синтезувати (інтегрувати) знання, одержані при вивченні різноманітних теоретичних дисциплін, включити їх у категоріальний апарат професійного мислення. Іншими словами, психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук, не стають прямо і безпосередньо «керівництвом до дії», а проходять складний процес трансформації, включення у категоріальний апарат професійного мислення вчителя.

Важливою особливістю професійного мислення вчителя є те, що теоретичні знання «категоріальної проблеми» при розв'язанні педагогічних задач використовуються ним, як правило, у «знятому вигляді» (автоматично, скорочено, згорнуто). Зумовлено це, по-перше, загальною тенденцією до трансформації, згортання, скорочення знань у певні «згущення», які і є безпосередньо когнітивною основою для прийняття педагогічних рішень, і, по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття відповідного рішення.

#### **4.1.5 Рефлексивне навчання**

Оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду є необхідною, але не достатньою умовою професіоналізму. Лише постійне осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дають змогу вчителю розвиватися як професіоналу. **Рефлексивне**

**ставлення** вчителя до власної діяльності є однією з найбільш важливих психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме **рефлексія** забезпечує особистості можливість виходу з повної поглиненості безпосереднім процесом, зайняти позицію над ним, поза ним для судження про нього [184]. Здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння (інтеріоризації) особистістю соціальних стосунків між людьми [52]. Лише на основі взаємодії з іншими, коли індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно ставитися і до самого себе.

У професійно-педагогічній діяльності рефлексивні процеси проявляються передусім:

- у процесі **безпосередньої практичної взаємодії** вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і мислительні процеси школярів;
- у процесі **проектування діяльності учнів**, коли вчитель розробляє цілі навчання і виховання, конструктивні шляхи їх досягнення з урахуванням особливостей школярів та можливостей їх розвитку;
- у процесі **самоаналізу і самооцінки** вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта.

Рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється саме тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими він користується у процесі розв'язання практичних задач. Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних педагогічних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. При цьому саме рефлексивне ставлення початківців до самих себе як суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є основою для розвитку у них педагогічної рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

#### 4.1.6 Підготовленість вчителів до розв'язування педагогічних задач

Як було показано вище, про результативність професійного становлення молодих учителів можна судити передусім з того, наскільки успішно вони будуть справлятися з розв'язанням педагогічних завдань [156, 197 та ін].

Дослідженнями було охоплено 70 молодих учителів, професійну діяльність яких оцінювали експерти.

У рамках описаного підходу оцінка підготовленості молодих учителів до розв'язання педагогічних задач здійснювалася на основі узагальнення експертних суджень. У ролі експертів виступали адміністрація школи, працівники методкабінетів, методисти обласного інституту удосконалення вчителів. Результати оцінки виражалися у балах; числові значення відповідали розробленій градації рівнів підготовленості молодих учителів. Останнім відповідно приписувалися кількісні значення: 0 — нульовий; 1 — низький; 2 — середній; 3 — високий.

##### **Нульовий рівень:**

- дії вчителя не мають необхідного обґрунтування або базуються на помилкових висновках з попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність у цілому не задовольняє вимогам принципів науки та виховання;
- дії вчителя, його поведінка у цілому не усвідомлені.

##### **Низький рівень:**

- дії вчителя обґрунтовані лише частково, допускаються значні помилки у висновках з попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність лише частково задовольняє вимогам принципів навчання та виховання;
- дії та поведінка усвідомлені лише частково, із значними упущеннями (в усвідомленні цілей, співвідношенні запланованих та одержаних результатів тощо).

### **Середній рівень:**

- дії молодого вчителя в цілому обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність у цілому відповідає вимогам принципів навчання та виховання;
- дії та поведінка у цілому усвідомлені;
- намічена діяльність виконується своєчасно або з несуттєвими відхиленнями від термінів;
- проявляється значний ступінь самостійності.

### **Високий рівень:**

- дії молодого вчителя повністю обґрунтовані результатами попереднього педагогічного аналізу;
- педагогічна діяльність повністю відповідає вимогам принципів навчання та виховання;
- дії повністю усвідомлені (включаючи співвідношення поставлених цілей і реальних результатів, критичну оцінку власної поведінки тощо);
- високий рівень самостійності;
- запланована діяльність виконується своєчасно.

У таблиці наведені узагальнені результати експертних оцінок.

Табл. 3

### **Узагальнені результати експертних оцінок**

(у відсотках)

Групи вчителів (за стажем роботи)	Рівні підготовленості			
	високий рівень	середній рівень	низький рівень	нульовий рівень
до 1 року роботи	10,0	25,0	40,0	25,0
від 1 до 3 років роботи	16,7	26,7	33,3	23,3
від 3 до 5 років роботи	20,0	25,0	40,0	15,0
Всього	15,7	25,7	37,1	21,5

З одержаних результатів можна зробити висновок (нагадаємо, що мова йде про оцінки експертів):

1. Зростає число вчителів з високим і середнім рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (від 35,0% у групі зі стажем до 1 року роботи до 45,0% у групі зі стажем від 3 до 5 років роботи). Це можна інтерпретувати як наслідок адаптації молодих учителів до професійної ролі, їх самоосвітньої і самовиховної роботи та методичної і консультативної допомоги з боку методичних служб, адміністрації шкіл та більш досвідчених колег. Слід мати на увазі ще й ту обставину, що наведені дані (особливо щодо вчителів зі стажем роботи до 1 року) дещо ідеалізовані, вони виражають, як буде видно при подальшому аналізі, не стільки реальний, скільки бажаний стан речей.

2. Дуже велика частка молодих учителів з низьким і нульовим рівнем підготовленості до розв'язання педагогічних задач (65,0% у групі зі стажем до 1 року і 55,0% у групі зі стажем від 3 до 5 років). Як бачимо, позитивна динаміка залежно від стажу є, але вона дуже незначна і явно не може задовольнити вимоги шкільної практики.

По суті, йдеться про те, що педагогічна діяльність може здійснюватися вчителем на емпіричному та свідомому рівнях. Ці міркування ґрунтуються на осмисленні результатів інтерв'ю з молодими вчителями та експертами, у ході яких з'ясовувалися проблеми: чи базуються початківці у своїй практичній діяльності на певній психологічній і педагогічній концепції навчання (виховання) та якій саме?

Якщо їх практична діяльність не витікає з єдиної психолого-педагогічної концепції, то які психолого-педагогічні закономірності реалізуються в окремих сторонах діяльності?

На які аспекти психічного розвитку учня орієнтуються молоді вчителі у своїй практичній діяльності, які психічні функції передусім прагнуть розвивати на конкретному уроці? Який тип мислення вони намагаються розвивати в учнів, яке ставлення до оточуючої дійсності виховувати?

Як, якою мірою та в яких напрямках здійснюється формування особистісних якостей учнів?

Емпіричний рівень пов'язаний з оволодінням лише зовнішньою, предметною, стороною педагогічної діяльності, коли вчителі визначають спосіб дії на основі логіки практичних дій. При цьому упускається та обставина, що логіка практичних дій не розкриває закономірні зв'язки між окремими компонентами педагогічного процесу, що є компетенцією теорії. Внаслідок вчителі часто не можуть (і не бачать у цьому необхідності) обґрунтувати, які способи дії і чому саме були вибрані у даній ситуації, вони просто копіюють дії інших учителів або сліпо виконують методичні поради.

Свідомий рівень передбачає, що зовнішній предметній діяльності передують внутрішня, теоретична, тобто здійснюється осмислення цілей, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їх виконання. Для підтвердження сказаного зішлемося на міркування О. М. Леонтьєва. Свідома дія, підкреслює він, — це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який призводить до прогнозованого результату [52].

Дуже часто спостерігається розузгодження процесів оволодіння учителями теоретичними знаннями та накопиченням ними практичного досвіду. Ці процеси співіснують ніби паралельно, не перетинаються, не зумовлюючи формування теоретично обґрунтованих конструктивних схем розв'язання педагогічних задач, у всякому випадку, у тих молодих учителів, чия підготовленість до розв'язання педагогічних задач знаходиться на низькому або нульовому рівні.

#### **4.1.7 Труднощі професійного становлення вчителів**

Паралельно нами аналізувалися ті труднощі, з якими зіштовхуються вчителі на етапі входження у педагогічну професію. Передусім з допомогою нестандартизованого інтерв'ю (опитувалися молоді та досвідчені вчителі,

адміністрація шкіл) з'ясовувався характер та зміст таких труднощів. Одержана інформація була систематизована у вигляді спеціального опитувальника, який і був запропонований експериментальній групі молодих учителів (70 чоловік). Перед ними було поставлено завдання проранжувати за значимістю виокремлені труднощі. Обробка результатів передбачала визначення середнього арифметичного рангу кожної труднощі та визначення показника її значимості у педагогічній діяльності початківців.

Табл. 4

**Труднощі молодих учителів  
на етапі входження у педагогічну професію**

Перелік труднощів	Середній арифметичний ранг	Рангове місце
Невміння підтримувати в учнів уважність, впевненість у своїх силах, добросовісне ставлення до навчання	1,89	I
Невміння розподіляти свою увагу на уроці	2,22	
Невміння використовувати вплив класу (групи учнів) на особистість, орієнтація на “парну педагогіку”	2,28	
Відсутність вміння розбиратися в учнях, розуміти мотиви їх вчинків, поведінки у цілому	2,33	
Невміння прислухатися до критики у свій бік	2,39	II
Невміння володіти собою, неврівноваженість	2,56	
Відсутність уміння переконувати учнів	2,72	
Невміння підтримувати у класі дисципліну	2,83	III
Невміння раціонально організувати свою діяльність	3,06	
Невміння активізувати пізнавальну діяльність учнів	3,28	
Деякі особистісні якості (слабкість волі, м'якість характеру та інші)	3,29	IV
Недостатня методична підготовленість	3,56	
Прогалини у теоретичних знаннях	3,72	

Перелік труднощів	Середній арифметичний ранг	Рангове місце
Деякі особистісні особливості (недостатня справедливість і об'єктивність, труднощі у комунікативній системі та інші)	3,78	V
Невміння поєднувати навчальну та виховну роботу на уроці	3,94	
Випадковість вибору професії, відсутність необхідної мотивації	4,11	VI

Відзначимо, що різниця між середніми арифметичними рангами виділених труднощів носить статистично значущий характер. При порівнянні рангів першого і шостого місць критерій достовірності різниці по Ст'юденту складає 10,04. Навіть між показниками окремих місць різниця статистично достовірна (приміром, між показниками першого і другого місць критерій Ст'юдента складає 2,62, що відповідає рівню значущості 0,01).

Аналіз одержаних даних дає змогу відмітити:

1. У процесі практичного освоєння педагогічної професії молоді вчителі зіштовхуються з серйозними проблемами зовнішнього, предметного, характеру і труднощами, зумовленими особистісними, психологічними причинами.

2. Багато з об'єктивно існуючих проблем професійного становлення початківців випадає з поля зору адміністрації школи та методичних служб, які призначені надавати необхідну допомогу молодим вчителям на етапі їх входження у педагогічну професію (це можна підтвердити результатами інтерв'ю з директорами шкіл, завучами, методистами).

3. Труднощі, зумовлені невмінням використовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач, явно оцінюються учителями, що можна інтерпретувати тим, що професійні функції багатьма з них здійснюються на



емпіричному рівні, внаслідок чого необхідність обґрунтування способу дії та причин його вибору у даній ситуації часто просто випадає з їх поля зору.

Серед найбільш істотних проблем у зв'язку з цим відзначимо:

- теоретичні знання більшості вчителів-початківців (до 70,0 відсотків у нашому випадку) знаходяться на рівні розрізнених положень, без необхідного осмислення зв'язків між ними;
- окремі теоретичні положення у більшості (до 90,0 відсотків) не зведені в певні концепції, не доходять до рівня конструктивно-методичних схем аналізу педагогічних ситуацій і прийняття педагогічних рішень;
- серйозні труднощі майже всіх вчителів-початківців при операціоналізації психолого-педагогічних знань.

Як наслідок, педагогічні рішення, що приймаються молодими вчителями, теоретично недостатньо обґрунтовані, що, в свою чергу, призводить до того, що вчителі-початківці здійснюють свої професійні функції на емпіричному рівні, методом спроб та помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших.

На низькому рівні знаходяться освоєння молодими вчителями методології аналізу педагогічних ситуацій, виокремлення в них педагогічних завдань і прийняття теоретично обґрунтованих теоретичних рішень.

У багатьох випадках (до 85,0 відсотків) вчителі-початківці просто не бачать у ситуаціях, що виникають, педагогічних завдань або ж підміняють їх функціональними, зосереджуючи всю увагу на розв'язанні останніх (дати урок, провести виховний захід, вжити щодо учня певну сукупність методів впливу тощо).

Одним з найслабкіших місць у роботі молодих учителів є невміння визначати цілі та завдання уроку (вивчення конкретної теми, навчального предмета тощо), нерозуміння значимості цієї процедури для ефективності педагогічного процесу, невміння аналізувати проведені уроки відповідно до поставлених цілей. Так, наприклад, цілі навчання часто-густо (у 75,0 відсотків випадків) підмінюються вчителями-початківцями описанням власних дій при

вивченні певної навчальної теорії ( «розкрити», «пояснити», «розповісти» тощо) або ж ототожнюють із змістом освіти.

Вкажемо також на істотні труднощі молодих учителів при виділенні головного у темі, визначенні головних, стрижневих ідей уроку, здійсненні обґрунтованого вибору системи методів і прийомів педагогічного впливу на учнів, організації спільної діяльності учнів та їхньої самостійної роботи як на уроці, так і у позаурочний час, урахуванні вікових та індивідуальних особливостей учнів, здійсненні диференційованого підходу до них.

#### **4.1.8. Мистецтво навчального спілкування**

##### **Психологічні детермінанти навчального спілкування вчителя**

Об'єкт дослідження — потенціал здібностей спілкування вчителя.

Предмет дослідження — психологічні детермінанти потенціалу здібностей вчителя в процесі його навчальної діяльності.

Мета дослідження — визначити психологічні особливості потенціалу спілкування у вчителя, виявити шляхи його актуалізації.

У дослідженні висунута **гіпотеза**: рівень потенціалу здібностей до спілкування вчителя детермінований системою знань, вмінь, навичок, притаманних учителеві, пов'язаний з його перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними можливостями та мотивацією спілкування, а також можливостями спілкування у групі, соціокультурними особливостями спілкування. Мотиваційна установка на діалог у спілкуванні є ефективним чинником, що забезпечує ситуацію самоусвідомлення особистості у взаємодії.

Відповідно до висунутої мети та для перевірки гіпотези були визначені такі завдання дослідження: дослідити особливості навчального спілкування і виявити його місце у сфері педагогічної праці, особливості потенціалу спілкування вчителя, визначити його психологічну основу.

Таким чином, досліджувалися тенденції реалізації потенціалу спілкування вчителя в навчальній діяльності та умови продуктивності формування у майбутніх вчителів підготовленості до спілкування з учнями.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили: загальнопсихологічна концепція спілкування [131,118], загальні положення теорії навчального спілкування [93], теоретичні основи формування особистості вчителя, дослідження психологічних умов та чинників навчального спілкування.

У реалізації поставлених у роботі завдань використовувалися методи досліджень: теоретичний аналіз наукової літератури, спостереження, анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестування, психолого-педагогічний експеримент (констатуючий, формуючий та контрольний), експертна оцінка і самооцінка. Різними видами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 35 учнів, 10 вчителів та 40 студентів вищих навчальних закладів.

Ми виходили з того, що обмеження простору дослідницького пошуку психологічної служби в роботі з учителями можливе лише двома детермінантами:

- а) особливостями особистості;
- б) професійної діяльності, пов'язане з тим, що саме вони охоплюють більшість чинників, що обумовлюють специфіку поведінки фахівця.

У протиріччі між ними частіше за все й укладені механізми особистісного росту. Взаємодія і суперечлива єдність двох станів дійсності фахівця — наявного і бажаного — створює те напружене енергетичне поле мотивації, у межах і під впливом якого детермінується і здійснюється особистісна змінюваність.

Однак обліку чинників особистісних особливостей суб'єкта і функціональної будови діяльності для прогнозування розгортання особистісних утворень у ході освоєння навчальної професії буде недостатньо. Перелік детермінант особистісного росту вчителя буде неповним, якщо в нього не

будуть введені актуально реалізовані, предметно розгорнуті зв'язки між учителем і учнем.

Учень виступає як об'єкт навчального впливу, що є для вчителя сферою представленості і життєдіяльності його особистості, а з погляду діяльності може бути розглянутий як результат цієї діяльності. Очевидно, що цей чинник, що одержав назву «об'єкт навчальної діяльності», у реальному житті може бути поданий і окремим учнем, і колективом учнів, і їхніми батьками, і навіть колегами учителя. Тому чинник, умовно позначений як «об'єкт діяльності», виступає як той, що постійно розвивається і змінюється, активний суб'єкт навчальної взаємодії, що багато в чому залежить від умінь навчального спілкування вчителя.

Поняття «вміння навчального спілкування» містить у собі не тільки оцінку співрозмовника, визначення його сильних і слабких сторін, а й вміння установити приятельську атмосферу, зрозуміти проблеми співрозмовника і т.д. Для перевірки цих якостей пропонуємо застосовувати наступні тести: оцінка рівня товарищескості вчителя за В.Ф. Ряховським, оцінка стилю спілкування вчителя за допомогою карти навчальної діяльності на основі анкети А.А. Леонтьєва, оцінка ставлення учня до вчителя за допомогою анкети «Вчитель-учень».

Для кількісної оцінки стилю спілкування учителя варто заповнити тестову карту навчальної діяльності. Для цього необхідно виступити в якості експертів 4—5 особам, що мають досвід спілкування з аудиторією. Кожний експерт працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінку проводити по запропонованій шкалі, а під час обговорення спробувати обґрунтувати, які дії учителя викликали ті або інші оцінки.

Аналіз поля взаємодії «вчитель-учень» показує, що основна його специфіка обумовлена рольовими позиціями учасників. Причому спроби заміни рольового впливу вчителя особистісним впливом аж ніяк не завжди мають успіх.

Розгляд взаємовідносин «вчитель-учень» через призму рольових позицій дав змогу створити традиції оцінки специфіки відносин, що складаються, у рамках якої вчитель завжди легко знаходить контакт і взаєморозуміння з учнем. Природно, що питання про необхідність обліку їхньої сумісності тим самим просто знімався. І незважаючи на те, що у всіх сферах людської діяльності, що прирікають людей на спільне існування протягом тривалого часу, питання фізіологічної і психологічної сумісності давно стали об'єктом пильної уваги, школа залишається чомусь поза цими поняттями.

Потрапляючи в конкретний клас, до конкретного вчителя, дитина також має дуже обмежений вибір, що не дає змогу їй уникнути небажаної і, навіть може бути, неприємної взаємодії з учителем. Очевидно, що навіть таке умовно-схематичне протиставлення вчителя і учня ні до чого конструктивного не веде. Звертаючись до питання про співробітництво вчителя й учня, варто вважати, що обидва вони повинні називатися «центральними» у соціально-психологічному зв'язку і при неодмінній ієрархії: адже школа існує не для вчителя, а для учня. Саме він повинен бути там «центральним» суб'єктом, а не знеособленим об'єктом навчальних впливів.

У багатьох школах використовується анкета «Вчитель-учень». В анкету включено 24 питання, що виявляють ставлення учнів до вчителя за трьома параметрами (по 8 питань) — гностичному, емоційному, поведінковому.

Гностичний компонент виявляє рівень компетентності вчителя як фахівця з погляду учня, емоційний визначає ступінь симпатії учня до вчителя, а поведінковий показує, як складається реальна взаємодія вчителя та учня. При порівнянні вчителів різних класів доцільно використовувати сумарний показник. При оцінці вчителя учнями, мабуть, найбільшою проблемою є необхідність позбутися від суб'єктивізму і зведення рахунків. Більш об'єктивною й етично виправданою повинна стати не безпосередня оцінка якостей особистості викладача і його діяльності, а оцінка опосередкована, коли учні оцінюють свою діяльність на уроках конкретного вчителя.

Мабуть, ще більш підвищити об'єктивність оцінки учителя можна за рахунок виявлення відносин, висловлених на адресу оцінюваного випускниками шкіл, тими, хто вже почав трудову діяльність і в ретроспективі може порівняти, виділити й оцінити весь корпус викладачів, що займалися з ними.

Однак у цьому випадку природна перевага за інших рівних умов дістається вчителям старших класів, тим, хто готував учнів до випускних іспитів. У зв'язку з цим проводити анкетування учнів необхідно в приблизно рівних для усіх вчителів умовах, наприклад, незабаром після контрольної або здачі екзамену з предмета, з огляду на те, що чим доросліший учень, тим більш об'єктивною і критичною є оцінка.

До оцінювання не варто залучати учнів молодших класів, що дають некритичні, завищені оцінки вчителям за всіма параметрами, навіть якщо самі не дуже розуміють, що вони означають. У даному випадку цілком можливо використовувати для цих цілей батьків учнів. До оцінювання діяльності, що організовується вчителем на уроці, варто допускати тільки встигаючих учнів або авторитетних осіб з учнівського середовища, спеціально висунутих для цієї мети, тобто осіб, яким учні делегують свої права з оцінки викладачів. Необхідно також, щоб статевіковий склад учнів-оцінювачів у кожній групі був приблизно однаковий.

Крім того, при розгляді отриманих результатів варто визначити їхній інтервал вірогідності, із тим щоб не допустити перекручування оцінок. Звичайно достовірні дані укладені в інтервалі між 25% і 75% від максимального результату. Якщо результати анкетування не укладаються в цей інтервал, то їх, швидше за все, варто визнати недійсними: надзвичайно низька оцінка може свідчити про змову в класі, із тим щоб позбутися викладача, а занадто висока — про некритичне оцінювання.

Одночасно з опитуванням учнів або батьків повинна бути з'ясована думка про діяльність викладача його колег, що працюють із ним у школі. У даному

випадку, хоча і може використовуватися звичайна недиференційована оцінка, слід використовувати анкету, аналогічну тій, що заповнювали учні, щоб мати можливість зіставити отримані результати.

Недоцільність оцінки колег «взагалі» полягає в тому, що коли при цьому кожний оцінює кожного, будучи оціненим сам, то допускає помилки, що одержали назву помилок «багатодушшя». Крім того, при оцінюванні «взагалі» великий вплив робить таємний характер деяких особливостей діяльності учителя й обмежені можливості спостерігати їх у навчальному процесі.

Як компонент навчального спілкування розглядається вміння розуміти особистість учня. Важливість цього визначається тим, що виключення об'єкта діяльності з розгляду при оцінці професіоналізму учителя веде до втрати специфіки діяльності і, по суті, ігнорує всю сферу відносин у системі «вчитель — учень». Не маючи об'єкта, діяльність позбавлена змісту. Більше того, коли об'єкт розглядається як щось незмінне, задане, не враховується його внутрішня структура, ефективність діяльності різко знижується.

Традиційний підхід до учня як до пасивного об'єкта навчального впливу призвів до формування в представників вчительської професії жорстких «вчительських» стереотипів поведінки, доречних стосовно лише до деякого середньостатистичного еталона учня, у якому не завжди враховується не тільки вік, але і стать.

Однак така емоційна форма пізнання іншої людини, як емпатія, нерідко недостатньо подана в структурі особистості учителя. Емпатія (співпереживання) — уміння поставити себе на місце іншого, здатність людини до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Співпереживання — це прийняття почуттів, інших так, наче вони є нашими власними.

Причому найбільш слабко виявляється та форма емпатії, що спрямована від дорослого до дитини, тобто яку можна назвати міжвіковою, спадною. У той же час саме даний компонент мислення обумовлює належний рівень рішення

навчальних проблем, що вимагають орієнтації в психології школяра, розуміння його особистості. Вчителі з нерозвиненою емпатією нерідко допускають педагогічну безтактність, вдаються до невинуватих покарань або моралізування. Вони не здатні стати на місце дитини, орієнтуватися у світі значимих для неї переживань, прийняти її оцінки як свої власні, а отже, не розуміють її психології.

Структура рефлексивних удатностей досить складна і містить в собі не тільки виявлення системи провідних цілей і мотивів поведінки і розпізнавання на основі аналізу вчинку учня його особистості, але і подолання негативних стереотипів і установок при розпізнаванні особистості учня, проникнення в сховані резерви її розвитку, передбачення поведінки і діяльності дітей у певних життєвих ситуаціях і напрям подальшого розвитку кожного з них.

Серед різних перемінних, що обумовлюють розуміння вчителем учня, можна відзначити вплив предмета, що викладається, на сприйняття учнів. Тому вчителі гуманітарних дисциплін повніше, глибше характеризують спілкування і рефлексивні якості учнів, у той час як вчителі політехнічного циклу виявляють більш глибоке і різнобічне знання рис характеру, що виражають ставлення учнів до праці. Крім того, ці вчителі краще знають особливості математичних, конструктивно-технічних і спортивних інтересів своїх учнів.

Це пояснюється тим відомим фактом, що на взаєморозуміння людей позитивно впливають гуманітарні дисципліни, мистецтво, і тому психологічний бік літературного знання є одним із джерел пізнання людиною інших людей і самого себе, джерелом його морального розвитку.

За перцептивними удатностями усіх вчителів можна поділити на два типи. Перший із них припускає складну диференційованість у розумінні учнів, високий рівень ідентифікації, заснований на нестереотипності оцінок учнів і себе, виразність як конкретної навчальної емпатії на уроці, так і загальних емпатичних тенденцій. Другий тип характеризується складною інтегрованістю в розумінні учнів, низьким рівнем ідентифікації, пов'язаним із стереотипністю



оцінок себе й учнів як носіїв ролей «вчитель» і «учень», проявом лише загальних емпатичних тенденцій.

### **Детермінанти спілкування в навчальному процесі**

Дослідно-експериментальна робота з виявлення основних психолого-навчальних параметрів підготовки вчителів до спілкування здійснювалася з 10 вчителями та 35 учнями. Робота спрямовувалась на вирішення таких завдань:

вивчення особистісних психологічних властивостей і можливостей вчителя, що складають основу потенціалу спілкування;

виявлення оптимальних шляхів актуалізації потенціалу навчального спілкування вчителя;

дослідження ролі цієї підготовки вчителя в підвищенні ефективності навчальної діяльності.

Порівняння самооцінок вчителями найбільш значущих для навчального спілкування якостей з оцінками учнів та експертів (у їх ролі виступали практикуючі шкільні психологи) показало наявність суттєвих відмінностей.

Так, найважливішими такими якостями для учителів є «створення можливостей для учнів висловити свою точку зору і ставлення до проблеми» (I рангове місце), «новизна інформації» (II), «створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміло» (III); «ввічливе ставлення до учнів» (IV) і «точність, чіткість інформації» (V), а для підлітків — відповідно «точність, чіткість інформації» (I), «достовірність інформації» (II), «можливість висловити свою думку» (III), «ввічливе ставлення вчителя до учнів» (IV) і «новизна інформації» (V).

Таким чином, вчителі насамперед підкреслюють роль тих якостей, що в цілому притаманні професійно-навчальному спілкуванню, а експерти і учні наголошують на значенні тих, що характеризують діалогічність спілкування учителя з учнями.

Показовими є результати аналізу карт комунікативної діяльності та відповідей учнів на запитання анкети «Вчитель-учень» з приводу взаємин зі вчителями. Насамперед відмітимо, що вчителі посіли останнє місце серед значущих для учнів осіб (так, лише 2,02% опитаних учнів вказали, що вони обговорюють з ними свої проблеми, а 3,53% відмітили їхній вплив на виправлення недоліків свого характеру); 59,7% опитаних учнів поскаржилися на часті образи з боку вчителів.

Опитування також показало, що учні найбільше цінують у вчителів такі якості, як: комунікабельність (71,4% опитуваних назвали цей показник як значущий), повагу до співрозмовника (62,2%), вміння слухати (61,5%), вміння долати труднощі (59,7%), доброту (56,6%). Однак на окреме питання «Чи всім вчителям притаманні названі якості?», «так» відповіли всього 17,4% опитуваних учнів, решта дали негативну відповідь.

Серед характерних причин, що заважають встановленню довірливих взаємин з вчителями, учні передусім називають: байдужість вчителя, його зверхнє ставлення, орієнтація на авторитет влади (я правий тому, що я вчитель), нерозуміння інтересів іншого, нав'язування своєї думки, невміння і небажання вислухати співрозмовника, дорікання і нотації тощо.

Про неготовність вчителів до діалогового спілкування з учнями свідчать також результати вивчення їх установок в сфері спілкування з допомогою методики «Інтерперсональна діагностика» Т.Лірі. Згідно з отриманими даними, найбільш вираженими (часто на рівні акцентуації) є владно-домінуючий (1 октант), прямолінійно-агресивний (3 октант) та покірно-сором'язливий (8 октант) типи поведінки.

Виявлено, що для учителів з діалогічним стилем навчального спілкування провідними термінальними цінностями (тобто цінностями-цілями, що характеризують тривалу життєву перспективу людини) є: здоров'я, щасливе сімейне життя, цікава робота, матеріальна забезпеченість, творчість, наявність хороших вірних друзів, а для вчителів з іншими стилями — здоров'я, щасливе

сімейне життя, матеріальна забезпеченість, впевненість у собі, незалежність у вчинках і престижна кар'єра.

До найважливіших інструментальних цінностей (тобто цінностей-засобів, що слугують досягненню термінальних) учителя з діалогічним стилем насамперед відносять: широту поглядів (вміння розуміти чужу точку зору, поважати чужі смаки), чесність, чуйність, терпимість, хороші манери, життєрадісність. Для педагогів з іншими стилями спілкування (авторитарним, маніпулятивним тощо) характерна зовсім інша ієрархія інструментальних цінностей: нетерпимість до недоліків в собі та інших, тверда воля (вміння настояти на своєму), високі домагання, готовність відстоювати свою думку, раціоналізм, дисциплінованість.

Про істотність та достовірність різниці між ціннісними орієнтаціями учителів та стильовими особливостями їх спілкування з учнями свідчить значення коефіцієнта рангової кореляції за Спірменом ( $K_{\text{спірм}}=0,752$  проти табличного значення  $K_{\text{спірм.кр.}}=0,7084$  при допустимій помилці  $P=0,05$ ) та  $i$ -критерію Ст'юдента ( $t=4,568$  проти табличного  $t=3,55$  при  $P=0,05$ ).

Порівняльний аналіз отриманих даних про розвиток емпатії та рівень догматичності, ригідності мислення показав, що у вчителів з діалогічним стилем спілкування показник розвитку емпатії вищий, а догматичності нижчий у порівнянні з тими, кому притаманні інші стилі навчального спілкування.

Сказане добре узгоджується з теоретичними уявленнями, що діалогічність у міжособистому спілкуванні вимагає емпатійної відкритості до співрозмовника, суб'єктного ставлення до нього.

Проведене дослідження дало змогу виокремити певну сукупність конструктів, що репрезентують позитивний та негативний впливи на ефективність навчального спілкування, а саме: «потрібне — зайве», «головне — другорядне», «зрозуміле — незрозуміле», «різноманітне — одноманітне», «переконання — декларування», «активність — пасивність розмитість», «зрозумілість — незрозумілість», «повага — зневага», «логічне — алогічне»,

«позитивна ідентифікація — негативна ідентифікація», «оптимізм — песимізм», «самостійність — опікування», «конкретне — абстрактне», «цікаве — нудне», «нове — старе, відоме всім», «причетність — відчуженість», «компетентність — некомпетентність», «впевненість — невпевненість», «партнерство — диктат», «очікуване — несподіване».

У таблиці 5 наводяться порівняльні дані щодо оцінок вчителями та підлітками значущості впливу тих чи інших чинників на ефективність навчального спілкування.

Таблиця 5

**Порівняльні дані про найбільш значущі чинники навчального спілкування (за оцінками вчителів та підлітків)**

Чинники, названі вчителями	Місце за ступенем значущості	Чинники, названі підлітками
Створення можливостей для учнів висловити свою точку зору і ставлення до проблеми	1	Точність, чіткість інформації
Новизна інформації	2	Достовірність інформації
Створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміло	3	Можливість висловити свою точку зору
Ввічливе ставлення до учнів	4	Ввічливе ставлення вчителя до учнів
Точність, чіткість інформації	5	Новизна інформації

Як бачимо (підтвердженням цього є обраховані значення коефіцієнта Ст'юдента), суттєві відмінності між оцінками вчителів та підлітків відсутні.

Цікаво співвіднести ці результати з даними, що характеризують думку вчителів про чинники, які найчастіше зустрічаються в їх спілкуванні з учнями (переконавання під час бесіди назвали 78,90% опитаних, контроль за своїми емоціями — 70,14%, емоційність — 69,04%, професійне використання мимічних та пантомімічних засобів — 63,56%, урізноманітнення інформації — 63,01%,

визнання та виправлення власних помилок — 55,62%, невміння вислухати співрозмовника — 26,58%). По суті, мова йде про підсвідоме тяжіння більшості вчителів до авторитарних методів управління роботою учнів, які унеможливають діалогічність навчального спілкування.

### **Потенціал мистецтва спілкування у майбутнього вчителя**

Задача дослідження — виявити психолого-навчальні умови ефективного формування у майбутніх вчителів підготовленості до спілкування з учнями.

На першому етапі вирішення цієї задачі студентам IV—V курсів було запропоновано оцінити за трибальною шкалою сформованість у себе кожного з 24 виділених основних параметрів діалогового навчального спілкування. Узагальнення отриманих результатів свідчить, що високий рівень підготовленості до здійснення діалогового спілкування з учнями притаманний 13,33% опитаних, середній — 75%, а 11,67% студентів характеризуються низьким рівнем. Основними труднощами, з якими стикаються студенти, є такі:

- невміння практично застосовувати теоретичні знання;
- низький рівень обізнаності у проблематиці психології особистості;
- невміння прогнозувати та попереджувати конфліктні ситуації;
- неволодіння оптимальними стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях та ін.

На етапі підготовки до формуючого експерименту були відібрані експериментальна та контрольна групи (по 20 студентів у кожній). В експериментальній групі читався спецкурс «Психологія діалогового спілкування в процесі професійної діяльності вчителя», спрямований на формування професійно значущих якостей та навичок спілкування.

Програма занять включала не тільки лекції, але і практичні та лабораторні заняття, передбачала широке використання тренінгів, ділових ігор, елементів контекстного навчання тощо.

Усі студенти відповідали на запитання тесту «Оцінка рівня товариськості вчителя», а потім усі дані були згруповані і проаналізовані. У таблиці 6 наводяться дані про динаміку рівня підготовленості студентів до здійснення діалогового спілкування внаслідок експериментальної роботи.

Таблиця 6

**Динаміка підготовленості студентів до здійснення діалогового спілкування (в експериментальних та контрольних групах)**

Рівні підготовленості	Попередній зріз				Підсумковий зріз			
	експериментальні групи		контрольні групи		експериментальні групи		контрольні групи	
	кількість	%	кількість	%	кількість	%	кількість	%
Високий	3	13,33	3	13,33	5	23,33	3	15,0
Середній	14	73,33	15	76,67	14	71,67	14	73,33
Низький	3	13,33	2	10,0	1	5,0	3	11,67
Всього	20	100	20	100	20	100	20	100

Аналіз отриманих результатів свідчить про зростання в експериментальній групі кількості студентів, які оцінили свій рівень підготовленості до здійснення діалогового спілкування з учнями як високий (до 23,33%), та зменшення кількості тих, хто визнав свій рівень підготовленості низьким (до 5,0%).

Спираючись на сукупність сформованих у сучасній науці підходів, а також на власні дослідження, ми виділяємо наступні компоненти професійно-навчальної товариськості, на які пропонуємо орієнтуватися вчителю:

- наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми у всіляких сферах;
- органічна взаємодія загальнолюдських і професійних показників товариськості;
- емоційне благополуччя на етапах спілкування;
- продуктивний вплив спілкування на інші компоненти навчальної діяльності;

- наявність удатностей до навчального спілкування;
- наявність навиків і вмінь спілкування; органічна єдність даних компонентів утворить професійно-навчальний рівень товариськості особистості.

Якщо звернутися до навчальних удатностей, то ми побачимо, що практично всі вони так чи інакше пов'язані з навчальною діяльністю учителя.

**Дидактичні** — здатність викладати учням матеріал доступно, ясно, просто і зрозуміло, викликати інтерес до нього, збуджувати в них активну самостійну думку; використовувати інноваційні методи навчання.

**Комунікативні** — здатність безпосереднього емоційно-вольового впливу на учнів, уміння встановлювати оптимальні взаємовідносини з людьми.

**Перцептивні** — здатність проникати в психіку учня, навчальна спостережливість.

**Експресивні** — мовні, здатність ясно і чітко виражати думки і почуття за допомогою мови, міміки і пантоміміки.

**Комунікативні** — здатність установлювати правильні взаємовідношення з учнями, навчальний такт, вимогливість, правильний підхід до дітей.

**Конструктивні** — здатності у відповідній галузі знань, науки і здатності проектувати активність учнів.

**Почуттєві** — любов до дітей, чуття дітей, витримка, наполегливість, терпіння і т.д.

**Дослідницькі** — спостережливість, здатність передбачати наслідки своїх дій, здатність проектувати особистість учня.

**Особистісні** — педагогічний такт, високий ступінь розподілу уваги.

Залишилися поза увагою і професійною стороною вчителя такі здатності:

- *сугестивні* — навіювати та допомагати народженню почуттів та образів у свідомості учня;

- *гностичні* — знання психології кожного учня і через них — вплив на їхню активність;

- *синектичні* — здатність об'єднувати разом різні, несхожі елементи у новоутворені цілісності;

- *майєвтичні* — здатність допомагати учневі народжувати свої власні думки під час навчання.

Але всі ці здатності не варті нічого, якщо немає головного - любові до дітей, бажання спілкуватися з ними, працювати з ними. Як видно, практично всі навчальні здатності замикаються на вдатностях навчального спілкування. Це пов'язано і з наявністю специфічної спрямованості особистості - психологічної готовності до організаторської діяльності, тому що навчальне спілкування завжди повинне бути організаційним. Інакше кажучи, готовність учителя до спілкування є найважливішою умовою реалізації всіх інших його навчальних удатностей.

Навчальне спілкування здійснюється непросто. Спостереження, опитування вчителів, вивчення досвіду роботи випускників навчальних вузів дозволяють зробити висновок, що в починаючих вчителів найбільші труднощі викликають такі елементи навчальної діяльності, як керування своїми психічними надбаннями і керівництво спілкуванням, гарне самопочуття під час спілкування з учнями і організації спілкування, вираження власного ставлення до навчального матеріалу і створення атмосфери колективного пізнавального пошуку і спільних роздумів.

По суті, йдеться про відсутність належної уваги в процесі підготовки майбутніх вчителів до соціально-психологічної та технологічної проблематики.

### **Розвиток мистецтва навчального спілкування вчителя**

Професійна діяльність вчителів початкової школи реалізується насамперед у сфері спілкування. У зв'язку з цим великого значення набуває їхня психологічна компетентність. До культури спілкування, до уміння швидко й адекватно орієнтуватися в численних і різномірних ситуаціях навчального



спілкування пред'являються підвищені вимоги. Це припускає володіння ефективною технікою спілкування, навичками глибокого розуміння себе, партнера по спілкуванню, характеру ситуації в цілому.

Практика показує, що більшість вчителів, що прийшли в школу, особливо молодих, мають проблеми в спілкуванні з дітьми, важкості в роботі з батьками, складності входження в шкільний учительський колектив. Одна з причин цього в тому, що учитель не дуже добре вміє спілкуватися. Спілкування людей один з одним - дуже складний і тонкий процес. Кожний із нас учиться йому в ході свого життя, набуваючи досвід, що часто будується на помилках і розчаруваннях.

Результати спостережень за навчально-виховним процесом в школах, спілкування з досвідченими вчителями й тими, які лише починають свою професійну діяльність, виявили, що проблема сформованості вдатностей спілкування в учителя сьогодні, без сумніву, - одна з найактуальніших для закладів освіти.

Часто спостерігаються ситуації, коли керівники окремих шкіл спілкуються з вчителем здебільшого у формі наказів, зауважень, розпоряджень і навіть крику. Нерідкими є випадки, коли такий стиль спілкування виникає у людей, які в минулому були працівниками ненавчальних сфер. Таким чином, в цих умовах школою керує чужа для неї людина, чиновник. На роботу в школу часом приходять нові керівники з авторитарним стилем керівництва. Особливо ускладнюються взаємини у школі тоді, коли там з'являються керівники з низьким рівнем культури. Спостерігаються й такі ситуації, коли у деяких вчителів з роками розвивається професійна хвороба - підвищений рівень претензій на особливе почесне місце в колективі та нездорова реакція на критику. Помічається ревниве ставлення деяких вчителів старшого віку до показу нових прийомів роботи і проведення наукових досліджень молодими вчителями, через що знання, отримані молоддю у вищих навчальних закладах, не застосовуються безпосередньо в школах.

Водночас підкреслюємо, що підходи у підготовці майбутніх учителів до навчального спілкування часто відстають від вимог часу. З огляду на це назвемо деякі з основних недоліків, які сьогодні, як відзначають вчителі, що керують педпрактикою, характеризують професійне спілкування деяких майбутніх вчителів. Так, 60—65% студентів, як свідчать матеріали досліджень, відчували труднощі в налагодженні взаємин з учнями, у вивченні та розумінні дітей, в управлінні спілкуванням. Для деяких студентів-випускників характерна нечітка дикція, невиразність мовлення під час спілкування, скутість у рухах, невміння впливати на особистість, нерозуміння дітей.

Низьке уміння навчального спілкування молодого вчителя проявляється в школі, де він починає свою професійну діяльність.

Багаторічний досвід практичної діяльності переконує, що перед вчителем часто стоїть таке питання: як найкраще провести початковий етап спілкування з учнями на уроці, що буде запорукою подальшого успіху в роботі. І відповімо: для цього потрібна спеціальна підготовка, яка, найперше, передбачає вміння емоційно налаштуватися на спілкування ще до початку уроку. Учитель не має права йти в клас з поганим настроєм, який миттєво передається учням, особливо молодших класів. Не можна також «нести» дітям тягар своїх особистих проблем.

У зв'язку з цим наведемо досвід вчителя історії, яка внаслідок багаторічної практичної роботи дійшла висновку про необхідність використання такого методу настроювання на урок: за 10—15 хвилин перерви «прокручувала» у своїй пам'яті від початку до кінця той навчальний матеріал, який мала викладати дітям.

Таким чином, проходило емоційне настроювання учителя на роботу з учнями, виникало бажання йти в клас і спілкуватися з дітьми. І коли цю вчительку запитували, чому вона під час перерви намагається сісти десь у кімнаті вчителів подалі від інших і зануритись у свої думки, вона відповідала, що їй потрібно за ці хвилини перерви настроїти себе на спілкування з учнями,

інакше урок почнеться буденно, стандартно, нецікаво, а їй хотілося б одразу ж, з перших його хвилин, заволодіти увагою учнів, створити в класі таку атмосферу спілкування, яка б націлювала дітей на спілкування з учителем, пошук знань і роздуми.

Для підвищення мистецтва спілкування вчителів пропонуємо метод настроювання на спілкування з дітьми. Цей метод адаптований до потреб вчителя школи, а основи його заклав видатний майстер театральної педагогіки К.Станіславський. Пізніше його вивчав та використовував у практиці відомий учений, педагог В.Кан-Калик.

Подаємо цей метод у такому плані, в якому його можна використовувати безпосередньо перед уроком. Уявіть, що Ви зараз починаєте урок:

- «пробіжіться» подумки конспектом уроку;
- відчуйте бажання викласти матеріал;
- якщо воно не з'являється, намагайтеся знайти в темі уроку щось таке, що манитиме Вас («манки»);
- чи з'явилося бажання йти і починати урок?;
- якщо ні, подумайте про дітей, з якими Вам зараз потрібно буде спілкуватись;
- уявіть дітей, які чекають на Вас, як вони сприйматимуть навчальний матеріал; як входите до класу, починаєте говорити;
- чи відчуваєте Ви, що захоплені діяльністю?;
- якщо ні, все необхідно повторити спочатку.

Для психологічної допомоги вчителю рекомендуємо ще одне. Якщо ми хочемо, щоб вчитель ішов до дітей у доброму настрої, мобілізував перед кожною зустріччю з ними свої духовні та фізичні сили, щоб йому був притаманний самоконтроль, який урівноважує розрахунок і натхнення, знімає м'язове напруження, у школі для цього мають бути створені й відповідні умови.

Необхідна така організація навчального процесу, коли вчитель має змогу під час перерви відпочити, відновити свої фізичні та духовні сили. На жаль,

часто в школах бачимо погано обладнані так звані вчительські кімнати, а про м'які меблі в них та можливість для кожного вчителя перед уроком випити чашечку чаю чи кави не доводиться й говорити.

Тепер уявімо, що учитель добре продумав логіку ведення уроку, налаштувався на спілкування з дітьми і створив у себе, ще до появи перед класом, емоційний настрій. Проте варто також пам'ятати, що для вчителя в його діяльності неабияке значення має **зовнішній вигляд** (одяг, зачіска, прикраси). Вивчаючи проблему виразних засобів впливу вчителя на учнів, ми провели співбесіду з третьокласниками. Наслідки цієї роботи впевнили, що учні здебільшого хотіли б бачити на вчителів сучасний, зі смаком дібраний одяг і гарну зачіску.

Молодим вчителям пропонуємо деякі поради щодо ефективного спілкування з учнями. Увійшовши до класу, найперше, важливо зорієнтуватися за виразами облич дітей, за рухами, а також мовленнєвими реакціями, їхнім психічним станом, емоційними переживаннями, швидко «прочитати» реакцію вихованців на вашу появу і починати урок. Але кожний досвідчений вчитель знає, що не завжди треба починати урок так, як ви планували.

Досить часто залежно від емоційного стану необхідно миттєво перебудувати свої дії і поведінку, виходячи з інформації, яка йде від учнів. Ось чому учитель має володіти майстерністю навчальної імпровізації, яка дасть змогу знайти вихід із цієї навчальної ситуації, що раптово виникла в класі на початковому етапі спілкування з дітьми. Імпровізація буває у вигляді нового за змістом матеріалу чи своєрідного структурування відомої дітям інформації та доповнюватися новизною фізичних дій учителя. Найчастіше такими діями є високий ступінь контакту очей учителя з дітьми; його усмішка; інтенсивні, доцільні рухи рук; стверджувальні кивки головою; впевненість, природність рухів тіла; гарна постава; широкий спектр емоційних виявів. Спостереження стверджують, що вчителі поводяться по-різному в той момент, коли їх спілкування з учнями потребує негайного проведення імпровізації.

**Оперативно-пошуковий** — перший тип поведінки, за В.Кан-Каликом, можна характеризувати так: імпровізаційні дії учителя з названим типом поведінки не викликають значних витрат його енергії, психічних та емоційних труднощів, бо він готовий до їх виконання.

**Напружено-перетворюючий** — другий тип поведінки спрямований на мобілізацію всіх ресурсів особистості на переборення труднощів, які раптово виникли у спілкуванні з дітьми.

**Зумисно-відвернений** — коли, спостерігаючи за вчителем, легко побачити, що він свідомо уникає непередбаченої ситуації у спілкуванні з дітьми.

**Мимовільно-гальмуючий** — четвертий тип поведінки. На початку спілкування з класом викликав у вчителя розгубленість і повне гальмування його професійних дій.

Спостерігається і п'ятий тип поведінки учителя. Він діє **безконтрольно, безсистемно, посилюючи назріваючий конфлікт** й ускладнюючи навчальну ситуацію, він не може зорієнтуватись у ситуації спілкування з класом на самому його початку.

Тепер узагальнимо характеристики продуктивного спілкування учителя:

- концентрація уваги на передачі інформації (розбірливість, дохідливість, емоційність, енергійність мовлення; доцільність міміки, жестів, встановлення з дітьми візуального контакту), а не тільки на її змісті;
- оперативний відгук на реакції класу (запитання, сміх, здивування та ін.);
- широкий спектр позитивних емоційних виявів (у ставленні до учнів, до матеріалу, який викладає);
- бачення всього класу (розподіл уваги учителя, що характеризується поєднанням його зосередженості на роботі вихованців, на предметі уроку);
- сприйняття реакції учнів на основі зовнішнього малюнка їхньої поведінки (вираз обличчя, жести, ситуативні дії);

- розуміння емоційного стану учнів і передача їм свого розуміння цього стану;
- демонстрація чіткої дикції, чистоти звучання голосу, гучності й ритму мовлення, які виправдані ситуацією спілкування;
- демонстрація логічності мовлення, вільного і точного вираження думок і почуттів;
- інтонаційне оформлення матеріалу, який подається учням;
- координація мовленнєвої діяльності на основі інформації, яку вчитель отримує від учнів (про розуміння матеріалу, про прийняття позиції учителя);
- спокійний, впевнений погляд на дітей;
- природність міміки, пози, жестів;
- орієнтування в умовах (обсяг часу уроку; форма, розміри приміщення, де проводиться спілкування з учнями);
- управління емоційним станом класу (завоювання уваги учнів, зменшення дистанції в спілкуванні між собою та учнями - створення почуття утримування ініціативи в спілкуванні у своїх руках).

Після початкового етапу спілкування вчитель має встановити емоційний контакт із класом, що полягає в досягненні з дітьми спільності емоційних позицій та емоційних переживань щодо змісту навчального матеріалу, мети конкретного уроку і стосовно один до одного.

Наукова новизна полягає: в уточненні і конкретизації уявлення про зміст, сутність та особливості потенціалу спілкування вчителя; у теоретичній та експериментальній розробці проблеми психологічної детермінації комунікативного потенціалу вчителя у професійно-навчальному спілкуванні; у виявленні взаємозв'язків між рівнем розвитку комунікативного потенціалу вчителя і системою комунікативних знань, вмінь та навичок, притаманних учителеві та пов'язаних з його перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними можливостями і діалогічною мотиваційною установкою.



Результати спостережень за навчально-виховним процесом у школах, спілкування з досвідченими вчителями й тими, які починають свою професійну діяльність, виявили, що проблема сформованості мистецтва навчального спілкування в учителя сьогодні, без сумніву, — одна з найактуальніших для закладів освіти.

Навчальне спілкування є різновидом професійного спілкування, у ході якого і через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Змістом такої взаємодії є обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання учнів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

Структура навчального спілкування характеризується єдністю зовнішньої, поведінкової, операційно-дієвої сторони та внутрішньої, глибинної, яка включає в себе мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики та емоційно-емпатійні можливості особистості і відіграє визначальну, детермінуючу роль щодо першої.

Діалогічний характер спілкування вчителя з учнями забезпечує гуманістичну спрямованість навчального процесу, створює адекватні умови для особистісного прийняття традицій, духовних і культурних цінностей, вироблення смислів і соціальних значень, сприяє досягненню високого рівня самоповаги і самоприймання, забезпечує передачу позитивного знання соціального досвіду, розвиток інтелектуальних вмінь та навичок, формування когнітивних структур.

Аналіз отриманих тестових результатів свідчить про дуже низький рівень мистецтва спілкування вчителів, насамперед молодих фахівців, які відчують значні труднощі у налагодженні контактів і спілкуванні з дітьми (60—65% опитаних студентів).

В дослідженні знайшло підтвердження гіпотетичне припущення проте, що індивідуальні особливості навчального спілкування майбутнього

спеціаліста, а також відповідні можливості студентської групи обумовлюють успішність його підготовки, майстерності, яка постає важливим чинником ефективного спілкування вчителя.

У ході експерименту встановлено суб'єктивну значущість для педагогів та підлітків різних детермінант ефективності навчального спілкування. Найважливішими такими чинниками для вчителів є «створення можливостей для учнів висловити свою точку зору і ставлення до проблеми» (I рангове місце), «новизна інформації» (II), «створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміле» (III); «ввічливе ставлення до учнів» (IV) і «точність, чіткість інформації» (V), а для підлітків — відповідно «точність, чіткість інформації» (I), «достовірність інформації» (II), «можливість висловити свою думку» (III), «ввічливе ставлення вчителя до учнів» (IV) і «новизна інформації» (V).

Для підвищення мистецтва навчального спілкування вчителів пропонуємо психологічний тренінг на етапі вузівської підготовки; метод настроювання на спілкування з дітьми, який може застосовуватися безпосередньо перед уроком; оволодіння майстерністю навчальної імпровізації та ін.

Отже, виявлені системи умов і чинників, що впливають на ефективність реалізації потенціалу спілкування вчителя (рівень розвитку знань і вмінь, наявність професійно важливих здібностей і якостей у майбутнього спеціаліста, рівень його психологічної готовності здійснювати даний вид діяльності, міра інтеграції власної діяльності з діяльністю студентської групи, ступінь адаптації особистості учителя до соціокультурного контексту спілкування, вміння спілкуватися в емоційно напруженій ситуації типу конфліктів тощо); розробці психолого-педагогічного механізму формування у майбутніх спеціалістів знань, вмінь та навичок спілкування; обґрунтуванні шляхів оптимізації підготовки студентів.

Результати дослідження доповнюють уявлення про детермінованість підготовки до спілкування майбутніх спеціалістів, сформованість ціннісного



ставлення до навчальної діяльності, психологічну готовність студента до реалізації свого потенціалу спілкування в практичній навчальній діяльності, мотивацію спілкування.

## **4.2. Навчання і психічний розвиток учня**

### **4.2.1 Механізми психічного розвитку людини**

Сьогодні найбільшу цінність суспільства становить його інтелектуальний потенціал і забезпечення розумового розвитку підростаючого покоління є найважливішим завданням системи освіти. Саме тому проблеми розвиваючого навчання мають і теоретичне, і практичне значення. Їм присвячено багато досліджень, однак чимало питань ще не з'ясовано. Це стосується не тільки психічного розвитку в цілому, який охоплює всі аспекти особистості, починаючи від когнітивних процесів і закінчуючи розвитком емоцій, а й розумового розвитку, який звичайно пов'язують з поняттям «інтелект».

Зокрема, ще не з'ясовано сутність інтелекту і жваво обговорюється питання, чи є він реальною психічною якістю, чи цим терміном слід позначати сукупність більш або менш пов'язаних між собою якостей (здібностей), що мають певну предметну спрямованість і розвиваються за своїми закономірностями.

Деякі фахівці виходять з того, що в усіх виявах інтелекту є певний спільний фактор (цей погляд вперше був сформульований Спірменом), а інші відстоюють точку зору, згідно з якою існує значна кількість незалежних інтелектуальних здібностей (цей погляд започаткував Терстоун). Прихильники першої точки зору, як правило, досліджують інтелект за допомогою тестів і наголошують, що кожний з них має двоїсту природу: відображає і спільний фактор інтелекту, і специфічний, пов'язаний передусім з його предметною спрямованістю.

Терстоун і його прихильники виділяють різні фактори, основу яких становлять так звані початкові розумові здібності. Один з найвідоміших його послідовників (Дж. Гілфорд) виділив 120 вузькоспеціалізованих незалежних здібностей, які дають змогу описати три основні аспекти інтелектуальної активності:

- 1) тип виконуваної розумової операції;
- 2) зміст матеріалу інтелектуальної діяльності;
- 3) різновиди кінцевого продукту.

У вітчизняній психології найгостріше структури проблеми інтелекту були поставлені у працях Н. С. Лейтеса і Б. Г. Ананьєва. Перший вважав, що ядром інтелекту є спеціальні здібності, тоді як Б. Г. Ананьєв на перший план ставив «загальні здібності», тобто обдарованість. Кожна версія сутності інтелекту має своїх прихильників, однак слід зазначити, що їхні аргументи більш вагомі тоді, коли вони критикують своїх опонентів. Зауважимо з огляду на це, що розбіжності у поглядах зумовлені не лише теоретичною позицією авторів, а й тим, що форми і засоби виявлення інтелекту майже неозорі. Вони виявляються в різних видах діяльності, починаючи від ігрової і навчальної і закінчуючи науковою, і мають різноманітну змістову спрямованість.

Причому численні експерименти та практичний досвід переконливо доводять, що якості розуму, виявлені при розв'язуванні одних задач, далеко не завжди корелюють з якостями, виявленими при розв'язанні інших задач. Взагалі останнім часом все більше стверджується думка, що змістові характеристики задачі впливають на розумову діяльність значно більше, ніж це вважалося раніше.

Багатства форм вияву інтелекту і факторів, що впливають на його розвиток, певною мірою вплинули на значну різноманітність психологічних теорій інтелекту (М. А. Холодная). Переважна більшість цих теорій спирається на експериментальні дані, одержані на різному за змістом матеріалі, і це не могло не позначитися на висновках.

Було зроблено чимало спроб окреслити коло виявів інтелекту. Однак усі вони виявилися неповними, поверховими або надто абстрактними. Причому кількість виявів інтелектуальної поведінки настільки зростає, що вони, за образним висловом В. Ф. Асмуса, виступають як вороги фахівця. Як відмічає автор, «...у полі дії з'являються все нові і нові вороги: сприймання, уявлення, поняття, інтелектуальні «символи», образи теорії. Інтелект, як стоголова гідра, висилає все нові і нові форми, і боротьба ні на мить не переривається».

Оскільки предмет нашого дослідження — розвиваюче навчання, однією з найактуальніших проблем є співвідношення навчання і розвитку, їй присвячено чимало наукових праць. Як влучно помітив Д. Б. Ельконін [249], мабуть, немає жодного теоретика, дидактика чи психолога, який не намагався б якоюсь мірою дати відповідь на співвідношення навчання і розвитку. Цікаві думки з цієї проблеми висловлені в працях С. Л. Рубінштейна [191, 192], О. М. Леонтєва [120, 121], В. В. Давидова [69, 70] і Д. В. Ельконіна [249] та ін.

Значну увагу цій проблемі приділяв Г. С. Костюк [106, 107]. У його працях підкреслювалося, що психологічний розвиток відбувається через учіння та навчання завдяки йому, а навчальна діяльність при цьому є формою вияву розвитку дитини і основним фактором. Учений підкреслював, що навчання в різних його видах є вирішальним фактором розумового розвитку школярів, що в навчанні виробляються різні компоненти загальних і спеціальних здібностей учнів (сенсорні, перцептивні, мислительні, вербальні, мнемонічні, практичні та ін.). Вони формуються в ході засвоєння учнями наукових, мистецьких, технічних та інших надбань людства.

Один із аспектів проблеми навчання і розвитку — це взаємовплив навчання і визрівання психічних функцій.

Стосовно цього, як відомо, існують дві полярні точки зору, одна з яких пов'язана з ім'ям Ж. Піаже, а друга — Л. С. Виготського. Головну різницю між цими поглядами можна сформулювати таким чином: чи повинно навчання пристосовуватися до наявного рівня розвитку, чи воно має вести за собою

психічний розвиток. Згідно з теорією Ж. Піаже, розвиток інтелекту — стихійний процес, підпорядкований визріванню операціональних структур, які, в свою чергу, формуються на основі предметно-життєвого досвіду дитини. Характерна позиція Ж. Піаже заключається в тому, що не пізнання речей веде до розвитку логіки, а навпаки, розвиток логіки веде до розвитку пізнання речей... [70]. І навчання буде успішним лише в тому разі, коли воно пристосоване до наявного рівня розвитку інтелекту дитини. В основу його теорії покладено положення про вирішальну роль у розвитку інтелекту предметних дій.

У міру зростання й ускладнення досвіду дитини з матеріальними діями відбувається інтеріоризація предметних дій, перетворення їх у розумові операції. В теорії Ж. Піаже дитину штучно відривають від спеціального оточення, вплив якого, по суті, ігнорується [172].

Принципово іншим є підхід Л. С. Виготського [52], який підкреслював вирішальний вплив соціального фактора на психічний розвиток дитини, наголошував, що спочатку психічна функція виступає як інтерпсихологічна, навчання має спиратися не на наявний рівень розвитку, а на потенційно можливий рівень, який характеризується полем найближчого розвитку. Ця метафора досить плідна, оскільки розкриває зміст навчання, доступний для школяра. Водночас, як виявилось, вона потребує певного уточнення, що стало очевидним у зв'язку з появою експертних, тобто комп'ютерних, систем, які у процесі діалогової взаємодії забезпечують розв'язання творчих задач.

Причому такий самий результат можна одержати навіть при незначній участі людини. В разі потреби експерта система на будь-якому етапі розв'язання задачі може взяти ініціативу на себе, довести процес розв'язання задачі до кінця і навіть пояснити хід розв'язання. Саме тому при визначенні потенційних можливостей дитини необхідно мати на увазі характер її діяльності: в чому полягає її участь у процесі спільного з дорослим розв'язання певної задачі.

Що ж до проблеми механізмів психічного розвитку людини, то ми цілком приєднуємося до точки зору Г. С. Костюка про внутрішню логіку розвитку. Рушійною силою психічного розвитку є, на його думку, внутрішні суперечності. Вони стають джерелом активності, вимагають усунути ці суперечності, виробити нові способи поведінки, досконаліші дії і зв'язані з ними властивості. Такі суперечності розв'язуються з допомогою нових дій, операцій. І навчання більшою мірою сприяє розвитку, коли створюються оптимальні міри цих суперечностей, мобілізуються сили учнів на переборення тих труднощів, які виникають під час їх розв'язування [107].

Хоча на сьогодні психологічні механізми психічного розвитку ще недостатньо досліджено, не виявлено чітких закономірностей динаміки переходу нижчих рівнів розвитку до вищих, ідеї Г. С. Костюка дають можливість дослідити цю динаміку експериментально, а також намітити шляхи вивчення процесу психічного розвитку.

Нами проведене комплексне дослідження проблеми навчання і розумового розвитку школярів. Основна його ідея — з'ясувати шляхи побудови такого навчання, яке забезпечувало б психічний, передусім розумовий, розвиток школярів. Ми виходили з положення про те, що основний психічний розвиток знаходить свій вплив у діяльності, а оскільки вона має задачну структуру, розумовий розвиток виявляється у процесі розв'язання учнями задач. При цьому термін «задача» ми тлумачимо широко, маючи на увазі не лише предметні задачі (математичні, фізичні, мовні та ін.), в тому числі перцептивні, імажетивні, мнемонічні, а й на розуміння і рефлексію.

Крім того, йдеться не лише про задачі, які ставить учитель, але й про ті, які ставить сам перед собою учень. Важливою передумовою психічного розвитку і водночас критерієм його є саме вихід учня за межі поставленої перед ним задачі, коли учень не обмежується її розв'язанням, а ставить ще й інші задачі. Наприклад, до інших задач відносяться: дослідження процесу розв'язання, контролю правильності, визначення варіації способу розв'язання

при певній зміні об'єктів, що входять до складу умови як дані і шукані, задачі на аналіз своєї діяльності по пошуку принципу розв'язання, його планування, оцінювання раціональності і т. ін.

Необхідною передумовою розумового розвитку учнів є сформованість у них навичок навчальної діяльності, тому ми організовували процес навчання таким чином, щоб:

по-перше, учні одержували знання, які б забезпечили засвоєння ними усіх компонентів учбової діяльності, а

по-друге, оволоділи функціями управління своєю діяльністю, тобто змогли здійснити перехід від навчальної діяльності під управлінням учителя до самонавчання.

Останнє має винятково важливе значення для розумового розвитку, оскільки істотним його показником є те, які функції управління учень здатний виконувати.

Метод комплексного дослідження — експериментально-генетичний. Він дає змогу з'ясувати генезис і динаміку становлення психічних новоутворень — основних показників розумового розвитку [69, 70]. Основні напрями комплексного дослідження:

1. *Конструювання навчального змісту.* В основу його покладено закономірності формування учбової діяльності. Відповідно до цього предметний зміст навчального курсу включав усі компоненти учбової діяльності (враховуючи значну роль контролю і самоконтролю, проблеми його формування виділилися в окремий напрям дослідження). Основний методичний прийом розгортання змісту — принцип сходження від абстрактного до конкретного. При цьому учбові задачі ставилися таким чином, щоб навчити учнів виявляти в учбовому матеріалі генетичне вихідне, суттєве, загальне відношення, що визначає зміст і структуру цих знань,

2. *Формування в учнів дії контролю і самоконтролю як компонента учбової діяльності.* Основна увага приділялася формуванню в учнів різних

прийомів самоконтролю, вибору тих із них, які найбільшою мірою відповідають етапу розв'язання задачі і характеру й предметного змісту.

3. *Пошук шляхів ефективного формування в учнів способу розв'язання навчальних задач.*

4. *Дослідження взаємодії вчителя з учнями.* Основну увагу було приділено з'ясуванню вимог до змісту і форми спілкування вчителя з учнями в навчальному процесі.

5. *Дослідження умов ефективності спільної навчальної діяльності учнів.* Вивчалися вимоги до формування малих груп учнів, організації взаємодії в малих групах, роль учителя в управлінні спільною діяльністю учнів.

Основні результати дослідження висвітлені в багатьох публікаціях [85, 86]. Тут ми викладемо лише ті з них, які мають безпосереднє відношення до розглядуваної проблеми. На основі дослідження конструювання навчального змісту було сформовано головні принципи організації навчального матеріалу. Основні з них:

1) принцип перетворення ситуації з метою відкриття загального відношення змістової системи;

2) принцип моделювання виділеного відношення у знаковій формі;

3) принцип перетворення моделі відношення для вивчення його властивостей у «чистому вигляді»;

4) принцип виділення і побудови системи навчальних задач, які розв'язуються даним способом дії [70].

За таких умов забезпечується початкове засвоєння учнями наукових закономірностей як висхідної клітини для виведення конкретних способів дій. При цьому знання засвоюються в процесі аналізу умов їх походження, і в процесі розв'язання учбових задач учні виявляють генетичне вихідне, суттєве, загальне відношення, яке визначає зміст і структуру знань.

Одержані дані дають можливість уточнити умови, за яких набуті знання стають новими структурами мислення. Нагадаємо у зв'язку з цим відоме

положення П. Л. Гальперіна про те, що всі надбання в процесі учіння можна розподілити на дві частини. Одну з них, як підкреслює автор, становлять загальні схеми речей, які обумовлюють нове їх бачення і нове мислення, а другу — конкретні факти і закони певної предметної галузі. Психічний розвиток, на його думку, є лише там, де забезпечується формування узагальнених схем дійсності, які стають узагальненими схемами окремих дій, новими структурами мислення [55].

Результати нашого дослідження свідчать, що наведені вище принципи організації навчального матеріалу сприяють формуванню в учнів нових структур мислення. Водночас зауважимо, що дослідження підтвердило положення про те, що важливою передумовою розумового розвитку є також здібність до перманентного цілепокладання. Це, насамперед, такі умови:

а) спосіб дії, засвоєний учнями, має бути узагальненим і відображати принцип розв'язання задач даного класу;

б) він має бути об'єктом спеціального вивчення, причому в учнів повинні бути сформовані дії, що забезпечують розумовий аналіз теоретичного типу і рефлексивне оцінювання;

в) засвоєння способу дії має бути включено в цілісний акт учбової діяльності, смислоутворюючим мотивом якого є учбово-пізнавальний інтерес.

Дані про формування в учнів контролю та самоконтролю вийшли далеко за межі цього компонента учбової діяльності. Виявлено, що розроблене нами експериментальне навчання не лише забезпечує формування в учнів прийомів контролю правильності розв'язання задач, але й сприяє рефлексії учнями своєї діяльності. Останнє, як відомо, є важливим показником психічного розвитку учнів і необхідною передумовою ефективного формування в них навчальної діяльності.

Результати дослідження комунікативної діяльності вчителя і учнів у навчальному процесі дали змогу уточнити ряд вимог до комунікативної діяльності вчителя, зокрема додержання єдності предметного змісту і



конкретних комунікативних дій. Виявилося, що з віком у учнів зростає роль логіки розгортання думки, а також прийомів стимулювання внутрішнього діалогу.

Здобуті дані показують плідність діалогізації навчального процесу, при якому учень може виступати і як послідовник, і як опонент, а також необхідність додержання при цьому певної соціальної дистанції між учителем і учнями.

Одержані в останні роки дані дають змогу висунути положення, що на розумовий розвиток впливає взаємодія учнів не тільки з вчителем, а й між собою в процесі спільного розв'язання навчальних задач. До того ж при цьому в учнів формуються уміння працювати в колективі, що має не лише практичне значення, але водночас сприяє і міжособистісній рефлексії, яка, в свою чергу, є важливим показником психічного розвитку.

Нагадаємо, що основне завдання дослідження полягало в тому, щоб з'ясувати способи організації спільної діяльності учнів, які забезпечують ефективно розв'язання відповідних задач і водночас сприяють психічному розвитку особистості.

Результати дослідження показали, що значний дидактичний потенціал має така форма організації спільної діяльності, при якій:

- а) оцінка, результат діяльності кожного залежить від успіху всієї групи;
- б) кожний член групи впевнений, що в разі труднощів він одержить допомогу членів групи;
- в) стимулюється активність кожного члена групи, кожний може розраховувати на уважне ставлення до своєї думки;
- г) соціометричний статус всіх членів групи однорідний;
- д) рівень успішності членів групи відносно однорідний.

Дослідження проблеми навчання і психічного розвитку продовжується, зокрема досліджуються психологічні чинники розвивального навчання. Одним із чинників ефективності навчання, який до останнього часу майже не

приваблював дослідників, є соціальний контекст навчальної діяльності (мається на увазі, по-перше, найближче оточення, яке створює певний мікроклімат колективу, а також соціальний контекст учбових задач, а саме: зв'язок цих задач з реальними життєвими проблемами).

У зв'язку з цим відмітимо, що, на думку фахівців, саме відсутність такого контексту негативно впливає на перенесення здобутих у школі знань на реальні життєві ситуації, і в цьому вони вбачають один з найбільших недоліків існуючої системи освіти. З огляду на це, особливу увагу буде приділено з'ясуванню умов, за яких учні зможуть застосовувати набуті знання в реальному житті.

Останнім часом все більше визнання одержує культурно-соціальна теорія Л. С. Виготського, її плідність підтверджують численні дані експериментальних досліджень, які вказують на значний вплив навчальної діяльності на інтелект — роль інтелектуального партнерства, переваги спільної учбової діяльності.

Все це є свідченням того, що процес учіння можна розглядати як інтраіндивідуальний процес.

Тому особливу увагу буде приділено дослідженню взаємодії учнів в умовах спільної роботи, ролі вчителя в роботі з малою групою. Як відомо, побудова розвивального навчання передбачає розробку критеріїв психічного розвитку, й з огляду на це будуть розроблені теоретичні моделі критеріїв розвивального ефекту навчання, а також засоби психологічної експертизи педагогічних систем.

Розвиток української школи нерозривно зв'язаний з удосконаленням відношень між педагогічними і дитячими колективами, між вчителями і учнями. В професійній етиці вчителя це положення відображається у вимозі всебічно оберігати і розвивати достоїнство кожного учня. Розуміння вчителем психології своїх учнів, врахування її особливостей в етиці власної поведінки — одночасно і його професійний обов'язок, і показник педагогічних здібностей та

методичної майстерності. Вчитель повинен знати як сильні, позитивні сторони, так і недоліки своїх учнів, їх можливості та інтереси.

В цьому контексті особливу значущість набуває дослідження проблем професійної комунікативної компетентності учителя, його педагогічної тактики та методології професійного мислення. Ключову роль у педагогічних взаємодіях відіграє стиль спілкування, що є особистісною характеристикою педагогічної майстерності вчителя.

#### **4.2. Стадіальна концепція психічного розвитку дитини**

Роботами з генетичної епістемології Ж. Піаже вніс значний вклад у теорію категорій. Багато з його висновків мають пряме відношення до предмета нашого дослідження. Насамперед - про причинність, конструювання реальності, генезис числа і таких елементарних логічних структур, як класифікації і серіації, аналіз понять руху, часу, простору й інших категорій у дитини. Система понять, фактор усвідомлення логічних форм, в остаточному підсумку також виробляється дитиною за допомогою дорослих, тобто у відомій мірі вноситься ззовні. Через спілкування, навчання і т. д. можливе формування свідомості і самосвідомості відбувається перехід до словесної інтроспекції й усвідомлення категорій, до цього діяли несвідомим образом.

Виділення соціальної природи категорій — безсумнівна заслуга Л. С. Виготського й певною (хоча і меншою) мірою — Ж. Піаже.

Наше дослідження показує, що формування й усвідомлення категорій відбуваються саме через навчальне спілкування, обумовлене предметно-практичною діяльністю. Інакше кажучи, реальна зміна світу і соціальне спілкування людей, що складаються в процесі соціально-практичної діяльності, є основою, на якій виникають і розвиваються категорії.

Вихідний принцип психологічної теорії Ж. Піаже: принцип діяльності і довільності інтеріоризованих психічних структур від зовнішніх предметних дій; ідеї генезису психіки і мислення; операціональна (системна) природа інтелекту.

Походження категорій із практичної діяльності, їхній розвиток по стадіях, органічний зв'язок (іноді доходить до тотожності) операціонального і категоріального в людському мисленні, критика апріоризму в трактуванні категорій, підведення під теорію категорій величезного матеріалу — ці методологічні принципи аналізу категорій у Ж. Піаже є цікавими з погляду спілкування в навчанні. Не можна зрозуміти роль і значення категорій у психологічних дослідженнях Ж. Піаже, не вивчивши їхнього співвідношення з такими фундаментальними поняттями його теорії, як «угруповання», «операція» і т. п. Почнемо з розрізнення Ж. Піаже двох способів мислення — **логічного і реального.**

Логічне займається тільки визначеннями, прагнучи, наприклад, розкрити протиріччя, формально визначити А і В.

Реальне мислення — спосіб, в якому «реальна думка, складається, навпаки, не в міркуванні щодо одних тільки визначень, що не представляє для цього способу великого інтересу (визначення є з цього погляду усього лише ретроспективним усвідомленням, до того ж часто неповним), а в тім, щоб діяти й оперувати, конструюючи поняття відповідно до можливостей колізії цих дій чи операцій» [172].

Крім того, над практичним інтересом згодом надбудовується теоретичний інтерес. Д. М. Узнадзе в роботі «Экспериментальные основы психологии установки» відзначає, що «як своєрідну групу потреб, що виробилися в людини, можна назвати групу теоретичних потреб» [219]. Це — потреба пізнання, прагнення людини осягти річ саму по собі, незалежно від суб'єкта. Прагнення виражається й у процесі пізнання, і в його результатах.

Але і на високих ступенях дослідження природи інтерес не вилучений, оскільки таке дослідження пов'язане з практикою (без з'ясування цих ланок виникає ілюзія абсолютної об'єктивності знання). Крім того, пізнання є не тільки віддаленням від людини як суб'єкта діяльності, але і поверненням до нього.

Розумовий розвиток дитини, звичайно, стоїть не на такому високому ступені, як у дорослого. Але вона зберігає цей загальний інтерес і якщо не свідому мету, то спрямованість, установку на самовизначення в природному й історичному світі, на усвідомлення свого місця в ньому. Якщо навіть на висотах науки мислення з його категоріями — в узагальненій формі — зв'язане з предметами, практичними інтересами, суб'єктивними цілями, то це ще більш характерне для дитячого мислення.

Сенсомоторний інтелект «працює» тільки на реальному матеріалі, тому тут є незначні «відстані» між суб'єктом і об'єктом. «Тільки реальні об'єкти» визначають «тільки реальні рухи». Розширення відстаней між ними веде до доповнення реальних дій «символічними діями, що спрямовані на представлення і виходять, отже, за межі близького простору і близького часу».

Категоріальні форми освоєння світу — простір, час, об'єкт і інші — зазнають при даному переході кількісних і якісних змін: вони збільшуються (великі просторові, часові відстані і т. п.) чи зменшуються, щоб привести мислення до уявлення про нескінченності світу у всіх його атрибутах, до філософських проблем. Рух до «граничних» характеристик дійсності можливий не тільки на основі практики як такої, але і на основі символічних дій.

Отже, на основі сенсомоторного інтелекту розвивається власне пізнання.

До 2 років існує стадія практичного мислення в розумовому розвитку дитини.

З 2 до 7—8 років — стадія інтуїтивного (наочного) мислення.

З 7—8 до 11—12 років зароджується стадія конкретних операцій — розумових дій, не відділених ще від змісту, злитих з ним.

З 11—12 до 14—15 років — четверта стадія, на якій з'являються формальні операції; предметом операцій стають вони самі — висування положень і виведення з них наслідків.

Ми не будемо докладно розглядати стадіальну концепцію Ж. Піаже, вона досить проаналізована в психологічній літературі, звернемося лише до генезису

стадій розумового розвитку дитини з погляду розвитку категорій, що може задавати предмети спілкування в навчанні. Так, описавши цей генезис до восьмирічного віку, Ж. Піаже писав: «Отже, ми бачимо, як дійсно одночасно з формуванням понять класів, відносин і чисел конструюються — причому паралельно — вихідні якісні угруповання часу і простору» [172].

До 8 років відносини тимчасового порядку («до» і «після») координуються з тривалістю («більш» чи «менш» довго), тоді як в інтуїтивному плані ці дві системи понять залишалися незалежними. Об'єднавши в єдине ціле, вони породжують поняття загального часу для різних рухів — внутрішніх і зовнішніх.

Особливо важливо, що до зазначеного часу утворюються якісні операції, приводять до структури простір: порядок просторової наступності і включення чи інтервалів відстаней; збереження довжини, поверхонь і т. п. ; вироблення системи координат, уявлення про перспективи і перетини [172].

Усе це відбувається ще на рівні конкретних операцій. Як тільки діти припиняють маніпулювати з об'єктами і починають будувати міркування у вербальному плані, вони виявляються нездатними до операцій. «Отже, операції, про які тут іде мова, є «конкретними» операціями, але ще не формальними: завжди зв'язані з дією, вони логічно структурують діями разом із супровідними її словами, але вони зовсім не укладають у собі можливості будувати логічне мовлення незалежно від дії» [172].

На відміну від цього, формальне мислення, що з'являється на наступній стадії, означає «оперування операціями», узятими у чистому вигляді [69]. Отже: «Мова йде, про те, щоб розглянути безліч операцій, що виступає як продовження практичної діяльності дитини в той період, коли в неї ще відсутні у власному змісті вербальні побудови; саме ці операції породжують число, безупинні величини, простір, час, швидкість і т. д. і визначають — у межах, охоплених цими основними поняттями — перехід від наочної передлогіки до дедуктивного й одночасно експериментальної раціональної координації» [69].

Історія розумового розвитку дитини свідчить, що паралельно (одночасно) виникають поняття (угруповання) класів, відносин, чисел, просторів, часу, міри і т. д. Це значить, що всі категорії, так чи інакше зв'язані з даними угрупованнями — якість, кількість, міра, простір, час, відношення, — виробляються одночасно, а не лінійно; їхнім відношенням є паралельність. Ж. Піаже вважає, що тут немає системи угруповань, а виходить, і «системи категорій»; мова тут йде насамперед про «конкретні поняття» (осмислені дії), а не про абстрактні поняття.

Категорії — простір, час і інші — теж ще не носять «ньютонівського» чи «кантіанського» характеру: вони не відділені від матеріалу мислення — змісту; треба думати, що уявлення про чисті категорії з'являється на формальному рівні розвитку інтелекту, на рівні формальних операцій. Конкретні операції групують (класифікують і т. д. ) речі, а формальні — висловлення, «у яких виражаються чи «відбиваються» ці операції» [69].

Виникає ієрархія «систем дій» різних періодів (сенсомоторних, перцептивних, конкретно-операціональних і формально-операціональних) і прогресуюча диференціація, що відбивається на генезисі категорій.

На рівні сенсомоторного інтелекту формується «логіка дії». Форми дій дитини з об'єктами виробляються впродовж цього періоду, нею засвоюються в спілкуванні з дорослими, а не просто із «своїх» маніпуляцій з речами. У свою чергу логічна діяльність дорослого матеріалізується як у створюваних знаряддях і речах, так і в самих предметних діях.

На початку періоду інтуїтивного мислення завдяки появі символу відбувається перша диференціація — на:

- 1) реальні дії (сенсомоторні схеми);
- 2) уявлення.

Але в уявленнях ще не відрізняються просторово-часові і логіко-математичні схеми діяльності. На інтуїтивному рівні розвитку мислення немає ні класів, ні відносин у власному смислі слова.

До 7—8 років відбувається *друга диференціація* (зв'язана з появою операцій і угруповань) — на: 1) логіко-математичні і 2) просторово-часові («інфралогічні», у термінології Ж. Піаже) операції.

Рівень формальних операцій характеризується третьою диференціацією — між операціями, зв'язаними: 1) з реальною дією і його предметом, і 2) гіпотетико-дедуктивними операціями.

Оскільки категорії, згідно з Ж. Піаже, є результатом операцій, прогрес розумового розвитку дає послідовний ряд різноякісних категорій:

*практичні категорії.* У ранньому дитинстві час, очевидно, є для дитини такою ж практичною категорією, як і простір. Це відноситься до всіх категорій цього періоду;

*категорії споглядання* (уяви) відокремлюються від практичних категорій, виникають «конкретні категорії досвіду», чи «категорії наочної (феноменальної) дійсності»;

*логіко-математичні категорії* відокремлюються від «інфралогічних», «просторово-тимчасових» чи «фізичних»;

*абстрактні категорії* — з'являються «чисті» їхні форми.

Отже, спочатку теоретичні категорії відокремлюються від практичних через уявлення; потім логіко-математичні — від теоретичних; нарешті, формально-логічні категорії відокремлюються від змістовних логіко-математичних. Виходить генетичний ланцюжок груп категорій за стадіями розвитку мислення.

*Стадія мислення:* практичне мислення; інтуїтивне мислення; конкретне логіко-математичне мислення; абстрактне логіко-математичне мислення.

*Категорії, що його «обслуговують»:* практичні; категорії споглядання; конкретні розумові категорії; абстрактні категорії.

Таким чином, первісна синкретична цілісність поступово диференціюється й одночасно виникає щось нове, а саме: диференціація є розвиток з вихідної цілісності. Основне в даній цілісності — не розчленованість



суб'єктивного й об'єктивного. Такий світ, універсум, як пише Ж. Піаже, «центрований на власній дії» [69].

Практична дія є первісним способом освоєння і пізнання світу. У дії реальність пручається зусиллю суб'єкта. Опірність світу веде до його об'єктивації, виробляє уявлення про об'єкт. У тісному зв'язку з практичним поняттям об'єкта в дитини виробляються «практичні категорії» простору, часу, причинності. «Практичні категорії» носять не абстрактний, а «життєвий» характер; це — способи самої життєдіяльності, а не форми рефлексії про неї.

Дитина вже знає, що за визначеною її дією виникне певний результат. Для цього треба перемістити предмет в те чи інше місце, і це треба зробити раніше чи пізніше, хоча в дитини ще немає поняття про те, що таке простір, час, причинність, об'єктивність і т. д. Категорії тут виступають формами реальної діяльності й усвідомлюються із самою дією. Вони вплетені в реальне життя, утворюють органічний елемент дитячого світу.

Реальна (сенсомоторна) діяльність розділяє даний світ на зовнішню реальність і суб'єктивний світ, що стає можливим завдяки уявленню; останнє є саме інтеріоризована (переведена усередину) дія. Зовнішня реальність тим самим переміщена усередину. Як реальність, вона представлена просторово-часовими угрупованнями і категоріями, злитими з логіко-математичними категоріями, що носять взагалі позапросторовий і позачасовий характер.

Стадія конкретних (злитих із просторово-тимчасовими і якісними визначеннями) логічних категорій докладно досліджена Ж. Піаже.

Оскільки на визначеній стадії розвитку логіко-математичні операції (класифікація, серіація, число) і категорії ще злиті з «реальними» операціями, то вони ще не є власне відношенням, а число поки що виступає інтенсивною величиною. Поступово відбувається відділення форми (клас, серія — це форма, а не річ) від предметності в просторі і часі даного змісту. Подальший розвиток веде до загальних категорій. Буття предмета, спочатку злите з ним, стає просто «буттям», його величина — «кількістю», його відношення до інших предметів

як вимірним — мірою і т. д. Якщо звести усе до тенденції розумового розвитку дитини, то одержимо висновок про залежність формування категорій від формування операцій і їхніх систем — угруповань. Будь-яке знання ґрунтується на системі операцій, зокрема також категорії; саме операції породжують число, простір, час і т. д.

Важливо з'ясувати співвідношення таких понять, як «категорія», «інваріант», «об'єкт» і деяких інших. У русі від першого до другого періоду є важливе зрушення у бік розвитку категорій. Основне досягнення сенсомоторного періоду — здатність суб'єкта сприймати безупинне існування, незмінність об'єкта.

Перцептивне мислення, особливо в період конкретних операцій, виробляє уявлення (чи поняття) про незмінність його основних (категоріальних) властивостей-атрибутів [69].

Інваріанти — це збереження цілісності об'єктів: не можна говорити про збереження форми взагалі (наприклад, форми світу в цілому), але можна говорити про збереження форми конкретної речі — столу, стільця і т. д. На дану обставину вказує і текст. Тому, якщо в мовленні дитини на стадії конкретних операцій використовуються такі слова, як «форма», «простір» і т. д., вони, звичайно, відіграють категоріальну роль, тому що під них підводяться багато предметів, що мають форму чи іншу визначеність, але самі ці слова не мають ще адекватного змісту: він вичерпується безліччю форм, але немає ще предмета, як «форми взагалі».

Інваріанти є категоріями особливого роду, як рубрики для одиничних речей. Всякий об'єкт має безліч різних властивостей — форма, величина, якість і т. п., перетворення яких у структури, побудову інваріантів створює також інваріантність, константність об'єкта. Останній є зв'язуванням, вузлом даних властивостей. Це стосується і побудови об'єкта взагалі. Тільки там аналогічну роль «будівельного матеріалу» будуть грати не конкретні категорії форми, простору і т. д., а генеровані інваріанти — форма взагалі, простір узагалі. З

їхньою допомогою будується абстрактний об'єкт, що є предметом не конкретного наукового знання, а філософії, точніше, діалектичної логіки.

Прогрес у побудові об'єкта складається в удосконалюванні дій дитини, у виробленні здатності повертатися до минулого моменту. У дитини повинні виробитися форми поведінки, що дають змогу шукати зниклий предмет або за допомогою дії (наприклад, зняти хустку, якою покрили об'єкт), чи за допомогою думки, тобто уявити його поза полем сприйняття.

Об'єкт будується самим інтелектом і є його основним інваріантом. Цей інваріант необхідний для вироблення поняття простору, зв'язаного з ним. Інакше кажучи, збереження об'єкта виступає основою вироблення інших форм діяльності, оскільки останнє повинно мати справу з об'єктом і його властивостями, що зберігаються. Об'єкт у реальному світі — основа усіх властивостей і відносин речей. Такий він і в пізнавальній, і в практичній діяльності людини. Збереження тотожності об'єкта виступає в даному плані найбільш фундаментальною її категорією. У пізнанні її роль зафіксована ще стародавніми мислителями у вигляді закону тотожності, без дотримання якого взагалі неможливе логічне мислення.

У практиці також вимагається як визначеність змінюваного предмета, так і визначеність дій людини. Це практичний варіант тотожності. Отже, об'єктивація зовнішньої дійсності — це тривалий і складний процес, у якому первісна не диференційованість «я» і «не-я», «сплав об'єкта з дією» розчленовуються на основі засвоєння світу («асиміляції») і пристосування до нього («акомодації»). Описаний вище процес об'єктивації світу не зводиться до конструювання об'єкта. За словами Ж. Піаже, «об'єкти — це не «кількість пізнаного», а результат побудови» [172]. Але таким результатом є також простір, час, кількість і т. д. Це відбувається вже на сенсомоторному рівні. У процесі формування загальних здібностей індивіда пристосовуватися до дійсності відбувається конструювання уявлень про об'єкти, простір, причинності, час, у загальному всіх «конкретних категорій досвіду» [172].

Щоб дитина могла об'єктивувати предмети, розглядати їх як незалежні, вона повинна виробити просторове поле сприйняття, уявлення про якість і форму (без якої об'єкт — щось невловиме), практичні категорії величини і руху. Це здійснюється в ході взаємодії дитини зі світом і людьми, від яких вона засвоює способи дій з речами. Однак із закінченням сенсомоторного періоду процес об'єктивації не закінчується.

Одна з фундаментальних *закономірностей*, відкритих Ж. Піаже, полягає в *повторенні даного процесу на різних стадіях розвитку*. Якщо до кінця сенсомоторного періоду хаос вражень структурується й об'єктивується діяльністю дитини, то на наступних стадіях (доопераціонального чи перцептивного інтелекту, на стадіях конкретних, а потім формальних операцій) рух від недиференційованості суб'єктивного й об'єктивного до об'єктивного знання щораз повторюється.

Процес об'єктивації повторюється на рівні абстрактного мислення. Цей третій цикл має свої особливості. Ж. Піаже досліджував його з точки зору розвитку формально-логічного мислення. Але зібраний ним матеріал і помічені його характерні риси дають зробити висновки також у відношенні до категорій. Справа в тім, що конкретно-операціональні системи, наприклад логічні угруповання, існують у вигляді більш-менш «ізолюваних острівців» на протязі даного періоду (7—11 років). Вони не з'єднуються в одну інтегровану систему, а додаються до різних областей досвіду відносно незалежно один від одного.

Мислення на цьому рівні має справу з речами і їх властивостями, а не з єдиною системою дійсності. Тут ще немає єдиного структурування всієї реальності, а пізнавальні структури не поєднуються в «одне нерозривне ціле».

З іншого боку, з такими операціями зв'язані визначені категорії. Так, серед інших виділяються «операції, названі Ж. Піаже інфралогічними, що включає категорії кількості, виміру, часу, простору і ін. » [172]. Кожна категорія структурується визначеним угрупованням; незалежність останніх один від одного означає також ізолюваність категорій.

Зв'язність, цілісність системи категорій забезпечує відображення зв'язності світу. Категорії, узяті порізно, суб'єктивні. Так, хоча ми і можемо сказати що-небудь про якість саму по собі, але такої якості немає в дійсності, оскільки там вона зв'язана з іншими загальними властивостями і відносинами. Щоб об'єктивувати її, зробити такою, яка вона поза нами, її треба узяти у всебічних зв'язках і відносинах. Це досягається приведенням категорій у систему. У зазначеному смислі *систематизація категорій є їхньою об'єктивацією*.

Наростання об'єктивації, що настає на стадії абстрактного мислення, утворить третій цикл розвитку, у ході якого вже не просто конкретні об'єкти і відповідні їм конкретні категорії, а «світ у цілому» об'єктивується за допомогою системи категорій. Остання існує й у формі особливої теорії (діалектичної логіки), і виступає у формі живого масиву людського мислення, що переробляє і духовно освоює світ.

#### **4.2.2 Сенситивні періоди і саморозвиток людини**

У психології визначені граничні моменти, кризи, докорінні зміни життєвого шляху людини, що свідчать про перетворення структури і функцій її душі. Якщо людина успішно впоралась із такими кризами, то вона здатна вирішувати завдання іншого ступеня складності, про що раніше навіть не здогадувалось.

Наявність докорінних змін дала підстави В. В. Клименку [144] розглядати *час життя як вирішальний чинник* душевного розвитку. Ми коротко зупинимося на цій концепції, щоб визначити для нашого дослідження факти, що будуть пояснювати особливості навчального спілкування. Автор виходить із того, що природа людину обмежує у часі життя: не «скільки буде, стільки і буде», а нам надається саме стільки часу, щоб розвиток уможлиблювався:

- а) у структурах душі і тіла;

б) у почуттях, мисленні і психомоториці — доки вони не перебуватимуть у гармонії, яка необхідна для того, щоб утворився і почав функціонувати механізм творчості;

в) у структурі енергопотенціалу.

Разом з тим, розвиток тіла не зупинити: дитина стає дорослою людиною. Інша річ — механізм творчості. Його розвиток можна загальмувати і змінити його напрям. На питання «А чи має кожен «потерпілий» змогу наздогнати час?» дається відповідь: «Безумовно, але для цього він мусить здійснити величезну роботу над собою». Те, що розвивається вільно, природно, не вимагає спеціальних зусиль: дитина вільно розвивається і не помічає цієї величезної роботи — природа нагороджує її за цю роботу задоволенням і натхненням, оскільки *процес вільного (без форсування) розвитку відбувається без насильства над собою*. Ось чому не потрібно забувати про час, адже робота над собою, своєю душею і тілом — тривалий, багаторічний процес. Не встигнеш оглянутися, зупинишся — позаду незроблене. Робота не рухається, а час витрачено марно. І повернутись уже немає сили.

Що ж робити? Як тлумачить сенс життя буденна свідомість? Спостерігач бачить його таким: спочатку — народження, згодом — розквіт сил, а врешті — все іде «під гірку». Мудрець скаже: «Все набагато складніше!» Сходження він ділить на етапи: дитинство, підлітковий вік, юнацтво... Чому так? Мало хто здатен відповісти, хоча кожен упевнений, що це замкнуті, цілісні етапи життя.

Щоб з'ясувати, як розвивається механізм творчості, В. В. Клименко [144] скористався математикою — законами чисел Фібоначчі і пропорцією «золотого перерізу», законами природи. Інакше кажучи — законами природи і життя людини.

Якщо записати в рядок числа Фібоначчі, то отримаємо: 0, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89 і т. д. Відношення між числами Фібоначчі складає 0, 618. Пропорційність встановили ще давні єгиптяни, а застосував до математики Піфагор. Це результат поділу цілого на дві нерівні, але пропорційні частини.

Свого часу число дістало назву «Божественної пропорції», «золотого ділення», а пізніше геніальний Леонардо да Вінчі вжив уперше для позначення цієї пропорції поширений тепер термін — «золотий переріз». Відтоді ця пропорція була встановлена в багатьох природних явищах (в будові нашого з вами тіла, в ботаніці, у квантово-механічних процесах). У наш час «золотий переріз», як закон природи, застосовується до практичної діяльності людини, він знайшов широке наукове застосування в математиці, техніці, музиці, естетиці тощо.

Розвиток людини теж відбувається відповідно до «Божественної пропорції», підпорядковується закону її чисел, згідно з якими наше життя поділяється на етапи з тими або іншими домінантами в механізмі творчості. Далі йтиметься про прогресивні зміни в людині, що *нормально народилася і нормально, природно розвивається*, яка не має спадкових хвороб і травм мозку. Числа Фібоначчі поділяють наше життя на етапи за кількістю прожитих років:

0 — початок відліку — дитина народилася, але вона зовсім не порожнє місце, не «табула раса», на якій природа і люди «писатимуть» життєвий шлях. Народилася Людина. У неї ще не розвинулися не лише психомоторика, мислення, почуття, уява, а й оперативний енергопотенціал. Відокремившись від матері, вона — початок життя з новою гармонією;

1 — дитина опановує ходу і вивчає найближче оточення;

2 — розуміє мову і діє за словесними вказівками;

3 — діє, використовуючи слова, ставить запитання;

5 — вік «грації» — гармонія психомоторики, пам'яті, уяви і почуттів, що вже дасть дитині можливість охопити світ як цілісність;

8 — панування почуттів, яким слугує уява, а мислення силами своєї критичності спрямоване на підтримування внутрішньої і зовнішньої гармонії життя;

13 — починає працювати механізм таланту на перетворення матеріалу, набутого в процесі опанування доробку визнаних талантів і геніїв, розвиваючи свій власний талант;

21 — механізм творчості наблизився до стану гармонії, і людина робить спроби виконувати талановиту роботу, що дає можливість надавати роботі цього механізму природної сили;

34 — вік «Ісуса Христа» — гармонія мислення, почуттів, уяви і психомоторики з енергопотенціалом — виникає здатність до геніальної роботи;

55 — у цьому віці, за умови збереженої гармонії душі і тіла, людина готова стати творцем. І так далі...

Отже, до 8 років — дитинство, до 13 — підлітковий вік (вік заперечень), 21 — юнацтво. Виходить, що мудрець знав не все. Як бачимо, дитинство, наприклад, за гармонійною шкалою — це 5 переворотів, що переживає дитина, набуваючи нових знань, вмінь і здатностей.

Насічки «чисел Фібоначчі» можна порівняти з «греблями» на життєвому шляху. Ці «греблі» очікують кожного з нас. Значить, потрібно подолати кожную, а потім терпляче підвищувати і підвищувати свій рівень розвитку, доки одного чудового дня ця загата на шляху не зникне, відкриваючи шлях до наступного розвитку.

Тепер, коли ми з'ясували сенс цих граничних точок вікового розвитку, розшифруємо, як це відбувається.

В *1 рік* дитина опановує ходу. До цього часу вона пізнавала світ передньою частиною голови (як тварина — мордою). Тепер же вона пізнає світ руками — привілей винятково людський. Тварина пересувається в просторі, а дитина, пізнаючи — опановує простір і вивчає територію, на якій живе.

В *2 роки* — розуміє і діє за словом.

Це означає, що:

- 1) дитина опановує мінімальну кількість слів — значень і образів дій;
- 2) поки ще не відділяє себе від довкілля і поєднана з усім, що її оточує;
- 3) тому діє за сторонньою вказівкою. У цьому віці дитина найслухняніша і найприємніша для батьків.

З людини *чуттєвої* дитина перетворюється на людину, що пізнає.



В 3 роки — діє, користуючись словом як регулятором активності. Адже вже відбулося відокремлення цієї людини від довкілля, і вона навчається бути істотою, здатною діяти самостійно. Тому дитина:

1) свідомо протистоїть середовищу і батькам, вихователям в дитячому садку і т. ін. ;

2) усвідомлює власний суверенітет і прагне самостійності;

3) намагається підкоряти своїй волі близьких і добре знайомих людей.

Тепер для дитини *слово* — *це дія*. З цього починається діюча людина.

В 5 років — «вік грації». Чудовий віковий етап. Людина, яка діє самостійно, постійно перебуває в стані «польоту». Вона — уособлення гармонії, її життєвий еталон — повна гармонія світу: природи і того, що створила людина), все відкрите для використання. Книги, ігри, танці, спритні рухи — все насичене гармонією, яку ця маленька людинка намагається опанувати власноруч. Гармонійна психомоторика сприяє появі нового стану. Тому дитина спрямована на психомоторну активність і прагне до безупинної діяльності.

Матеріалізація продуктів роботи чутливості можлива завдяки здатності людини до:

1) *відображення* навколишнього середовища і себе самої як частини світу (ми чуємо, бачимо, користуємося дотиком, нюхом тощо — всі органи чуттів задіяні у відображенні);

2) *проекування* зовнішнього світу і самої себе (створення другої природи, гіпотез — зробити завтра те й те, побудувати нову машину, вирішити проблему, розв'язати задачу квадратури кола), вдаючись до критичного мислення, почуттів і уяви;

3) *створення* другої, рукотворної природи, продуктів діяльності (реалізація запланованого, конкретні розумові або психомоторні дії з конкретними предметами і процесами).

Після 5 років *механізм уяви* домінує над всіма іншими. Дитина виконує величезну роботу, створюючи фантастичні образи, і живе в світі казок і міфів. Гіпертрофована уява дитини викликає в дорослих подив, а інколи і тривогу за стан здоров'я малюка, бо уява позбавлена будь-якого ґрунту, а її витвори не відповідають дійсності.

У 8 років — *панування почуттів* і формування власного виміру почуттів (пізнавальних, моральних, естетичних). Де ці виміри знаходяться? У самій дитині. В її маленькій душі, у формі почуттів. А що це за виміри? Психічний стан душі, гармонійна душа, коли дитина безпомилково:

- 1) оцінює відоме і невідоме;
- 2) відрізняє моральне від аморального, безпутного, прекрасне від того, що становить загрозу для життя, гармонію від хаосу.

У цьому віці виникає *вундеркінд*. Досвід переконливо свідчить, що *вундеркінди* рідко досягають вершин творчості. До певного часу дитина копіювала, але одного разу усвідомила — цього замало. А підбадьорювання дорослих, їхнє бажання будь-що виховати людину, здатну до творчості, остаточно виснажує дитячі сили. Той самий гіркий досвід свідчить про іронічне ставлення до дітей, що достроково подолали перші вікові «греблі» і нібито відрізняються від однолітків. Тому поняття «*вундеркінд*» є проблемою. Але це проблема творчості — справа нелегка. Коли процес розвитку душі відповідає ряду чисел Фібоначчі — це норма. А діти, що досягли вікової «греблі» і не подолали її, перебувають довгі роки, а то й усе життя, на попередньому рівні розвитку.

У 13 років — починає працювати *механізм творчості*. Але це не означає, що він працює на повну потужність. Тут працює лише який-небудь один з елементів механізму, а всі інші сприяють його роботі. Якщо і на цій сходинці вікового розвитку зберігається гармонія, що майже весь час змінює свою структуру, то підліток безболісно здолає наступну «греблю» і досягне «віку революціонера».

Підкреслимо: механізм творчості залучається до роботи самостійно. І відбувається це тільки в тому випадку, коли кожна складова оптимально розвинута і всі вони разом гармонійно узгоджені та врівноважені. Тоді завдання, з якими стикається людина, вона змушена розв'язувати до кінця. Складність завдання викликає почуття дискомфорту (всім подобається, всім зручно, а вам — тісно, гидко, коле. Зрозуміти, чому щось усіх влаштовує, а вам не подобається — це зрозуміти завдання). Ознака вирішеного завдання: *дискомфорт асимільований у комфорт*.

У «віці революціонера» підліток має зробити новий крок вперед: виокремитися з найближчого оточення, свого соціуму — жити і діяти в ньому гармонійно. Не кожний може вирішити власні завдання.

*21 рік.* Якщо «революціонер» успішно подолав цю «греблю» вікового розвитку — першу гармонійну вершину життя, його механізм творчості здатний виконувати талановиту роботу. Ніде правди діти, почуття (пізнавальні, моральні або естетичні) інколи затьмарюють мислення, але спільно всі елементи працюють злагоджено: почуття відкриті всьому світу, а логічне мислення набуває здатності формулювати і віднаходити міру речей. Механізм творчості, розвиваючись нормально, досягає стану, що дає змогу сподіватися на появу перших результатів. Він починає працювати.

У цьому віці спостерігається другий вигин — передує механізм почуттів. Уява та її витвори оцінюються почуттями і мисленням, між ними виникає антагонізм. Перемагають почуття. Ця здатність поступово набирає потужності, і підліток починає нею користуватися. Що ж нове тут з'являється?

*34 роки* — врівноваженість і гармонійність — продуктивна дієвість механізму творчості. Гармонія мислення, почуттів і уяви, психомоторики, що живиться оптимальним енергопотенціалом, і механізм у цілому — виникає здатність до геніальної роботи.

*55 років* — людина може стати творцем. Третя гармонійна вершина життя: мислення підпорядкує собі почуття — умова створення нового світу,

відкриття того, що люди почували, але були неспроможні означити і користуватися силами природи.

Нагадаємо: числа Фібоначчі визначають головні етапи розвитку людської душі. А чи здолає людина цей шлях без зупинок, залежить від батьків і вчителів — системи освіти, а згодом — лише від самої людини, від того, як людина буде пізнавати і змінювати сама себе. Для того, щоб механізм творчості розвивався повноцінно, щоб людина стала талантом, генієм, творцем вона повинна розвиватися природно і вільно. Але це не означає, що цей розвиток — в ідеалі — пряма лінія. Нічого подібного! Тому що будь-який графік, прямолінійний графік створює уявлення про процес повторення, копіювання (нехай з нагромадженням — зростанням чогось) початкового стану.

Ряд чисел Фібоначчі має ще одну дивну властивість: *кожний віковий період може бути розкладений на більш дрібні гармонійні і пропорційні відрізки часу, протягом яких відбувалися певні зміни в механізмі творчості.*

Розвиток гармонійної цілісності (якщо її розглядати в координатах часу) на кожному віковому етапі (дитинство, отрочество, юність, зрілість), в свою чергу, поділяється на окремі мікроперіоди. Поділивши етап на частини, отримаємо чотири вузлові точки — золоті точки «золотого перерізу» — 0,0,382, 0,618 і 1. Що природа приховує за цими точками?

0 — початок відліку, початок життя нового, включеного кодом пропорції в активність чергового елемента механізму творчості, нового стану гармонії. Тут 0 — верхній край фундаменту, на якому почне будуватися нова, більш досконала і з новими властивостями гармонія людини.

Точка 0,382 — стан гармонії, що зароджується, частина часу вікового періоду, в якому гармонія стану душі і тіла неврівноважена, чутлива до перевантажень, але сприйнятлива до розвитку того, що домінує в механізмі таланту після подолання попередньої вікової межі.

Точка 0,618 — гармонія тіла і душі набуває рівноваги, може компенсувати руйнівні впливи і зберігати свою цілісність, а домінуючий

механізм творчості починає працювати з видимими продуктами своєї роботи і розвивається в напрямі досконалості.

Точка на рівні 1 — завершення попереднього, досконала цілісність — і початок нового вікового періоду. Гармонія початку руйнується, але одночасно засновує в собі ще більш досконалу гармонію. Ще один крок — і попередня цілісність піддається метаморфозі, перетворюється на 0 (з якого теж починається новий етап розвитку або руйнування попередньої гармонії механізму творчості).

### **4.3. Формування уміння розв'язувати педагогічні задачі**

#### **4.3.1 Психолого-педагогічні умови рефлексивного навчання умінню розв'язувати педагогічні задачі**

В структурі інтегрального уміння вчителя розв'язувати педагогічні задачі прийнято виділяти:

1) систему знань про педагогічну професію, представлену категоріальним складом практичного мислення вчителя (останній включає такі ієрархічно організовані рівні: рівень загальних ідей; рівень конструктивно-методичних схем; рівень технічних прийомів реалізації таких схем);

2) систему стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються у процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення;

3) систему основних і проміжних рішень, що регулюють процес мислительної діяльності вчителя у ході розв'язання ним педагогічних задач.

Нагадаємо, що стратегічні інтелектуальні вміння в структурі педагогічного мислення мають забезпечити осмислення і операціоналізацію психолого-педагогічних знань під час вироблення і реалізації на їх основі задумок розв'язання конкретних педагогічних задач. Схематично процес розв'язання вчителем педагогічної задачі можна представити таким чином:

Табл. 7

<b>Етапи розв'язання педагогічної задачі</b>	<b>Проектування</b>	<b>Реалізація</b>	<b>Оцінка</b>
<b>Аналітичні процеси (дії)</b>	Орієнтація у ситуації та діагностика готовності учнів до діяльності	Одержання оперативної інформації про сформованість дій учнів	Аналіз досягнутих результатів
<b>Конструктивні процеси (дії)</b>	Постановка педагогічної задачі і конструювання шляхів її розв'язання	Реорганізація діяльності з розв'язання задачі та її оперативне регулювання	Визначення напрямів подальшої роботи

Серед різноманітних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічної задачі, більшість дослідників [109, 110, 191, 196 та ін. ] на перше місце ставлять уміння аналізувати педагогічну ситуацію, здатність встановлювати суттєві та несуттєві ознаки спостережуваних педагогічних фактів, співставляти їх, визначати подібність та відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними і тими умовами, в яких вони протікають, і на цій основі виробляти педагогічно доцільну стратегію і тактику впливів на учня, групу учнів чи клас.

Як зазначалося, прийняття вчителем тих чи інших педагогічних рішень детерміновано категоріальними (понятійними) рамками його мислительної діяльності, трансформованими у певні конструктивно-методичні схеми, які безпосередньо співвідносяться з конкретними педагогічними ситуаціями.

Іншими словами, механізм використання вчителем психолого-педагогічних знань в умовах його практичної діяльності, процес руху думки від появи ідеї (задуму) рішення педагогічної задачі до вироблення конкретних способів його реалізації, зумовлених даною педагогічною ситуацією, має глибоко індивідуальний характер, що слід мати на увазі при організації корекційної і формуючої роботи з молодими учителями. Мова йде про

необхідність проблемно-методологічного підходу у роботі з ними на етапі професійного становлення, спрямованого на освоєння конкретної методології розв'язання педагогічних задач.

При такому підході вчитель ставиться у позицію дослідника, який спільно з іншими виробляє різного роду рішення, аналізує конструктивні принципи і критерії оцінки цих рішень, визначає умови їх впровадження у практику, використовує освоєні теоретичні знання як основу для вироблення і прийняття таких рішень.

Все це визначає специфічність підходу до організації учбово-пізнавальної діяльності учителів, який має забезпечувати розвиток їх умінь аналізувати та досліджувати педагогічні ситуації та свої дії у них (такий підхід часто називають ще рефлексивним навчанням). При такому підході учителі набувають досвіду створення стратегій навчання, умінь ефективно використовувати зворотний зв'язок тощо, у них розвиваються такі професійно значимі особистісні якості, як критичність, аналітичність, здатність до самоаналізу та самооцінки, вдосконалюються навички професійного спілкування.

Організація навчання молодих учителів має включати:

- 1) дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень;
- 2) організацію активної взаємодії між слухачами у процесі пошуку рішення;
- 3) співвіднесення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, в яких дані положення знайшли своє втілення.

Сказане вище дозволяє вважати, що розвиток категоріального апарату мислення учителів, формування у них умінь розробляти конструктивно-методичні схеми розв'язання педагогічних задач доцільно здійснювати з допомогою методів, в основі яких лежать ідеї групового та колективного вирішення педагогічних задач аналітичного (передусім) і конструктивного

характеру, імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій тощо.

На основі самостійного вивчення рекомендованої літератури [14, 82, 87, 109, 110, 197 та ін. ] та на основі проведених ділових ігор вчителі у ході колективної пізнавальної діяльності прийшли до алгоритму дій з розв'язання педагогічної задачі.

Табл. 8

### Алгоритм дій вчителя по розв'язанню педагогічної задачі

Етапи розв'язання педагогічної задачі	Дії вчителя
Аналіз педагогічної ситуації	Виділити педагогічні явища (наявні умови і засоби, зовнішні прояви якостей особистості тощо)
Узагальнення фактів	Сформулювати висновки про досягнутий стан об'єктів педагогічного процесу
Формулювання педагогічної проблеми (задачі)	Сформулювати цілі майбутньої педагогічної діяльності
Конструювання педагогічного процесу	Побудувати варіант розв'язання задачі: а) визначити очікуваний результат; б) визначити шляхи і умови досягнення наміченого; в) відібрати оптимальні засоби і методи впливу (взаємодії); г) попередити можливі відхилення від намічених дій та результатів
Виконання	Реалізувати намічений варіант розв'язання педагогічної задачі, при необхідності – внести до нього корективи
Контроль і оцінка	Оцінити досягнутий результат: а) за безпосереднім продуктом; б) за розвиваючим і виховуючим ефектом. При необхідності сформулювати нові проблеми /задачі/

Такий алгоритм є на початку для вчителів безпосереднім керівництвом до дій при розв'язанні педагогічних задач. Потім дії, передбачені в схемі, «згортаються», здійснюються в думках, інтуїтивно, перетворюються у звичні форми діяльності. Але досягнення останнього вимагає тренування.

Як уже відмічалось, прийняття вчителем певного педагогічного рішення здійснюється на основі уже сформованих категоріальних (понятійних) структур мислительної діяльності. Очевидно, що таке рішення буде достатньо продуктивним, якщо такі категоріальні структури впливають з певної психолого-педагогічної концепції, іншими словами, практична діяльність вчителя має бути послідовним втіленням у життя загальної психолого-



педагогічної теорії розвитку особистості школяра у процесі навчання через розв'язання відповідної системи педагогічних задач.

Як показали результати експерименту, у роботі молодих вчителів така єдність теоретичних знань і практичних дій зустрічається вкрай рідко. Більше того, дуже часто психолого-педагогічні знання початківців носять розрізнений, фрагментарний характер, не зведені у певну систему, побудовану відповідно до логіки розв'язання педагогічної задачі, а то й просто помилкові. Все це поставило нас перед необхідністю паралельно з формуванням у слухачів методології розв'язання педагогічної задачі проводити спеціальну роботу над осмисленням відповідних психолого-педагогічних знань.

Основна увага при цьому зверталася на психологічні концепції розвиваючого навчання.

Групи слухачів на етапі підготовки до заняття опрацьовували окремі положення різних психологічних концепцій учіння, виносячи потім результати своєї роботи на колективне обговорення.

Аналізувалася, зокрема, концепція учбової діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, С. Д. Максименко та інші) з акцентом на тому, що повноцінне учіння має включати такі компоненти: розуміння і прийняття учнями учбової задачі, виконання ними активних учбових дій (перетворення, порівняння, моделювання), дій самоконтролю та самооцінки. Лише у тому випадку, коли учень розуміє учбову задачу та смисл вправ, сам активно і свідомо виконує дії з учбовим матеріалом, а також контролює і оцінює себе, у нього формуються учбово-пізнавальні мотиви, він оволодіває не лише знаннями, але й способами їх придбання.

Інша група слухачів аналізувала теорію поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізїна та інші), в якій спеціально розкривається проблема управління вчителем процесом учіння, для чого виділяються характеристики дій учнів (від матеріальної, матеріалізованої їх форм до зовнішньої словесної і подальшої розумової).

Відмічалось, що в рамках цієї концепції виділяється три типи учіння:

- учень не повною мірою усвідомлює зміст учбового матеріалу, суттєві ознаки не відрізняє від несуттєвих, а його учбові дії будуються за методом спроб і помилок;

- учень розуміє зміст учбового матеріалу, відрізняє суттєві ознаки від несуттєвих, але учбові дії засвоює у готовому вигляді і здійснює їх хоч і без помилок, але на обмеженому учбовому матеріалі;

- учень самостійно будує свої учбові дії на основі аналізу умов і повної орієнтації у них, учбові дії формуються швидко, виконуються без помилок і легко переносяться у нові умови. Вчитель має формувати в учнів саме третій тип учіння як найбільш продуктивний.

Ще одна група слухачів працювала над аналізом праць Д. М. Богоявленського, Н. А. Менчинської та інших психологів, звертаючи увагу, зокрема, на те, що результати учіння слід оцінювати не лише по знаннях, але і по пізнавальних процесах і якостях мислительної діяльності учнів, що вимагає, в свою чергу, діагностики стану сформованості у них прийомів розумової діяльності та спеціальної роботи з їх формування. У результаті такого творчого пошуку слухачами було виділено ряд характеристик учбової діяльності учнів, які вчитель має діагностувати та мати на увазі під час вироблення та на етапі реалізації педагогічних рішень:

- розуміння* учнем учбового смислу поставленої вчителем задачі (а не лише її буквального значення); запам'ятовування і відтворення завдання, збереження його протягом усього часу, необхідного для виконання завдання; виконання завдання до кінця, що опосередковано свідчить про прийняття учнем задачі вчителя;

- перехід до самостійної постановки учбових задач;*

- виконання дій за зразком;*

- виконання дій за інструкцією з обмеженнями чи з відсутніми окремими ланками;*

виконання окремих дій *перетворення, порівняння, моделювання* у варіантах «від предмету до моделі» і навпаки; відділення і розрізнення способу від результату; перехід від дій за зразком і від перебору стереотипних способів до пошуку нових способів;

*вичленування і співставлення* декількох способів розв'язання однієї задачі;

*знаходження* із декількох способів найбільш раціонального; знаходження нового, нестандартного способу вирішення задачі; розвиток у способах учбової діяльності нових якостей узагальненості, усвідомленості, варіантності;

*самостійний перехід в учбовій діяльності від однієї ланки до іншої*, наприклад, від постановки учбової задачі до учбових дій, а потім до самоконтролю і самооцінки; об'єднання в діяльності окремих дій у крупні блоки і відхід від ланцюжка ізольованих дій; самостійний перехід від однієї форми виконання дії до іншої (наприклад, від матеріалізованої форми до проговорювання), а не затримування у рамках якоїсь однієї з цих форм;

*самостійний перехід від однієї діяльності до іншої*, використання способу роботи, засвоєного в учбовій діяльності при виконанні інших видів діяльності, наприклад, учбової операції класифікації у мнемічній діяльності;

*самостійний вихід за межі учбової діяльності* (поява самоосвітньої діяльності — епізодичної чи постійної);

*наявність прогностичних функцій самоконтролю і самооцінки*, що визначаються кількістю дій, які може прогнозувати учень, співставлення прогностичних і кінцевих форм самоконтролю та самооцінки; вираження порівняльної вираженості та розгорнутості трьох видів учбових дій — орієнтувальних, виконавчих і контрольних, що характеризує індивідуальні особливості здійснення учбової діяльності;

*перехід від взаємоконтролю і взаємооцінки до самоконтролю і самооцінки*; розвиток і уміння займати різні ролі у груповій учбовій діяльності та уміння оцінювати з цих позицій свої дії та дії інших.

Як було показано вище, вчителі зіштовхуються з серйозними труднощами при визначенні цілей навчання учнів, виявляючи схильність підмінювати останні змістом освіти чи завданнями діяльності самого вчителя. Все це поставило нас перед необхідністю проведення спеціальної корекції підходу молодих вчителів до постановки цілей навчання. Підкреслювалося, зокрема, що у методологічному смислі ціль (мета) є уявним образом майбутнього результату свідомої діяльності, який визначає характер діяльності і спрямовує останню на досягнення певних результатів. Іншими словами, цілі навчання мають визначати очікувані зміни у розвитку учнів внаслідок вивчення ними певного навчального курсу чи окремої теми.

Педагогічні цілі, накладаючись на матеріал конкретних тем, набувають предметного характеру і виражаються у формі педагогічних (учбових) задач. Задача, таким чином, є метою діяльності, конкретизованою з врахуванням умов ситуації, тобто втіленою в конкретний матеріал (фізики, математики, мови, трудової діяльності тощо) з урахуванням підготовленості і найближчих потенційних можливостей учня чи колективу. Такі задачі синтезують змістовну, мотиваційну і операційну сторони діяльності учнів.

Розвиваюче навчання, таким чином, — це ланцюжок предметних задач, що поступово ускладнюються, і націлених на використання потенційних можливостей учня із зони його найближчого розвитку. Іншими словами, соціальні зміни перекладаються на мову педагогіки, а педагогічні цілі, в свою чергу, конкретизуються при створенні проекту уроку (системи уроків) у вигляді системи учбово-пізнавальних задач.

У сучасній дидактиці вже стало традиційним розрізняти навчальні та розвиваючі цілі навчання. При цьому навчаючі цілі частіше всього відносяться до змістовної сторони навчання, а розвиваючі - до операційної сторони учбової діяльності учнів, тобто формування таких умінь і навичок, з допомогою яких здійснюється процес учіння і базою яких є розумові здібності учнів.

Із сучасних трактовок цілей навчання все більшого поширення набуває позиція І. Я. Лернера [126].

Цілі навчання виводяться ним із чотирьох основних компонентів змісту соціальної культури як системи діяльності:

- 1) знання про діяльність;
- 2) здійснення відомих способів діяльності на їх базі, тобто навички і уміння;
- 3) творча діяльність, тобто формування прийомів для розв'язання проблем;
- 4) досвід емоційного ставлення до дійсності. (Якщо представити ці цілі через звичну систему трьох груп цілей, то перші з них будуть навчаючими, другі і треті — розвиваючими, а четверті — виховними).

Найбільші труднощі у початківців виникають при конструюванні саме розвиваючих цілей навчання. Групова робота слухачів дала змогу виділити деякий перелік основних розвиваючих цілей: формування в учнів уміння вчитися, розширення фонду дієвих знань; відпрацювання кожного з видів (поняття, закони і закономірності, теорії тощо), рівнів (репродуктивний і продуктивний) і етапів (узнавання, відтворення, розуміння, використання у знайомих умовах, використання у незнайомих умовах, оцінювання) засвоєних знань; забезпечення розуміння учнями цілей і задач, їх активного прийняття, самостійної постановки цілей і задач учіння, їх формулювання; формування в учнів уміння виконувати окремі учбові дії і їх послідовності (спочатку за інструкцією, потім самостійно); навчання учнів прийомам самоконтролю і адекватної самооцінки (на всіх етапах роботи відповідно до об'єктивних вимог і їх індивідуальних можливостей); навчання учнів умінням ставити проміжні цілі у своїй учбовій роботі, планувати окремі учбові дії і їх послідовність, долати труднощі при їх реалізації, розраховувати свої сили; формування в учнів уміння усвідомлювати свої мотиви в учбовій роботі, свідомо їх співставляти і робити обгрунтований вибір тощо.

Ми описали вище лише окремі приклади (хоч і принципово важливі) роботи з корекції категоріального апарату мислення молодих учителів, основною метою якої була інтеграція їх психологічних і педагогічних знань у когнітивні передумови прийняття педагогічних рішень, конструктивно-методичні схеми розв'язання педагогічних задач.

Центральна увага під час експерименту приділялася забезпеченню операціоналізації психолого-педагогічних знань учителів, формування у них інтегрального вміння використовувати засвоєні теоретичні знання для аналізу запропонованих педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

Коротко зупинимося на найважливіших результатах експерименту. В таблиці наводяться експертні оцінки динаміки вміння молодих учителів розв'язувати психодидактичні задачі (у ролі експертів виступали викладачі кафедри педагогіки і психології та методисти), критерії оцінки рівнів підготовленості залишались тими ж, що й вище.

Табл. 9

**Динаміка сформованості вміння молодих учителів  
розв'язувати педагогічні задачі**

Етапи експерименту	Рівні підготовленості:			
	високий рівень	середній рівень	низький рівень	нульовий рівень
На початок експерименту	12,0	20,0	40,0	28,0
По завершенню експерименту	20,0	48,0	32,0	-

Аналізуючи зібрані дані, вкажемо на такі основні тенденції:

1. Найважливішим результатом формуючого експерименту стало зникнення групи з нульовим рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач; нагадаємо, що під час стихійного протікання процесу професійного становлення серед молодих учителів зі стажем роботи від 1 до 3

років з таким рівнем виявилось 23,3%, а серед тих, стаж роботи яких знаходився у межах від 3 до 5 років — 15,0%.

2. У групі з низьким рівнем підготовленості до розв'язання психодидактичних задач, на перший погляд, суттєвих змін не відбулося (зменшилася від 40,0% до 32,0%), але при цьому не враховується та обставина, що в цю групу перейшла більшість молодих учителів, які на початок експерименту характеризувалися нульовим рівнем готовності, а більшість віднесених до цієї групи внаслідок проведеної роботи перейшли в групу з середнім і навіть високим рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач.

3. Суттєво збільшилася група початківців з середнім рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач (від 20,0% до 48,0%), передусім за рахунок переходу до неї тих молодих учителів, у кого на початок експерименту був низький і навіть нульовий рівень готовності.

4. Зростання групи молодих учителів з високим рівнем готовності до розв'язання психодидактичних задач носить менш виражений характер (від 12,0% до 20,0%), що можна інтерпретувати необхідністю спеціального етапу закріплення вироблених стратегій дій у практичній педагогічній діяльності.

Зупинимося детальніше на деяких якісних аспектах розглядуваної проблеми. В судженнях експертів та самохарактеристиках учасників експерименту передусім відмічається зміна ставлення до психолого-педагогічної теорії. Вкажемо у цьому зв'язку на: зростання систематичності та осмисленості теоретичних знань молодих учителів; прагнення операціоналізувати психолого-педагогічні знання, виробити на їх основі конструктивно-методичні схеми аналізу педагогічних ситуацій і прийняття продуктивних педагогічних рішень; вироблення особистісного ставлення до тих чи інших психолого-педагогічних ідей та концепцій.

Під час експерименту відбулися певні позитивні зміни у підході учителів до визначення цілей процесу навчання взагалі, завдань вивчення учнями

певного навчального предмету, навчальних тем та матеріалу окремих уроків. Напрями цих змін, судячи з самохарактеристик учасників експерименту, такі: від зосередженості передусім на власній діяльності до розвитку орієнтацій на організацію діяльності учнів.

Так, під кінець експерименту серед його учасників виділилися одні, які орієнтувалися передусім на диференційований підхід до учнів для кращого засвоєння ними учбового матеріалу, інші, які спрямовували свою увагу передусім на розвиток пізнавальних інтересів учнів, і треті, що прагнули забезпечити розвиток особистості учнів через використання системи завдань, що поступово ускладнювалися.

Загальний підхід до відбору учбового матеріалу — оцінка його доступності для учнів — під час формуючого експерименту зберігся у більшості учасників. Якщо на початку роботи учителі в основному орієнтувалися на оцінку змісту учбового матеріалу та його структурно-логічних властивостей, то поступово більшість з них почала враховувати і інші критерії: наявність в учнів опорних знань, умінь і навичок, сформованість у них узагальнених способів навчальної роботи та прийомів мислительної діяльності, особливості особистісного ставлення учнів до учбової діяльності в цілому та конкретного змісту навчання, зокрема, їх інтереси та нахили тощо.

Спостерігалось переосмислення вчителями свого підходу до відбору методів і прийомів навчання. На початок експерименту всі вони правильно вказували, що вибір методів навчання та прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці залежить від завдань, змісту учбового матеріалу, вікових властивостей та індивідуально-психологічних особливостей учнів та особливостей класу. В той же час лише 12,0% з них змогла обґрунтувати зроблений вибір методів навчання, ще 20,0% зробили досить продуктивний вибір (хоч і не змогли дати йому обґрунтування), а рішення решти не були узгодженими ні зі змістом учбового матеріалу, ні з особливостями учнів і класу, по суті, вони визначалися можливостями самих учителів.



Під час колективної пізнавальної діяльності учасники експерименту оволоділи певними вміннями аналізу психодидактичної задачі та вибору методів навчання на основі теорії оптимізації. При розв'язанні критеріальних задач саме такий підхід був притаманний практично всім початківцям, причому у 72,0% випадків вони зуміли не лише запропонувати, але й обґрунтувати досить продуктивну систему методів досягнення поставлених цілей уроку тощо.

#### **4.3.2 Ділови ігри, як засіб розвитку здатності розв'язування задачі**

При розробці та організації ділових ігор ми керувалися рядом методичних вимог, обґрунтованих у спеціальній літературі [23, 31, 84, 106, 107, 131, 197, 259 та ін. ], а саме:

1. Ділова гра має сприяти розвитку творчого професійного мислення учителів, тобто формувати в них вміння аналізувати педагогічні ситуації, знаходити в них педагогічні задачі, пропонувати варіанти їх рішень, давати їм обґрунтування тощо. З цією метою на етапі розробки гри конструється, а під час її проведення реалізується система пізнавальних завдань та проблемних ситуацій.

2. За своїми цілями ділова гра має бути у двох планах, її учасники одночасно вирішують ігрові та навчально-пізнавальні завдання при домінуванні останніх.

3. За змістом ділова гра має імітувати умови та специфіку конкретних педагогічних ситуацій, діяльності вчителя, його взаємин з учнями, тобто гра має моделювати особливості педагогічного процесу та професійної діяльності вчителя.

4. Ділова гра за своєю «конструкцією» та методикою проведення має забезпечити включення всіх учасників до спільної діяльності — виявлення професійно значущих цілей та їх досягнення шляхом прийняття (і

обґрунтування) відповідних індивідуальних та групових рішень. За формою спільна діяльність носить характер рольової взаємодії учасників, яка протікає відповідно до заданих або створюваних у ході гри обов'язкових для всіх правил і норм. Наголосимо, що ця вимога є обов'язковою умовою проведення повноцінної та результативної ділової гри.

5. Основним шляхом включення учасників груп у спільну пізнавальну діяльність (а значить, і шляхом створення та вирішення проблемних ситуацій) є їх діалогічне та полілогічне спілкування, в ході якого виробляються індивідуальні та групові рішення, досягаються проміжні та кінцеві результати гри.

Нижче описується ряд варіантів матриць ділових ігор, використання яких у роботі з учителями сприяє (поряд з розв'язанням інших дидактичних задач) розвитку у них компетентності спілкування.

### **Перший варіант**

*Мета* гри — проаналізувати певну тему, створити підсумковий документ, в якому розкривалася б сутність найважливіших понять та закономірних зв'язків між ними, пропонувалася б концепція та методичні шляхи вирішення поставленої педагогічної задачі (паралельно з описаною пізнавальною метою під час гри розв'язуються також задачі формування в учасників групи умінь брати участь та організовувати колективну пізнавальну діяльність, розвитку у них компетентності у спілкуванні тощо).

Відмітимо, що запропонована матриця ділової гри дає можливість здійснювати колективний аналіз найрізноманітніших проблем («Оптимальний вибір методів навчання», «Конструювання вчителем цільового компоненту навчального та виховного процесу», «Формування смислових установок учнів в умовах здійснення виховного процесу» тощо).

*Хід гри та методичні поради щодо її проведення:*

На етапі підготовки до гри ведучий формує групи учасників: «ерудити» (5 — 7 чоловік),

«опоненти» (5 — 7 чоловік),  
«рецензенти» (5 — 7 чоловік),  
«організатори» (3 — 4 чоловіки),  
«консультанти» (3 — 5 чоловік),  
«арбітри» (5 — 7 чоловік).

Робиться це на консультації, яка передує грі. Тут же ведучий розкриває її мету та завдання, дає інструктивні вказівки всім групам її учасників, рекомендує літературу для самостійної роботи тощо.

Група «ерудитів» готує основні повідомлення з проблеми, яка аналізується. Ведучий надає їм необхідну допомогу у виробленні плану, підборі літератури, узагальненні матеріалу і т. п. При цьому він має домогтися, щоб повідомлення «ерудитів» розкривали тему заняття.

Перед «опонентами» ставиться задача підготуватися до дискусії з «ерудитами» по суті зроблених ними повідомлень. Це вимагає від них глибокого аналізу рекомендованої літератури, вироблення власного ставлення до різних аспектів розглядуваної проблеми, підготовки проблемних запитань тощо.

Близькою до описаної є і задача «рецензентів». Вони вивчають тему, готуючись аналізувати повідомлення «ерудитів». Для цього їх попередньо знайомлять із найважливішими вимогами, яким має відповідати рецензія, демонструють зразки кращих повідомлень та рецензій на них тощо.

«Організатори» мають оформити приміщення, в якому буде проходити гра, необхідною наочністю. Вони ж готують проект підсумкового документу, де розкривається сутність основних понять з теми заняття, закономірні зв'язки між ними, концепція та методика вирішення поставленої педагогічної задачі. Підготовка такого документу вимагає вивчення рекомендованої літератури та глибокого проникнення в сутність теми.

Перед «консультантами» ставиться задача вивчити тему з метою надання у процесі гри інформаційної допомоги та психологічної підтримки тим її

учасникам, кому вона необхідна. Відповідно «арбітри», аналізуючи тему заняття, готуються аргументовано оцінювати роботу кожної групи гравців.

На етапі підготовки гри ведучий надає всім групам гравців необхідну методичну та консультативну допомогу.

Сама гра розпочинається з того, що ведучий нагадує учасникам її мету та основні завдання, знайомить їх із правилами, ходом та регламентом гри.

Потім слово надається першому «ерудиту». Після його повідомлення (у якому має бути розкрита перша проблема розглядуваної теми) «опоненти» задають питання. Якщо відповіді «ерудита» недостатньо вичерпні або й просто неправильні, то ведучий може запропонувати відповіді на поставлені запитання «консультантам», самим «опонентам» або бажаним з інших груп гравців. Далі виступають «рецензенти», роблячи аналіз заслуханого повідомлення.

Після обговорення першої проблеми аналогічно заслуховуються (і аналізується) повідомлення решти «ерудитів». «Організатори» уважно вислуховують повідомлення «ерудитів» та хід обговорення, вносять до проекту підсумкового документу необхідні корективи й доповнення. Після обговорення всіх повідомлень «організатори» знайомлять усіх учасників гри зі змістом підготованого ними підсумкового документу з метою організації його колективного аналізу. Наголосимо на необхідності найсерйознішого ставлення до вироблення цього документу, оскільки він виконує функції своєї «опорної схеми» в осмисленні сутності розглядуваної проблеми.

«Арбітри» у ході гри оцінюють роботу кожної групи. По завершенні гри вони повідомляють її учасникам про кількісні та якісні результати оцінювання.

Ведучий у заключному слові зупиняється на характеристиці наукових засад тих висновків, що були зроблені гравцями внаслідок гри, при необхідності вносить корективи до підсумкового документу. Паралельно він аналізує особливості організації та хід колективної пізнавальної діяльності у групах гравців.

## Другий варіант

*Мета* гри — розібратися в певній темі, знайти ефективні підходи і методичні шляхи вирішення поставленої педагогічної задачі, забезпечити розвиток компетентності спілкування в учасників гри.

Даний тип ділових ігор створює сприятливі умови для розвитку в учасників рефлексії власного категоріального апарату, на основі якого приймаються ті чи інші педагогічні рішення. І ще. Так як і в попередньому випадку, матриця даної гри дає змогу розглядати найрізноманітніші теми.

*Хід гри та методичні поради щодо її проведення.* Гра розпочинається з формування груп учасників у кількісному складі п'яти—семи чоловік. Це робить ведучий, однак, при наявності у слухачів певного досвіду участі в ділових іграх, можна дати відповідні доручення декільком із них, делегувавши необхідні повноваження. Останній варіант є більш продуктивним, оскільки прискорює входження слухачів в ігрову ситуацію та забезпечує тренування їх спроможності до самоорганізації.

Потім ведучий ставить завдання перед сформованими групами. Наголошується, що кожна група насамперед має виробити спільний підхід до розв'язання поставленої задачі, загальну теоретичну концепцію її вирішення. Друге, що має зробити кожна група, це виробити програму «інтерв'ю», тобто названу загальну концепцію сформулювати мовою конкретних запитань, завдань, ситуацій тощо. Паралельно учасники гри готуються відповідати на запитання, підготовлені іншими групами, знаходити розв'язання запропонованих ними задач.

Поки групи працюють над поставленими завданнями, ведучий керує їх роботою (ставить проблемні запитання, робить інформаційні довідки, коментує хід обговорення, звертає увагу гравців на ті чи інші аспекти розглядуваної проблеми тощо). При необхідності він може і прямо включатися у процес організації колективної пізнавальної діяльності, спрямовуючи та коректуючи його.

Наступний етап — безпосереднє проведення «інтерв'ю». Кожній групі (по черзі) надається можливість запросити одного з гравців іншої групи, задати йому підготовлені запитання, отримавши тим самим необхідні дані для подальшої роботи (для аналізу особливостей запропонованого варіанту розв'язання тієї чи іншої педагогічної задачі).

Наголошуємо на необхідності чіткого дотримання всіма учасниками приписаних їм ролей. Якщо при відповідях на поставлені запитання у гравця виникають певні труднощі, він може звернутися за допомогою до своєї групи.

Після проведення всіх «інтерв'ю» знову настає етап колективної роботи. Кожна група, виходячи із загальної концепції та отриманої під час заняття інформації, готує підсумковий документ, в якому розкривалися б загальні ідеї та методичні шляхи вирішення конкретної педагогічної задачі.

Далі представники груп знайомлять присутніх із підготовленими підсумковими документами, а ведучий організовує їх обговорення з наступним виробленням узагальнюючих висновків та рекомендацій.

На завершення ведучий підводить підсумки, насамперед звертаючи увагу на глибину аналізу поставленої задачі, на ті аспекти проблеми, що були упущені під час групового обговорення, на якість підсумкових документів та вироблених рекомендацій, на глибину розкриття наукових основ тих висновків, яких дійшли гравці, на характер та особливості протікання колективної пізнавальної діяльності у групах тощо.

### **Третій варіант**

*Мета* гри — формування в учасників умінь самооцінки професійної та особистісної компетентності, виявлення типових труднощів у професійній діяльності, вироблення програм професійного та особистісного вдосконалення, діагностика рівня їх готовності до розв'язання педагогічних задач.

*Хід гри та методичні поради щодо її проведення.* Гра розпочинається з того, що ведучий формує групи учасників (по п'ять—сім чоловік у кожній), знайомить останніх із правилами та ходом гри.

Потім кожен з учасників, критично оцінюючи себе, свою готовність розв'язувати ті чи інші педагогічні задачі, самостійно виділяє типові для себе труднощі й проблеми за запропонованими параметрами (останні міняються залежно від тієї конкретної педагогічної задачі, готовність до розв'язання якої є предметом для рефлексії під час гри). Важливо, щоб названі критерії охоплювали як проблеми, зумовлені відсутністю в учасників гри певних психолого-педагогічних та спеціальних знань, умінь і навичок, так і проблеми, породжені специфікою їх індивідуально-психологічних та особистісних параметрів чи характером протікання психоемоційних та функціональних станів.

Сформульовані таким чином проблеми й труднощі заносять до спеціальної таблиці. До неї ж записують і результати кількісної самооцінки учасників гри за відповідними параметрами. Окремо фіксується їх загальна оцінка своєї готовності до розв'язання відповідного класу педагогічних задач (не як середнє арифметичне попередніх оцінок).

У випадках, коли ведучий не очікує високих результатів індивідуальної роботи через упереджене ставлення слухачів або ж відсутність у них навичок самооцінки він може запропонувати їм типовий перелік таких проблем і труднощів, з якого учасники гри будуть вибирати характерні для себе.

Потім учасники гри працюють над вирішенням другого завдання етапу індивідуальної роботи — розробляють програму самовдосконалення, тобто пропонують конкретні заходи подолання названих труднощів та вирішення виділених проблем.

Наступний етап — колективна робота учасників гри по групах. Тут можливі два підходи. При першому роботу кожної групи організовує сам ведучий. Цей варіант доцільно застосовувати у випадках, коли обмаль навчального часу для розв'язання поставлених вище задач. За відсутності таких обмежень організацію колективної пізнавальної діяльності доцільно делегувати самій групі.

Результатом роботи груп має стати перелік найбільш типових проблем і труднощів професійно-педагогічної діяльності та вироблення узагальненої програми професійного та особистісного самовдосконалення. На цьому ж етапі групи визначають своїх представників, які будуть знайомити присутніх із ходом та результатами своєї роботи. Після цього ведучий організовує обговорення результатів роботи груп. Представники останніх по черзі розповідають про хід обговорення, проблеми й труднощі, які учасників під час обговорення, знайомлять присутніх із наслідками колективної роботи тощо. Їм задають запитання для уточнення окремих позицій, аналізують висунуті пропозиції, аргументовано погоджуються з ними або ж відхиляють їх.

На етапі підбиття підсумків ведучий аналізує особливості організації та протікання колективної пізнавальної діяльності по окремих групах та розкриває наукові основи тих висновків, яких дійшли слухачі внаслідок гри.

#### **4.3.3 Діагностика рівня знань розв'язування психодидактичної задачі**

##### **Діагностика знань молодих вчителів про процес навчання**

1. Що розуміється під процесом навчання?
2. Що таке навчальна діяльність?
3. Що розуміється під учбовою діяльністю?
4. Що таке учбова ситуація?
5. Що розуміється під індивідуальними ситуаціями учіння?
6. Що розуміється під задачею у самому загальному вигляді?
7. Які задачі передусім характерні для навчального процесу?
8. Що являє собою дидактична задача?
9. Що слід розуміти під учбовою задачею?
10. Що являє собою учбова дія?
11. Які є види учбових дій?
12. Що таке учбова операція?



13. Що таке учбове надбання?
14. Розкрийте поняття «знання».
15. Що таке навичка?
16. Що таке вміння?

**Діагностика знань молодих учителів про учбовий матеріал  
та методичне забезпечення процесу навчання**

1. Що розуміється під нормативним суспільним знанням?
2. Що являє собою шкільний підручник?
3. Які функції підручника?
4. Що розуміється під дидактичним матеріалом?
5. Що входить до складу дидактичного матеріалу?
6. На основі чого дається оцінка (позитивна — негативна)?
7. Які основні характеристики дидактичної задачі?
8. Чи правомірно говорити про засвоєння учнями дидактичного матеріалу?
9. Що розуміється під учбовим матеріалом?
10. Яка основна функція учбового матеріалу?
11. Що таке нормативний зміст освіти?
12. В яких значеннях використовується поняття нормативного змісту освіти?
13. В яких формах існує нормативний зміст освіти?
14. Назвіть компоненти основної функції учбового матеріалу.
15. Що таке спосіб дій?
16. Що розуміється під узагальненим способом дій?
17. Які основні характеристики узагальненого способу дії?
18. За яких умов можна вважати, що в учня сформувався узагальнений спосіб дії?
19. Яке співвідношення узагальненого способу дії і нормативного змісту навчання?

## **Діагностика знань молодих учителів про методичні форми учбового матеріалу**

1. Дайте визначення методу навчання.
2. Що визначає метод навчання?
3. Як співвідносяться метод навчання та учбовий матеріал?
4. Назвіть основні структурні компоненти учбового матеріалу, що реально існує в учбовій ситуації.
5. Чим визначається методична форма учбового матеріалу?
6. Як можуть бути подані в учбовій ситуації структурні та функціональні компоненти учбового матеріалу?
7. Виходячи з трьох основних структурних і трьох функціональних компонентів учбового матеріалу, скільки можна виділити якісно своєрідних методичних форм учбового матеріалу?
8. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає відображення операційної сторони засвоюваного способу дії за допомогою повідомлення?
9. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає відображення операційної сторони засвоюваного способу дії за допомогою проблемного методу?
10. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає відображення (реалізація) операційної сторони засвоюваного способу дії за допомогою спілкування?
11. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача цільових характеристик засвоюваного способу дії за допомогою повідомлення?
12. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача цільових характеристик засвоюваного способу дії за допомогою задачі (проблемного методу)?
13. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача цільових характеристик засвоюваного способу дії за допомогою спілкування?

14. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача об'єктивних характеристик засвоюваного способу дії за допомогою спілкування?

15. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача об'єктивних характеристик засвоюваного способу дії за допомогою проблемного методу (задачі)?

16. Яку методичну форму учбового матеріалу визначає подача об'єктивних характеристик засвоюваного способу дії за допомогою моменту спілкування?

### **Діагностика знань молодих учителів про типи учбових ситуацій**

1. Дайте аргументовану оцінку (за критерієм «ефективний — неефективний») лінійним варіантам побудови учбової ситуації.

2. Дайте аргументовану оцінку (за критерієм «ефективний — неефективний») комбінованим варіантам побудови учбової ситуації.

3. Виходячи з дев'яти основних методичних форм учбового матеріалу, назвіть шість оптимальних типових варіантів побудови учбових ситуацій.

4. Яку роль в соціальній практиці виконує узагальнений спосіб дії, що формується в процесі вивчення математики, фізики, хімії?

5. Який компонент цього способу дії визначає його зв'язок з соціальною практикою?

6. Яку роль в соціальній практиці виконує узагальнений спосіб дії, що формується у процесі вивчення біології?

7. Який компонент цього способу дії визначає його зв'язок з соціальною практикою?

8. Яку роль в соціальній практиці виконує узагальнений спосіб дії, що формується у процесі вивчення літератури?

9. Який компонент цього способу дії визначає його зв'язок з соціальною практикою?



Підведемо деякі підсумки.

Вирішення нових завдань, зокрема розроблення проблеми навчального спілкування, яке розвиває творчі здатності учня і вчителя, поставлених перед освітою сьогодні — є підготовка учителя до ефективної професійної діяльності. Один з перспективних напрямів підготовки учителя, на наше переконання, відкриває психологічна концепція підготовки фахівця на засадах суб'єкт-предмет-суб'єктних відносин, яка передбачає врахування особливостей професійного становлення і розвитку здатностей учителя. До провідних навчальних здатностей належать професійне мислення, рефлексія вчителя та вміння вирішувати педагогічні задачі.

Найважливішою цінністю фахівця, яка характеризує досконалість суб'єкта як творчої особистості, є **професіоналізм — синтез якісно своєрідних знань, педагогічних умінь навчального спілкування та практичного досвіду**. Підготовка вчителя як професіонала — це свідоме застосування ним у навчальному спілкуванні закономірностей психічного розвитку і саморозвитку учня. Розвиток особистості учня відбувається через учіння та навчання завдяки йому, а навчання при цьому є формою вияву розвитку дитини і основним його фактором. Рушійною силою психічного розвитку є розв'язання внутрішніх суперечностей. І навчання більшою мірою сприяє розвитку, коли створюються суперечності, що мобілізують сили учнів на переборення тих труднощів, які виникають під час їх розв'язування.

Основний психічний розвиток знаходить свій вплив у діяльності, а оскільки вона має **задачну структуру**, розумовий розвиток виявляється у процесі розв'язання учнями задач. При цьому термін «задача» ми тлумачимо широко, маючи на увазі не лише предметні задачі, а й **задачі на розуміння і рефлексію**.

Крім того, йдеться не лише про задачі, які ставить учитель, але й про ті, які ставить сам перед собою учень. Важливою передумовою психічного

розвитку і водночас критерієм його є саме вихід учня за межі поставленої перед ним задачі до системи задач, коли учень не обмежується їх розв'язанням.

Встановлено, що необхідною передумовою розумового розвитку учнів є сформованість у них навичок навчальної діяльності, організація процесу за критеріями:

по-перше, учні одержували **загальні знання**, які 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.

Самонавчання має винятково важливе значення для розумового розвитку, оскільки істотним його показником є управління, яке учень здатний виконувати стосовно себе самого;

по-третє, метод комплексного дослідження — експериментально-генетичний. Він дає змогу з'ясувати генезис і динаміку становлення психічних новоутворень — основних показників розумового розвитку.

Результати нашого дослідження свідчать, що наведені вище принципи організації навчального матеріалу сприяють формуванню в учнів нових структур мислення. Водночас зауважимо, що дослідження підтвердило положення, що важливою передумовою розумового розвитку є також здібність до перманентного цілепокладання.

Особливу роль у цьому процесі підготовки професіонала відіграє етап професійного становлення учителя. Відповідно до етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, що практично оволодіває професією, є **тенденція до самоутвердження** у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу є між:

- професійно-педагогічною підготовкою, одержаною у педвузі, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю;

- соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами;

- конкретними умовами професійної діяльності;
- повсякденною шкільною практикою.

Вони проявляються на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням початківцями.

Професійно-педагогічна діяльність — неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач (у кінцевому результаті, задач рефлексивного управління діяльністю учнів). Маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями, підкреслимо, що діалектичне зняття цієї суперечності передбачає оволодіння вчителями на етапі їх професійного становлення інтегральним **умінням розв'язувати педагогічні задачі** та розвиток комунікативної компетентності учителів, формування у них продуктивного **стилю педагогічного спілкування** з учнями.

При розв'язанні педагогічних задач ми враховували ряд обставин, що оптимізують цей процес, зокрема:

1. Загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень, є **категоріальний (понятійний) апарат педагогічного мислення**. При цьому одержані теоретичні (методологічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові) знання мають бути трансформованими у певну специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач. Успішне здійснення такої інтеграції, по суті, є однією з необхідних умов становлення молодого вчителя як професіонала.

2. Рух теоретичних знань у процесі вироблення педагогічних рішень підпорядкований певній логіці, що спрямовує педагогічну діяльність, задає певні провідні психолого-педагогічні ідеї, освоєні вчителем як особистісні переконання. Вони визначають спосіб бачення ним конкретної педагогічної

ситуації, виділяють характерні для кожної ситуації проблеми тощо. Однак самих ідей недостатньо. Вони мають знайти втілення в **конструктивно-методичних схемах рішення**, які б враховували особливості конкретних педагогічних ситуацій. Реальним вираженням цих схем, які регулюють процес взаємодії з учнями, і є **оперативний образ ситуації**, в якому вона відображається як **конструктивно-методична схема рішення**, і особливості конкретної ситуації взаємодії між учителем і учнями.

3. Розв'язання комунікативної задачі щодо організації процесу безпосередньої взаємодії з учнями вчитель здійснює на основі розв'язання педагогічної задачі, добору методів і впливів. Через неї тільки й можна здійснювати продуктивний вплив на педагогічну діяльність. Певною інтегральною характеристикою навчального спілкування є морально-світоглядні установки вчителя, рівень комунікабельності, комунікативні здібності, уміння і навички, стилі самого спілкування. Це — індивідуально-типологічні особливості взаємодії вчителя з учнями. Продуктивнішим з точки зору організації педагогічного процесу і реалізації притаманного йому розвиваючого, виховуючого і творчого потенціалу є **діалогічний стиль спілкування з учнями**. Наявність тенденції до його розвитку (чи рівень його сформованості) свідчить про успішність етапу професійного становлення.

4. Важливою психологічною умовою становлення вчителя як професіонала є формування **рефлексивного ставлення до власної діяльності**. Рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими користується у процесі розв'язання педагогічних задач. Основою для розвитку такої позиції може стати розвиток **рефлексивного ставлення до самого себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності**.

## ВИСНОВКИ

Успішне розв'язання висунутих часом проблем освіти залежить від багатьох чинників, у складі яких не останнє місце займає характер і спосіб комунікативної організації навчального процесу. Навчальне спілкування є загальним здобутком усіх і кожного. Всі люди певною мірою зобов'язані навчанню — спільним діям, у яких на межі їх свідомості розгортаються процеси розуміння змісту іншої свідомості та її світу. Розуміння завжди діалогічне, воно містить:

а) діалогічне мовлення;

б) цілісне висловлювання — одиниці мовленнєвого спілкування, які несуть у собі поряд зі значеннями зміст, який має відношення до цінностей, вимагає розуміння у відповідь і тому є наслідком оцінки висловлювання іншого.

Концепції спілкування сформувалися на основі вивчення індивідуальної діяльності. Але діяльність завжди пов'язана з іншими людьми. Однак питання про співвідношення різних виглядів, форм і рівнів діяльності розроблене ще недостатньо.

Спілкування в навчанні впливає на характер психічного відображення, свідомість особистості, а також аналіз того, як індивід оволодіває засобами комунікації і який вплив воно виявляє на психічні процеси, стани і властивості. Спілкування — детермінанта системи психічних явищ, дещо зовнішнє по відношенню до психічного. Спілкування і психіка внутрішньо зв'язані: в його актах здійснюється презентація «внутрішнього світу» суб'єкта іншому суб'єкту і сам цей акт припускає «внутрішній світ». Комунікація — взаємодія багатьох людей, суб'єктів взаємодії. Для спілкування необхідні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт. Спілкування — це відкрита і рухома система розподілу (і перерозподілу) функцій його учасників, зміни ролей під час вирішення задачі, взаємного сприяння (або протидії), взаємної корекції, контролю, компенсації. Важливі його моменти — емпатія і рефлексія.



Витоки 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 визначальна роль приділяється установкам і позиціям сторін, що спілкуються. Якщо вони далекі від позиції суб'єкта впливу, то виникає контрастна ілюзія;

теорія особистісного смислу наголошує на утворенні продукту спілкування, який співпадає з заданими критеріями;

- функціональна — включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини;

критерії продуктивності спілкування: установка на впливовість, мотив і навченість.

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»**:

- у ній одержувач інформації розуміється вже як активний суб'єкт, що сам впливає на породження і передачу інформації, а не як пасивний, бездушний (як це представляли раніше) елемент цього процесу;

- поняття «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, що дасть змогу зробити критичний аналіз існуючих

критеріїв продуктивності спілкування і його впливу на учня більш об'єктивним і системним.

Разом з тим безліч наукових концепцій спілкування не змогли розкрити їхню природу (сутність), виділяючи 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 у себе як методологічні, так і конкретно-практичні аспекти) носили найчастіше описовий, поверхневий, фрагментарний і 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 виступати як критерій продуктивності спілкування і його впливу на свідомість людини.

Вирішення цієї проблеми вимагає не тільки розгляду її в історичному ракурсі, але і розведення, уточнення понять «засіб інформації» і «засіб комунікації».

Перебороти різне трактування розуміння сутності засобів комунікації, їхньої структури і функцій — можна зрозумівши специфіку підходу до їх дослідження такими науками, як філософія, мовознавство, кібернетика, теорія зв'язку, соціологія, лінгвістика, психологія й ін.

Навчальне спілкування — *особливий* вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самостійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду. Навчальне спілкування — процес спільної роботи вчителя і учня, у якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

У навчальному спілкуванні реалізуються здатності вчителя до взаємин з учнями, воно має на меті актуалізацію відношень — перетворення потенційного в кожній людині в актуальне, що використовується як надбання культури. Це — зміна міжособових зв'язків у системі *суб'єкт— предмет— суб'єкт*, відношення у груповій динаміці, співробітництво. Створеній психологічній концепції навчального спілкування властиві способи передачі, відображення, розуміння і доведення інформації, лінії зв'язку: прямі і зворотні.

Психологічні особливості навчального спілкування виражаються в тому що воно утворює суб'єкт-суб'єктні взаємини у навчанні, у якому навчальна задача — джерело спілкування. Задача утворює мислительну активність у спілкуванні учителя з учнями, завдяки чому учень не лише засвоює так зване чисте знання, а й стає здатним до перетворення знань на конструктивні схеми власних навчальних дій.

В дослідженні проблеми застосовані новітні методи психології: системний аналіз і діяльнісний підхід. Системний аналіз теорій діяльностей, створених у психології, дав змогу відкрити новий предмет психології — навчальне спілкування за системою *суб'єкт—предмет—суб'єкт*, діяльнісний підхід — з'ясувати будову процесу спілкування, його функції і властивості: взаємовідносин, особливості навчального діалогу і його різновиди, способи перевірки точності відображення.

Навчальне спілкування як інтегральне ціле має у собі складові, що утворюються у навчанні — спільній діяльності учня і вчителя під його керівництвом. Функції спілкування в діяльності вчителя, види управління навчанням, компетентність — якісна характеристика вчителя — визначають стилі спілкування.

Теоретичні засади компетентності учителя передбачають комунікативну підготовленість вчителя. Стосовно комунікативної сторони професійно-педагогічної діяльності, можна констатувати наступні основні тенденції: більшість вчителів з уже сформованими установками на діалогічне або

монологічне спілкування тяжіє до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями; ставлення молодих учителів до своєї професії суттєво залежить від їх установок в комунікативній сфері.

Засади розвитку здібностей спілкування учителя мають вибиратися, виходячи з методологічних та методичних положень щодо організації механізмів розвитку психіки і свідомості вчителя — зокрема, дотриманням принципів і норм міжгрупової взаємодії у тренінгові, користуванням матрицями різноманітних ділових ігор, що розвивають здібності спілкування.

Разом з тим важливу роль відіграє своєчасна і точна психодіагностика і визначення вдатностей спілкування, зокрема це стосується вивчення: особливостей рис характеру й темпераменту, визначення особливостей вольової регуляції дій, рівня тривожності та локус-контролю у вчителів, здатності до емпатії, а також виявлення особливостей поведінки у конфліктних ситуаціях.

У розвиткові вдатностей учителя до спілкування велику роль мають відігравати і практичні-психотехнічні вправи у мистецтві спілкування, особлива їх спрямованість на розвиток вміння розуміти психоемоційні стани людей, схильність до рефлексії та емпатії, до поширення самосвідомості, та розвитку виразності дій у стані прилюдності.

Продуктивність навчального спілкування визначається рівнем компетентності — опанування системою вдатностей до навчального спілкування вчителя, яка має будову і притаманні їй функції і визначає «профіль навчальних вдатностей вчителя»:

- спостережливість (**дослідницькі**);
- педагогічний такт (**особистісні**);
- любов до дітей, чуття дітей (**почуттєві**);
- здібності до 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**);
- здібність 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 допомагати народженню думки, почуттів та образу (**майєвтичні**).

Розглянуті найменш розвинуті у вчителів удатності до навчального спілкування — сугестивні та майєвтичні. Сугестія і майєвтика — продукти спілкування — досліджувалися як особливий наслідок взаємин між людьми, зокрема у навчальному спілкуванні. Вони відображають зміну міжособових взаємозв'язків у системі суб'єкт—предмет—суб'єкт.

Аналіз наукових літературних джерел, дослідження психології художньої творчості, аналіз конкретного літературного матеріалу, використання комплексної методики (яка включала в себе методи спостереження, бесіди, анкетування, а також аналізу продукції дитячої творчості, зокрема створення мелодій та текстів, екранізація текстів, ілюстрації учнів до віршів) дають підстави говорити про сугестивність художніх образів.

Під час створення художнього твору письменник користується спеціальними прийомами, які впливають на підсвідомість учня (сугестивні прийоми). Учня притягує та поезія, в якій наявне багатство асоціативного мислення митця, що дає можливість великого вибору станів — якостей людської особистості, які перехрещуються між собою і дають змогу вибрати собі подібні.

При сприйманні учнем твору зміст його дорівнює тому змісту, який обумовлений смисловим досвідом людини. Зміст доповнюється, стає таким, як і

структура особистості і який її досвід. Досвід є рамкою і вимагає від учня бачити і чути те, що йому психологічно близько і потрібно.

Сприймання психологічного твору має особистісний і індивідуальний характер, його активність тісно пов'язана з діяльністю відтворювальної уяви та образного мислення. Але все-таки **текст спрямовує розвиток учнівських уявлень, накладає певні обмеження на амплітуду їх індивідуальних коливань.**

Цікаво, що при сприйманні особливе значення має інтелект (а не тільки одна образна уява) через об'єктивну необхідність зосереджуватись на розшифровці символу. Це і призводить до виникнення певної інтелектуальної напруги. Енергія інтелектуальної напруги переходить в енергію почуттів, яка з'являється тільки тоді, коли відбувається відкриття.

Відомий вітчизняний мовознавець і філософ О. О. Потебня, автор теорії найближчого і подальшого значення слова, відзначав, що знання людей про світ аж ніяк не тотожні, і це позначається на тім змісті, що вони вкладають у слова. Люди розуміють один одного в процесі спілкування тому, що в змісті слів є щось загальне, народне. Це рівне, однакове в змісті слова О. О. Потебня називав його *найближчим значенням слова*. На його думку, саме цей вид значення робить мову засобом спілкування.

Проте у слова є ще й інше, мінливе від індивіда до індивіда подальше значення, що у кожного різне за якістю і кількістю елементів. Та ж ідея імпліцитно присутня в міркуваннях психологів і психолінгвістів, що наполягають на розведенні категорій «зміст» і «значення».

Ми скажемо, що зміст інформації пропускається через мовну свідомість людини, внаслідок чого змінюється вихідний зміст названої інформації. **Виникає ієрархія різночитань, у визначених ситуаціях вона порушує спілкування, навіть на рівні найближчого значення слова.** Це явище, що свідчить про порушення основного принципу спілкування — розуміння, — заслуговує особливої уваги при вивченні взаємин засобів спілкування з учнями.

Експериментальні дані дали змогу виділити чотири рівні сприймання старшокласниками художнього твору: **екзистенційний, почуттєвий, соціальний і відчуттєвий.**

Якісний аналіз даних, одержаних у процесі спостереження за молодшими школярами, бесід з ними, продукції дитячої творчості, дав можливість виявити три рівні сприймання поезії молодшими школярами.

До першого рівня віднесено учнів, які цілісно сприймають поезію внаслідок утворення смислових асоціацій, а доповнення конкретизують зміст вірша. До другого рівня належать вихованці, які сприймають цілісність поезії, але позаконтекстові асоціації ведуть до викривлення поетичних образів. До третього рівня відносяться учні, які сприймають окремі деталі і не сприймають цілісності, довільні асоціації порушують адекватність сприймання.

Отже, в процесі розуміння і сприймання художнього твору важливу роль відіграють асоціації. Одна річ викликає в пам'яті іншу, тому асоціації допомагають упорядкувати всі елементи інформації, що поступає.

Звучання слів здатне викликати у учня різні смислові асоціації. Воно пов'язується з певним враженням, настроєм, спогадом, одержує ту чи іншу смислову і емоційну характеристику. Твори, що не мають зорових картин, здатні викликати у учня зорові асоціації. Активність і глибина асоціацій залежить від переживання почуттів при сприйманні поетичного твору.

Асоціації заповнюють порожнечі, які зробив автор твору. При сприйманні виникають додаткові асоціативні уявлення, вони можуть бути різними за кількістю і якістю у різних сприймачів тексту, але є обов'язковими, бо без них фактично не конструється основний образ.

Отже, всі особливості сприймання і розуміння творів художньої літератури властиві школярам. Але рівні сприймання і розуміння залежать від рівня розвитку культури учня, наявності досвіду, цілеспрямованого виховання засобами поетичного слова, а також обумовлені психологічними особливостями віку учнів, а глибина сприймання і розуміння художнього твору

залежить від того, наскільки ці особливості сприймання і розуміння твору і особливості віку враховуються у викладанні літератури і, зокрема, читання.

Враховуючи ці особливості асоціативного сприймання поезики, потрібно в школі активізувати сприймання поезії як способу репродукування і творення художніх образів. Головними умовами, які забезпечать таке сприймання, є:

- висока художня якість віршів як навчального матеріалу;
- відповідність досвіду учня і поетичної комунікації;
- емоційна налаштованість учня на сприймання вірша;
- розвинений поетичний слух, поетичне бачення світу;
- уміння аналізувати образно-емоційний зміст вірша, давати йому почуттєву оцінку;
- схильність до перетворення сприйнятого;
- наявність схеми асоціації;
- активне використання міжпредметних зв'язків.

Отже, актуальність вивчення сугестивності художнього образу полягає в тому, що він породжує систему додаткових образів, пов'язуючи у цілісність досвід учня і здобуток поетичного замислу автора твору. Вивчення поезики відбувається з урахуванням законів асоціативного сприймання і у системі тріади: суб'єкт-предмет-суб'єкт. У цій тріаді предмет вивчення — художній образ — включений у навчальну взаємодію учня з вчителем.

Майєвтика — прийом навчального спілкування, розвиток творчих можливостей дитини за допомогою слова, звуку, кольору, руху, які через усвідомлення невідомого утворюють більш наочні уявлення про них. Якщо учитель організовує навчальне спілкування на принципах майєвтики, то він не тільки формує знання школяра, а й вчить його самостійності, виховує душу, створює гармонійну особистість.

Майєвтика — це не просто «пологи» думки, що приймає учитель-майєвт, це ще розвиток творчих можливостей дитини за допомогою слова, а також звуку, кольору, руху, — словом, виховання ритмом, тому що художня



свідомість синкретична: усі види мистецтва взаємно проникають один в одного. Це доводять дитячі роботи, написані під впливом різних видів мистецтв одночасно.

Діалог за методом майєвтики має здійснюватися таким чином:

- від співбесідника вимагається визначення предмета, який обговорюється;
- якщо відповідь поверхнева або помилкова, ведучий залучає приклади з повсякденного життя і тим самим уточнюється перше визначення;
- у наслідку здійснюється створення більш точної дефініції, яка знову уточнюється за допомогою нових прикладів або аналогів, і так доти, доки не «народиться» дійсна думка, що відображає спочатку невідомий предмет.

Майєвтика має використовуватися разом з іншими методами навчального спілкування, зокрема, разом із мовними засобами:

- 1) іронією, яка застосовується заради того, щоб співбесідника викрити у протиріччі висловлювань, думок або у незнанні властивості предмета;
- 2) індукцією, що піднімає учня до усвідомлення загального поняття, виходячи з розуміння звичних, буденних уявлень та поодиноких прикладів;
- 3) дефініцією, що передбачає поступове сходження до правильного визначення поняття через застосування системи суджень і у результаті синтезу вихідних положень.

Отже, результати дослідження дають підстави розширити і поглибити уявлення про навчальне спілкування і традиційне, суб'єкт-суб'єктну взаємодію розглядати як **суб'єкт-предмет-суб'єктну**.

Вирішення нових завдань, поставлених перед школою сьогодні, зокрема розроблення проблеми навчального спілкування, яке розвиває творчі здатності учня і вчителя — є підготовка педагога до ефективної професійної діяльності. Один з перспективних напрямів підготовки учителя відкриває психологічна концепція підготовки фахівця на засадах суб'єкт-предмет-суб'єктних відносин,

яка передбачає врахування особливостей професійного становлення і розвитку здатностей учителя. До провідних навчальних здатностей належать професійне мислення, рефлексія вчителя та вміння вирішувати педагогічні задачі.

Найважливішою цінністю фахівця, яка характеризує досконалість суб'єкта як творчої особистості, є **професіоналізм — синтез якісно своєрідних знань, педагогічних умінь навчального спілкування та практичного досвіду**. Підготовка вчителя як професіонала — це свідоме застосування ним у навчальному спілкуванні закономірностей психічного розвитку і саморозвитку учня. Розвиток особистості учня відбувається через учіння та навчання завдяки йому, а навчання виступає при цьому як форма вияву розвитку дитини і як основний його фактор.

Рушійною силою психічного розвитку є розв'язання внутрішніх суперечностей. І навчання більшою мірою сприяє розвиткові, коли створюються суперечності, що мобілізують сили учнів на переборення тих труднощів, які виникають під час їх розв'язання.

Основний психічний розвиток знаходить свій вплив у діяльності, а оскільки вона має **задачну структуру**, розумовий розвиток виявляється у процесі розв'язання учнями задач. Крім того, йдеться не лише про задачі, які ставить учитель, але й про ті, які ставить сам перед собою учень. Важливою передумовою психічного розвитку і водночас критерієм його є саме вихід учня за межі поставленої перед ним задачі до системи задач, коли учень не обмежується їх розв'язанням.

Необхідною передумовою розумового розвитку учнів є сформованість у них навичок навчальної діяльності, організація процесу за такими критеріями:

по-перше, учні одержували **загальні знання**, які 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. Самонавчання має винятково важливе значення для

розумового розвитку, оскільки істотним його показником є управління, яке учень здатний виконувати стосовно себе самого.

по-третє, метод комплексного дослідження — експериментально-генетичний. Він дає змогу з'ясувати генезис і динаміку становлення психічних новоутворень — основних показників розумового розвитку.

Результати дослідження свідчать, що наведені вище принципи організації навчального матеріалу сприяють формуванню в учнів нових структур мислення.

Особливу роль у цьому процесі підготовки професіонала відіграє етап професійного становлення учителя. Щодо етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, що практично оволодіває професією, є **тенденція до самоутвердження** у системі нових для себе стосунків.

Зовнішнє протиріччя цього етапу є між:

- професійно-педагогічною підготовкою, одержаною у педвузі, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю;
- соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами;
- конкретними умовами професійної діяльності;
- повсякденною шкільною практикою.

Вони проявляються на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням початківцями.

Професійно-педагогічна діяльність — неперервний процес розв'язання вчителем ряду педагогічних задач (у кінцевому результаті щодо задач рефлексивного управління діяльністю учнів). Маючи на увазі, що досягнення педагогічних цілей можливе лише через педагогічну взаємодію (спілкування) вчителя з учнями, підкреслимо, що діалектичне зняття цієї суперечності передбачає оволодіння вчителями на етапі їх професійного становлення **інтегральним умінням розв'язувати педагогічні задачі** та розвиток

комунікативної компетентності учителів, формування у них продуктивного **стилю педагогічного спілкування** з учнями.

Організуючи розв'язання педагогічних задач, ми враховували ряд обставин, що оптимізують цей процес, зокрема:

1. Загальною основою, що регулює процес вироблення і прийняття вчителем практичних рішень, є категоріальний (понятійний) апарат педагогічного мислення. При цьому одержані теоретичні (методологічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові) знання мають бути трансформованими у певну специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв'язання педагогічних задач.

2. Рух теоретичних знань у процесі вироблення педагогічних рішень підпорядкований певній логіці, що спрямовує педагогічну діяльність, задає певні провідні психолого-педагогічні ідеї, освоєні вчителем як особистісні переконання. Вони мають знайти втілення в **конструктивно-методичних схемах** рішення, які б враховували особливості конкретних педагогічних ситуацій. Реальним вираженням цих схем, які регулюють процес взаємодії з учнями, і є **оперативний образ ситуації**, в якому вона відображається як **конструктивно-методична схема рішення**, і особливості конкретної ситуації взаємодії між учителем і учнями.

3. Розв'язання комунікативної задачі щодо організації процесу безпосередньої взаємодії з учнями вчитель здійснює на основі розв'язання педагогічної задачі, добору методів і впливів. Через неї тільки й можна здійснювати продуктивний вплив на педагогічну діяльність. Певною інтегральною характеристикою навчального спілкування є морально-світоглядні установки вчителя, рівень комунікабельності, комунікативні здібності, уміння і навички, стилі самого спілкування. Це — індивідуально-типологічні особливості взаємодії вчителя з учнями. Продуктивнішим з точки зору організації педагогічного процесу і реалізації притаманного йому розвиваючого, виховуючого і творчого потенціалу є діалогічний стиль

**спілкування з учнями.** Наявність тенденції до його розвитку (чи рівень його сформованості) свідчить про успішність етапу професійного становлення.

4. Важливою психологічною умовою становлення вчителя як професіонала є формування **рефлексивного ставлення до власної діяльності.** Рефлексивна позиція вчителя найбільш чітко проявляється, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими користується у процесі розв'язання педагогічних задач. Основою для розвитку такої позиції може стати розвиток **рефлексивного ставлення до самого себе як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності.**

Отже, процес професійного становлення учителів набуває цілеспрямованості і продуктивності, якщо спеціально організовується навчання інтегральному розв'язуванню педагогічних (психодидактичних) задач. У змістовному плані таке навчання передбачає:

- рефлексію початківцями власних когнітивних передумов прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення і корекцію;
- оволодіння конкретною методологією розв'язання педагогічних задач, розвиток категоріального апарату педагогічного мислення молодих учителів (передусім шляхом освоєння психологічних концепцій розвиваючого навчання);
- формування конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач;
- психолого-педагогічний тренінг, спрямований на операціоналізацію психолого-педагогічних знань;
- формування вміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

Організаційною формою такого навчання є різноманітні конструктивні ділові ігри, які проводяться відповідно до виділених вище вимог. По суті, мова

йде про організацію контекстного навчання учителів, яке, на противагу традиційному, де у центр уваги ставиться теоретична підготовка спеціаліста, передбачає розгортання логіки (контексту) професійної діяльності в систему навчальних завдань, виконання яких забезпечує оволодіння змістом професійної діяльності, призводить до формування психологічної структури професійної діяльності.

## ДОДАТКИ

### 1. Психодіагностика і визначення здатностей спілкування

В роботі груп по розвитку компетентності спілкування у вчителів доцільно застосовувати різноманітні особистісні тести з наступним обговоренням отриманих результатів у групі. З успіхом використовуються, зокрема, різноманітні проєктивні тести (малюнок міфічної тварини, тест «Будинок — дерево — людина», методика Люшера, тест незавершених речень тощо), методики Айзенка, Лірі, Томаса, Тейлора та інші.

Наведемо деякі з названих методик, які апробовані та модифіковані до навчального спілкування, за їх допомогою можна формувати та коригувати компетенцію педагога — систему здібностей спілкування. Наголосимо, що ми маємо справу не з їх діагностичними варіантами (запропоновані українські варіанти тестів не пройшли валідизації, перевірки на достовірність, стійкість тощо).

#### 1.1 Вивчення особливостей рис характеру й темпераменту (РХТ)

Процедура опитування полягає в колективному прослуховуванні питань і бінарних відповідей «так» — «ні» на кожне з них. На відповіді з кожного питання дається по 7—10 сек. Для роботи з групою 20—30 чоловік необхідно приблизно півгодини.

Дані опитувальника є допоміжним матеріалом для складання характеристик осіб, які обстежуються і повинні бути доповнені результатами їх вивчення в діяльності, в побуті і шляхом психологічних випробувань бланковими і апаратурними методами. Опитувальник може також доповнюватися розділом для виявлення особливостей мотивації до певної професійної діяльності (із врахуванням особливостей останньої).

Під час проведення обстеження більшість питань ставиться у стверджувальній формі. Попередньо дається інструкція такого змісту: «Якщо ви безсумнівно згодні з тим, що я зачитаю, напишіть «так», якщо не згодні, напишіть «ні»; якщо вагаєтеся або не зрозуміли запитання, поставте знак запитання». Причому знаки запитання при підрахунку результатів розглядаються як негативні відповіді.

Опитувальник складається з 10 розділів, в яких містяться відомості:

1-й розділ — про силу нервових процесів системи зі сторони збудження (переважно працездатність, відповідність «закону сили», домінантність);

2-й розділ — характеристика нервової системи зі сторони нижчих порогів (ІІ ЧУТЛИВІСТЬ);

3-й розділ — про силу нервових процесів зі сторони гальмування;

4-й розділ — про рухливість нервових процесів;

5-й розділ — про емоційну лабільність, реактивність;

6-й розділ — про розвиток першої сигнальної системи;

7-й розділ — про розвиток другої сигнальної системи;

8-й розділ — про наявність підвищеної нервозності і деяких психопатичних відхилень із боку характеру;

9-й розділ — про щирість;

10-й розділ — про рівень вимог, домагання, претензій.

Оцінки результатів обстеження по РХТ виведені на основі опитування 5000 чоловік і уточнювались у міру накопичення даних.

Оцінка проводиться за сумою суми позитивних відповідей. В тих випадках, коли є дублюючі розділи (2а, 7а та інші), позитивні відповіді дублюючих розділів віднімаються від суми позитивних відповідей основних розділів.

За наявності восьми-дев'яти позитивних відповідей у розділах 1—7 і 10, дев'яти і більше позитивних відповідей у розділі 8-й, а також при відсутності позитивних у розділі 9 ознаки вважаються безсумнівно домінуючими.



При наявності п'яти-семи позитивних відповідей у розділах 1—7, шести-восьми позитивних відповідей у розділі 8 і наявності однієї — двох позитивних відповідей у розділі 9 ознаки вважаються вираженими (переважаючими).

Наявність трьох-чотирьох позитивних відповідей у розділах 1—8 і 10, чотирьох позитивних відповідей у розділі 9 характеризує середні показники вираження ознаки.

Під час оцінки результатів тесту РХТ при аналізі розділу 9 наявність п'яти позитивних відповідей ставить під сумнів результати опитування, при наявності шести позитивних відповідей результати проведеного опитування не беруться до уваги.

## ОПИТУВАЛЬНИК

### Розділ I

1. Ви людина дуже витривала й можете досить тривалий час виконувати важку роботу, не знижуючи її інтенсивності?
2. Ви любите долати труднощі в роботі?
3. Ви ніколи не хвилюєтесь, виступаючи на важких зборах?
4. Рішення ви приймаєте зазвичай самостійно, без порад інших?
5. Ви дуже наполегливі в досягненні мети?
6. На екзаменах ви любите відповідати першим?
7. Невдачі в роботі і в житті тільки посилюють ваше бажання досягти поставленої мети?
8. На спортивних та інших змаганнях ви показуєте, як правило, кращі результати, ніж під час тренування?
9. Ви не боїтеся ризикувати?
10. У вас твердий характер і ви можете успішно керувати людьми?

## **Розділ 1а**

11. Чи часто буває так, що подумки ви готові вчинити розправу з вашим суперником, а практично не наважуєтеся зробити те, що задумали?

12. Коли ви виконуєте складну розумову роботу, то мимоволі переключаєтеся думками на яку-небудь іншу тему, інколи мимоволі починаєте мріяти про що-небудь інше?

13. Чи часто бувало так, що ви добре підготувалися до уроку, але під час відповіді губились і одержували низькі оцінки?

14. Чи бувало так, що протягом короткого часу ви прийняли якесь рішення, але потім випадкові аргументи примушували вас це рішення змінити, потім ви знову поверталися до попереднього рішення, і так декілька разів впродовж короткого часу?

15. Ви, як правило, не вдаєтеся до різкого з'ясування стосунків, яке може призвести до сварки, не зважаючи на те, що в душі переконані у своїй правоті?

## **Розділ 2**

1. Якщо трапилася якась біда, ви, як правило, довго переживаєте?
2. Вас легко образити? Ви людина тонких почуттів?
3. Якщо з вами вчинили несправедливо, у вас все падає з рук, робота не йде?
4. В кіно і під час важких п'єс ви інколи плачете або близькі до цього?
5. Якщо трапилася біда, вам хочеться з кимсь поділитися переживаннями, хочеться співчуття?
6. Траурна музика інколи викликає у вас сльози?
7. Вам завдає більше мук біль душевний, ніж фізичний?
8. Ви ніколи не вдарите людину першим, якщо навіть вона перед вами завинила?

9. Чи часто ви довго і гірко переживаєте з будь-якого приводу, а коли розберетеся, то думаєте, що переживали через дрібницю?

10. Ви все сприймаєте надто близько до серця?

## **Розділ 2а**

11. Ви звичайно не ображаєтесь, коли над вами гостро жартують?

12. Якщо про вас інші говорять добре або погано, вас це не дуже турбує (хай собі говорять)?

13. Ви ніколи не розгублюєтесь перед великою аудиторією?

14. Про свої неприємності ви, як правило, забуваєте досить швидко?

15. Муки тварин вас не хвилюють?

## **Розділ 3**

1. Ви любите робити все не поспішаючи, обдумуючи кожен вчинок?

2. Ви стримана людина?

3. Як правило, ви міцно спите навіть перед серйозними випробуваннями (екзаменами, спортивними змаганнями та ін. )?

4. Тихіше їдеш — далі будеш? Згодні?

5. Ви досить обережні в своїх словах, зайвого не скажете?

6. В черзі ви, як правило, стоїте зовсім спокійно, не відчуваючи роздратування?

7. Своїми думками ви не любите ділитися з іншими?

8. Ви легко утримуєте в секреті цікаву новину?

9. Ви, як правило, не дуже поспішаєте приймати рішення, любите зачекати?

10. Люди, котрі все роблять швидко, надто часто помиляються?

### **Розділ 3а**

11. Ви нерідко здійснюєте необдумані вчинки, про які потім жалкуєте?
12. Товариші часто звинувачують вас в необдуманих вчинках?
13. Ви дуже не любите чекати на трамвай чи автобус?
14. Якщо розглядається цікаве питання в спорі, вам хочеться першим викласти свою точку зору?
15. Коли ви дуже обурились, то часто не можете себе стримати?

### **Розділ 4**

1. Ви часто відчуваєте потяг до нових вражень?
2. Вам подобається робота, яка потребує швидкого й частого переключення з однієї виробничої операції на іншу?
3. Ви можете швидко перейти від спокою (відпочинку) до інтенсивної діяльності?
4. Ви швидко сходитеся з новими людьми?
5. Ви швидко засинаєте й пробуджуєтесь?
6. Ви швидко звикаєте до нових обставин, включаєтесь у нову для вас справу?
7. Вам подобається, коли на роботі з'являються нові люди?
8. Ви любите бувати в новому для вас товаристві?
9. Вам доводиться чути від оточуючих і друзів, що ви — людина дуже діяльна й рухлива?
10. Новий для вас навчальний матеріал ви, як правило, запам'ятовуєте й засвоюєте дуже швидко, хоч інколи здатні так само швидко його забувати?

### **Розділ 4а**

11. Ви не любите заводити нових знайомих?
12. Вам дуже важко розлучатися з якою-небудь думкою, в яку ви колись повірили, хоч є багато переконливих доказів проти цієї думки?

13. Нові навички в будь-якій діяльності, нові звички формуються у вас повільно, але зате дуже міцно, як кажуть, «намертво»?

14. Деколи вас називають флегматиком (або дорікають у повільності).

## **Розділ 5**

1. У вас інколи буває таке почуття, ніби пересохло в роті?

2. Коли ви сердитесь або здаєте екзамени, вас інколи кидає у піт?

3. Коли ви обурюєтесь або хвилюєтесь, то нерідко відчуваєте сильне серцебиття?

4. Чи буває так, що коли ви сердитесь або хвилюєтесь, у вас перехоплює дихання?

5. Коли ви сердитись (або під час екзаменів, у вас інколи відчутно змінюється тембр голосу і з'являються невластиві вам низькі або високі тони?

6. Коли ви дуже хвилюєтесь або сердитесь, вас інколи «дрож проймає»?

7. Чи буває так, що при сильному хвилюванні або люті ви «полотнієте»?

8. Чи вірно, що ви «заводитеся з півоберту» (вас можна швидко розсердити)?

9. Коли ви хвилюєтесь, ви сильно червонієте?

10. Коли ви дуже хвилюєтесь, то ходите в туалет частіше, ніж звичайно?

## **Розділ 5а**

11. Як правило, у вас переважно рівний настрій, вас важко розсердити?

12. Коли ви сердитесь, то не підвищуєте голос?

13. По виразу вашого обличчя не можна визначити, сердиті ви чи спокійні?

14. При хвилюванні у вас не збивається ритм дихання; він, як правило, рівний?

15. Навіть у складних ситуаціях ваше серце б'ється рівно?

## **Розділ 6**

1. Практична діяльність подобається вам більше, ніж її осмислення?
2. Вам дуже подобаються красиві пейзажі?
3. Ви пишете вірші або намагались коли-небудь їх писати?
4. Геометрія у школі давалася вам набагато легше, ніж алгебра?
5. Художні твори живопису приносять вам насолоду?
6. Ви любите (чи любили раніше) брати участь у художній самодіяльності?
7. Література подобається вам більше, ніж математика?
8. Географія подобається вам більше, ніж фізика?
9. Ви любите фотографуватися?
10. У вас хороша зорова пам'ять? Можете подумки уявити ті райони (будинки, вулиці, села), де недавно були?

## **Розділ 6а**

11. Не можна сказати, що ви любите природу?
12. Ви не любите дивитися пригодницькі кінофільми?
13. Ви ніколи не любили читати вірші і не любите слухати, коли їх читають інші?

## **Розділ 7**

1. Усі свої вчинки ви, як правило, ретельно плануєте?
2. Ви, як правило, ретельно аналізуєте свої вчинки і робите відповідні висновки на майбутнє?
3. Вам значно легше запам'ятати суть подій, ніж подробиці про те, де і коли вони відбувалися?
4. Грі в шахи ви віддаєте перевагу перед грою в доміно?
5. Чи любите ви (або любили раніше) доводити теореми?

6. У школі алгебра подобалась вам більше, ніж хімія?
7. Фізика подобається вам більше, ніж географія?
8. Ви любите робити узагальнення?
9. Вам легше скласти план якоїсь роботи, підготувати схему якогось приладу, ніж власноруч виконати таку роботу?
10. Ви любите розумову працю, пов'язану з математичними розрахунками?

### **Розділ 7а**

11. Під час навчання у школі найнеприємніше для вас було виконувати завдання з математики?
12. У книгах ви любите описи природи і нерідко подумки уявляєте собі ті пейзажі, про які читаєте?
13. У книгах Л. Толстого вам більше подобається слідкувати за ходом подій і долею героїв, ніж розбиратися в численних філософських відступах?

### **Розділ 8**

1. Вам дуже важко при звичаїтися до нових умов життя й праці? Перехід до нових умов життя, роботи, навчання здається надто важким?
2. Ви часто конфліктуєте (сваритеся) з оточуючими?
3. Чи вірно, що саме щодо вас особливо часто чинять несправедливо?
4. Чи заслуговуєте Ви значно кращої долі, чим та, котра випала вам?
5. Коли за вами хтось уважно спостерігає, у вас до такої людини виникає неприязнь?
6. Інколи вам здається, що ви найнещасніша людина у світі?
7. Ви часто відчуваєте себе несправедливо скривдженим?
8. Ваша точка зору, як правило, не збігається з точкою зору інших?
9. Чи трапляється так, що вас лякають власні думки?
10. Чи буває так, що ви прокидаєтеся посеред ночі в холодному поті?

11. Чи вважаєте ви себе людиною, яку переслідують різні хвороби?
12. Ви часто відчуваєте почуття втоми?
13. Чи буває так, що у вас зникає апетит через хвилювання?
14. Ви людина особлива, незрозуміла для інших, не така, як усі?
15. На вас звертають увагу частіше, ніж на інших?
16. Чи не здається вам, що у вас надто багато ворогів?
17. Чи бувають у вас головні болі або запаморочення через переживання?
18. Інколи вам хочеться позбутися якоїсь думки, а вона вас уперто переслідує?
19. Часто буває так, що ви не розумієте життя й людей?
20. Часто у вас бувають такі періоди, коли нікого не хочеться бачити?

## **Розділ 9**

1. В житті не було такого випадку, щоб ви нетактовно поставилися до вчителя або намагались його обманути?
2. В житті не було жодного випадку, щоб ви не дотримали обіцянки?
3. За все життя у вас не було таких думок, за які потім було б соромно?
4. За все життя ви не зробили ні одного поганого вчинку?
5. За все своє життя ви не зробили жодного поганого вчинку по відношенню до батьків?
6. Ви ніколи не запізнювалися на роботу чи навчання?
7. Ви завжди й у всьому згодні з рішеннями керівника?
8. Ви ніколи не сказали грубого слова жінці (чоловіку)?
9. За все своє життя ви жодного разу не збрехали?
10. У вас нема і ніколи не було поганих звичок?



## **Розділ 10**

1. Ви настирливо і без коливань здійснюєте прийняті рішення, не зупиняючись перед труднощами?
2. Командувати, керувати краще, ніж бути підлеглим?
3. В порівнянні з більшістю людей ви достатньо здібні й кмітливі?
4. Коли вам доручають яку-небудь справу, ви завжди наполягаєте на тому, щоб робити її по-своєму?
5. Ви завжди й скрізь намагаєтеся бути першим?
6. Якби ви всерйоз зайнялися наукою, то рано чи пізно стали б професором?
7. Вам дуже важко сказати собі «ні», навіть якщо ваші бажання нездійсненні?
8. Ви вважаєте, що досягнете в житті значно більшого, ніж ваші ровесники?
9. У своєму житті ви ще встигнете зробити дуже багато, більше, ніж інші?
10. Якби вам довелося знову розпочати життя, ви б досягли більшого?

## **Розділ 10а**

11. Як правило, ви плануєте свою роботу так, що все встигаєте зробити?
12. В будь-якій справі краще бути десь посередині — менше відповідальності?
13. При однаковій матеріальній винагороді ви швидше виберете роль підлеглого, ніж начальника?

## 1.2 Визначення особливостей вольової регуляції дій

Вам буде запропоновано ряд питань та по п'ять варіантів відповіді на кожне. Відповідаючи на запитання, враховуйте такі правила:

- Не витрачайте багато часу на обдумування відповіді. Давайте ту відповідь, яка першою приходить до голови. Відповідати слід приблизно на 5—6 питань за хвилину.

- Намагайтеся не користуватися відповіддю «щось середнє». Обирайте її лише тоді, коли не можете відповісти по-іншому.

- Не намагайтеся своїми відповідями справити гарне враження, оскільки поганих чи добрих відповідей у цьому опитувальнику немає. Вільно й щиро висловлюйте свою особисту думку. Варіанти відповідей:

- 1 — зовсім ні;
- 2 — мабуть, ні;
- 3 — щось середнє;
- 4 — мабуть, так,
- 5 — безсумнівно.

### ОПИТУВАЛЬНИК

1. Чи стійкі ваші інтереси у галузі мистецтва, спорту, науки і т. п. ?
2. Чи бачите ви за собою певну поспішність у прийнятті рішень?
3. Чи вважаєте ви себе нервовою, легкозбудливою людиною?
4. Ви терпляча людина?
5. Чи підтверджуєте ви часті зміни свого настрою?
6. Чи легко ви можете примусити себе працювати на уроках, лекціях і т. п., якщо у вас неробочий настрій?
7. Чи розсудлива ви людина?
8. Чи притаманно вам у повсякденному житті діяти під впливом моменту, не думаючи про можливі наслідки?

9. Чи дотримуетесь ви у своїх діях правила: «Сім разів відміряй — один раз відріж?»

10. Чи проявляєте ви, як правило, послідовність і наполегливість у здійсненні своїх планів та намірів?

11. Чи зауважуєте ви за собою нахил говорити, не думаючи?

12. Чи є ваші стосунки з іншими людьми постійними і рівними?

13. Коли ви рухаєтесь, їздите, розмовляєте, чи справляєте враження людини, яка діє обдуманно, не захоплюючись то одним, то іншим?

14. Чи швидко у вас згасає інтерес до різних занять і розваг?

15. Чи легко ви переносите певну одноманітність у роботі?

16. Чи надаєте ви перевагу чомусь приємному для себе у меншій кількості, зате негайно, над у більшій кількості, але потім?

17. Чи схильні ви до ретельного попереднього обдумування навіть не дуже важливих справ?

18. Чи притаманно вам діяти всупереч власним добрим намірам під впливом почуттів?

19. Чи приваблює вас копітка робота, яка вимагає пильності і уваги?

20. Чи відчуваєте ви, як правило, сильне роздратування, стоячи в черзі?

21. Чи вважаєте ви себе спокійною, врівноваженою людиною?

22. Чи імпульсивна ви людина?

23. Чи схильні ви доводити розпочату справу до завершення, навіть якщо ви вже втратили інтерес до неї?

24. Чи притаманна вам безпосередність?

Прямі запитання: 2, 3, 5, 8, 11, 14, 16, 18, 20, 22, 24.

Зворотні запитання; 1, 4, 6, 7, 9, 16, 12, 13, 15, 17, 19, 21, 23.

Оцінка імпульсивності в балах:

Відповіді на прямі запитання оцінюються так: 1 — бал +2; 2-бал+1, 3-бал 0, 4-бал-1; 5-бал-2.

Відповіді на зворотні запитання оцінюються так: 1-бал-2; 2-бал-1, 3-бал 0, 4-бал+1, 5-бал+2.

Обробка даних: приписування певної кількості балів відповідно до приведеного вище ключа за вибір того чи іншого варіанту відповіді на поставлені запитання.

### **1.3 Визначення рівня тривожності вчителів (Шкала тривоги Тейлора, доповнена В. Г. Норакідзе шкалою ширості)**

Дана методика дає змогу оцінювати тривожність особистості, тобто схильність переживати емоційні стани, які виникають при очікуванні неприємності, прогнозуванні несприятливого перебігу подій тощо. Слід мати на увазі, що при певних умовах реактивна тривожність (тобто, зумовлена конкретною ситуацією) може переходити в особистісну тривожність, стати стабільною характеристикою особистості, знижуючи її здатність протистояти негативним наслідкам стресу. У нашому випадку мова йде про виявлення саме особистісної тривожності. З цією метою слід дати відповідь «так» або «ні» на запропоновані нижче запитання.

#### **ОПИТУВАЛЬНИК**

1. Я можу довго працювати, не втомлюючись.
2. Я завжди виконував свої обіцянки, не рахуючись із тим, зручно це мені чи ні.
3. Як правило, руки й ноги у мене теплі.
4. У мене рідко болить голова.
5. Я упевнений у своїх силах.
6. Очікування нервують мене.
7. Інколи мені здається, що я ні на що не здатний.
8. Звичайно я відчуваю себе повністю щасливим.

9. Я не можу зосередитися на чомусь одному.
10. У дитинстві я завжди негайно і не сперечаючись виконував усе те, що мені наказували.
11. Раз у місяць або й частіше у мене буває пронос.
12. Я часто ловлю себе на тому, що мене щось турбує.
13. Я думаю, що я не більш нервовий, ніж більшість інших людей.
14. Я не надмірно соромливий.
15. Життя для мене майже завжди пов'язане з великим напруженням.
16. Інколи буває, що я говорю про речі, у яких зовсім не розбираюся.
17. Я червонію не частіше, ніж інші.
18. Я часто засмучуюся через дурниці.
19. Я рідко помічаю за собою серцебиття або задишку.
20. Не всі люди, яких я знаю, мені подобаються.
21. Я не можу заснути, якщо мене щось турбує.
22. Звичайно я спокійний і мене нелегко вивести із себе.
23. Мене часто мучать нічні кошмари.
24. Я схильний усе приймати надмірно серйозно.
25. Коли я хвилююся, у мене посилюється пітливість.
26. У мене неспокійний та уривчастий сон.
27. В іграх мені більше подобається вигравати, ніж програвати.
28. Я більш чутливий, ніж більшість інших людей.
29. Буває, що сороміцькі жарти й дотепи викликають у мене сміх.
30. Я хотів би бути так задоволеним життям, як ним задоволені, гадаю, інші люди.
31. Мій шлунок сильно турбує мене.
32. Я постійно стурбований своїм матеріальним та службовим становищем.
33. Я упереджено ставлюся до деяких людей, хоч і знаю, що вони не можуть зашкодити мені.

34. Інколи мені здається, що переді мною такі труднощі, які мені ні за що не подолати.

35. Я легко бентежуся.

36. Інколи я буваю настільки збудженим, що не можу заснути.

37. Я вважаю за краще уникати конфліктів і незручних ситуацій.

38. У мене бувають приступи нудоти й блювоти.

39. Я ніколи не запізнювався на зустрічі чи на роботу.

40. Час від часу я відчуваю себе нікому не потрібним.

41. Інколи мені хочеться вилятися.

42. Майже завжди я відчуваю тривогу через щось або ж через когось.

43. Мене турбують можливі невдачі.

44. Я часто переживаю, що ось-ось почервонію.

45. Мене нерідко охоплює відчай.

46. Я людина нервова і легкозбудлива.

47. Я часто помічаю, що у мене тремтять руки, коли я намагаюсь щось зробити.

48. Я майже завжди відчуваю голод.

49. Мені не вистачає впевненості в собі.

50. Я легко пітнію навіть у прохолодні дні.

51. Я часто мрію про таке, про що краще нікому не розповідати.

52. У мене дуже рідко болить живіт.

53. Я вважаю, що мені дуже важко зосередитися на якійсь задачі чи роботі.

54. У мене бувають періоди такої сильної стурбованості, що я не можу довго всидіти на одному місці.

55. Я завжди зразу ж відповідаю на прочитані листи.

56. Я часто буваю прикро враженим.

57. Я майже ніколи не червонію.

58. У мене значно більше побоювань і страхів, ніж у моїх друзів і знайомих.

59. Буває так, що я відкладаю на завтра те, що слід зробити сьогодні.

60. Як правило, я працюю з великим зусиллям.

Насамперед виявляється щирість відповідей.

Наголосимо, що йдеться про щирість при відповідях на запитання опитувальника, а не про особистісну характеристику.

За відповідь «так» на запитання 2, 10, 55 і «ні» на запитання 16, 20, 27, 41, 51, 59 опитуваний отримує один бал. Сума балів тут не повинна перевищувати п'яти, інакше отримані результати не достовірні. Сума балів у межах від трьох до п'яти вказує на ситуативну щирість і відносну достовірність отриманих результатів.

На тривожність вказують відповіді «так» на запитання 6, 7, 9, 11, 12, 13, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 60 і відповіді «ні» на запитання 1, 3, 4, 5, 8, 14, 17, 19, 22, 39, 43, 52, 57, 58.

За кожну відповідь, що збігається з приведеним ключем, опитуваному приписується один бал. Потім підраховується загальна сума балів, отриманих опитуваним за даною методикою.

Отримані дані можна інтерпретувати так:

40—50 балів — дуже високий рівень тривожності;

25—40 балів — високий рівень тривожності;

15—25 балів — середній (з тенденцією до високого) рівень тривожності;

5—15 балів — середній (з тенденцією до низького) рівень тривожності;

0—5 балів — низький рівень тривожності.

## 1.4 Визначення локус-контролю у вчителів

Дана методика дає змогу оцінювати рівень особистісного контролю (локус-контролю). Під останнім розуміється, як люди локалізують контроль над значущими для себе подіями. Розрізняють два крайні типи такої локалізації: інтернальну (внутрішню) та екстернальну (зовнішню). В першому випадку людина переконана, що все, що з нею відбувається, залежить від її особистих якостей і є закономірним результатом її власної діяльності. У другому випадку людина вважає, що її успіхи або невдачі є наслідком зовнішніх сил (талану, інші люди, оточення тощо).

Для виявлення особливостей локус-контролю слід дати відповідь «так» або «ні» на запропоновані нижче запитання. Не витрачайте багато часу на обдумування відповіді. Давайте ту відповідь, яка першою приходить до голови.

### ОПИТУВАЛЬНИК

1. Службове просування більше залежить від сприятливого збігу обставин, ніж від здібностей і зусиль людини.
2. Більшість розлучень зумовлені тим, що люди не захотіли пристосовуватися один до одного.
3. Хвороба — справа випадку, якщо людина має захворіти, то тут уже нічого не вдіяти.
4. Люди залишаються самотніми через те, що самі не проявляють інтересу та доброзичливості до оточуючих.
5. Здійснення моїх бажань часто залежало від везіння.
6. Марно прикладати зусилля для завоювання симпатії інших людей.
7. Зовнішні обставини (батьки, матеріальний добробут тощо) впливають на сімейне щастя не менше, ніж взаємини подружжя.
8. Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.



9. Як правило, управління виявляється ефективнішим, якщо керівник повністю керує діями підлеглих, не покладаючись на їхню самостійність.
10. Мої оцінки у школі частіше залежали від випадкових обставин (приміром, настрою вчителя), ніж від моїх власних зусиль.
11. Коли у будує плани, то, в цілому, вірю в їхню здійсненність.
12. Те, що багатьом людям здається випадком або везінням, в дійсності є результатом довгих цілеспрямованих зусиль.
13. Вважаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров'ю, ніж ліки й лікарі.
14. Якщо люди не підходять один одному, то, як би вони не старалися, все одно не зможуть наладити сімейне життя.
15. Те добре, що я роблю, як правило, заслужено оцінюється іншими.
16. Діти виростають такими, якими їх виховують батьки.
17. Думаю, що випадок чи доля не відіграють ніякої ролі у моєму житті.
18. Я намагаюся не планувати далеко вперед, оскільки багато що залежить від того, як складуться обставини.
19. Мої оцінки у школі залежали насамперед від моїх зусиль та рівня підготовленості.
20. В сімейних конфліктах я частіше відчуваю вину за собою, ніж за іншою стороною.
21. Життя більшості людей залежить від збігу обставин.
22. Мені більше підходить таке керівництво, при якому можна самостійно вирішувати, що і як робити.
23. Гадаю, що мій спосіб життя ні якою мірою не є причиною моїх захворювань.
24. Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям добиватися успіху у своїй справі.
25. У кінцевому рахунку, за погане управління організацією несуть відповідальність самі люди, які у ній працюють.

26. Я відчуваю, що нічого не можу змінити у стосунках, що склалися у сім'ї.

27. Якщо я дуже захочу, то зможу домогтися приязного ставлення до себе майже будь-кого.

28. На дітей впливає так багато факторів, що зусилля батьків щодо їхнього виховання часто виявляються марними.

29. Те, що відбувається зі мною, це справа моїх рук.

30. Інколи буває важко зрозуміти, чому керівники чинять саме так, а не по-іншому.

31. Людина, яка не змогла досягти успіху у своїй справі, швидше за все, не приклала достатніх зусиль.

32. Як правило, я можу домогтися від членів своєї сім'ї того, чого я хочу.

33. У моїх неприємностях та невдачах частіше були винні інші люди, ніж я сам.

34. Дитину завжди можна уберегти від застуди, якщо за нею стежити та правильно її одягати.

35. У складних обставинах я вважаю за доцільніше перечекати, поки проблеми вирішаться самі собою.

36. Успіх є результатом наполегливої роботи і мало залежить від випадку чи везіння.

37. Я відчуваю, що від мене більшою мірою, ніж від інших, залежить щастя моєї сім'ї.

38. Мені завжди було складно зрозуміти, чому я подобаюся одним людям і не подобаюся іншим.

39. Я завжди віддавав перевагу тому, щоб прийняти рішення і діяти самостійно, а не покладатися на долю чи допомогу інших людей.

40. На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її зусилля.

41. У сімейному житті бувають такі ситуації, які неможливо розв'язати навіть при найсильнішому бажанні.

42. Здібні люди, які не зуміли реалізувати свої можливості, мають винити у цьому лише самих себе.

43. Багато з моїх успіхів стали можливими лише завдяки допомозі інших людей.

44. Більшість моїх невдач зумовлені невмінням, незнанням чи лінощами і мало залежали від невезіння чи долі.

Ключ для оцінки відповідей:

відповідь «так» на запитання 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 43, 44;

відповідь «ні» на запитання 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41.

За кожну відповідь, що збігається з ключем, опитуваний отримує один бал. Потім підраховується загальна кількість набраних балів.

Оцінку результату здійснюють за такою шкалою:

33—40 балів — високий рівень суб'єктивного контролю (інтернальний локус-контроль) за подіями і життєвими ситуаціями;

12—32 балів — середній рівень розвитку суб'єктивного контролю за тим, що відбувається; 11 і менше балів — низький рівень суб'єктивного контролю (екстернальний локус контролю) за своїми діями і значущими подіями у своєму житті.

У ряді випадків важливо не просто знати узагальнений показник суб'єктивного контролю особистості, а ситуативно-специфічні показники. Нижче наводяться ключі для таких шкал:

*сфера досягнень* — відповіді «так» на запитання 12, 15, 27, 32, 36, 37, відповіді «ні» на запитання 1, 5, 6, 14, 26, 43;

*сфера невдач* — відповіді «так» на запитання 2, 4, 20, 31, 42, 44, відповіді «ні» на запитання 7, 2 33, 38, 40, 41;

*сфера трудової діяльності* — відповіді «так» на запитання 19, 22, 25, 42, відповіді «ні» на запитання 1, 9, 10, 30;

*сфера міжособових взаємин* — відповіді «так» на запитання 7, 27, відповіді «ні» на запитання 38;

*сфера сімейних стосунків* — відповіді «так» на запитання 2, 16, 20, 32, 37, відповіді «ні» на запитання 7, 14, 26, 28, 41.

### **1.5 Визначення здатності до емпатії (опитувальник І. М. Юсупова)**

Вам буде запропоновано ряд питань та по шість варіантів відповіді на кожне. Варіанти відповідей: якщо ви відповіли «не знаю», то вашій відповіді приписується бал 0; «ні, ніколи» — 1; «інколи» — «часто» — 3; «майже завжди» — 4; «так, завжди» — 5.

#### **ОПИТУВАЛЬНИК**

1. Мені більше подобається читати книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».

2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.

3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів та невдач інших людей.

4. Серед усіх музикальних телепередач я віддаю перевагу передачам про сучасну естрадну музику.

5. Надмірну дратівливість та несправедливі докори хворого слід терпіти, навіть якщо вони тягнуться роками.

6. Хворому можна допомогти навіть словом.

7. Стороннім не слід утручатися в конфлікт між двома людьми.

8. Літні люди, як правило, часто без причин ображаються.

9. Коли я в дитинстві слухав сумну історію, то мої очі самі собою наповнювалися слізьми.

10. Роздратованість моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики у мою сторону.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди все пробачав батькам, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його слід поганяти батогом.
15. Коли я читаю про драматичні події у житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки завжди справедливі до своїх дітей.
17. Коли я бачу сварку підлітків чи дорослих, то завжди вмішуюсь.
18. Я не звертаю уваги на поганій настрій моїх батьків.
19. Я подовгу спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть спричинити сльози лише в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя й поведінкою незнайомих мені людей.
22. В дитинстві я часто приводив додому безпритульних собак та кішок.
23. Усі люди безпідставно озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. В дитинстві молодші за віком ходили за мною «по п'ятах».
26. Коли я бачу покалічену тварину, то стараюсь їй допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я стараюсь не потрапляти до числа свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу чи розвагу.

30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.

31. Зі складної конфліктної ситуації людина має шукати вихід самостійно.

32. Якщо дитина плаче, то на те завжди є своя причина.

33. Молодь має завжди задовольняти прохання та забаганки літніх людей.

34. Мені хотілося зрозуміти, чому мої однокласники інколи були задумливими.

35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати й усипляти.

36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я стараюся перевести розмову на іншу тему.

Відповіді «не знаю» на питання 3, 9, 11, 13, 28, 36 та «так, завжди» на питання 11, 13, 15, 27 свідчать про нещирість та прагнення прикрасити себе. Результатам тестування можна довіряти, якщо на названі питання було не більше трьох нещирих відповідей, при чотирьох у них слід сумніватися, а при п'яти на них узагалі не слід зважати.

Для отримання результатів слід підсумувати всі бали, приписані відповідям на запитання 2, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 32. Порівняйте те, що ви отримали, зі шкалою розвитку емпатійних тенденцій.

82—90 балів. Дуже високий рівень емпатійності.

Це означає, що: в учителя болісно розвинуте співпереживання, це робить тонко реагуючим на настрій співрозмовника, навіть якщо він ще не встигнув сказати ні слова. Унаслідок їх часто використовують у якості своєрідних «блискавковідводів», обрушуючи на них свої негативні емоційні стани. Учні можуть звертатися до них за порадою й підтримкою.

Однак такі вчителі часто відчувають комплекс провини, побоюючись заподіяти іншим турботу (навіть словом, а то й поглядом). Стурбованість не покидає їх, через що вони постійно потребують доброзичливої емоційної підтримки зі сторони. При такому ставленні до життя виникає проблема невротичних зривів і загроза психосоматичному здоров'ю.

63—81 бал. Високий рівень розвитку емпатії.

Можна говорити про емоційну чутливість, найбільш адекватну сутності позиції учителя. Такі вчителі чутливі до дитячих потреб і проблем, великодушні, схильні багато що їм пробачати. З непідробним інтересом вони ставляться до людей, їм подобається «читати» інших, заглядати в їх майбутнє. Вони емоційно чуйні, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову. Учні тягнуться до таких учителів, а навколишні цінують їх за щиросердечність.

Вони намагаються не допускати конфліктів, знаходити компромісні рішення. Добре переносять критику у свою адресу. В оцінці подій більше довіряють своїм почуттям і інтуїції, чим аналітичним висновкам. Віддають перевагу працювати з людьми, ніж поодиноці. Постійно потребують схвалення своїх дій зі сторони колег та керівництва.

37—62 бала. Середній рівень розвитку емпатії.

Таких учителів не можна віднести до «товстошкірих», втім, як і до особливо чутливих осіб. У взаєминах із людьми судять про них насамперед по вчинках, менше цікавлячись мотивами останніх. Здебільшого тримають виявлення своїх емоцій під контролем. Уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому виявленні ним почуттів утрачають терпіння.

У них немає розкутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю учнів і є перешкодою у становленні повноцінних взаємин співробітництва учнями в педагогічному процесі.

12—36 балів. Низький рівень розвитку емпатії.

Ця категорія вчителів відчуває суттєві труднощі у встановленні контактів з учнями, та й з іншими людьми, їм дискомфортно в гучних компаніях. Для них незрозумілі емоційні прояви зі сторони оточуючих, вони до них ставляться з іронією. Таким учителям часто важко першими розпочати розмову, особливо з

незнайомими людьми, їх взаємини з учнями формалізовані, будуються за статусно-рольовим принципом.

11 балів і менше. Дуже низький рівень розвитку емпатії.

Надмірна центрованість на власній персоні затрудняє можливість порозуміння з учнями та колегами. Прихильники точних формулювань раціональних вирішень. Віддають перевагу роботі, де контакти з людьми зведені до мінімуму. Можуть бути високопродуктивними в індивідуальній роботі, однак у взаємодії з іншими виглядають далеко не в кращому світлі. Болісно сприймають критику у свій бік.

## **1.6 Виявлення поведінки у конфліктних ситуаціях**

Методика засновується на тесті Томаса по встановленню домінуючого стилю поведінки особистості в конфліктній ситуації. Усього розрізняють п'ять можливих стилів:

**ЗМАГАННЯ** — коли людина активно переслідує власні цілі і намагається за будь-яку ціну задовольнити власні інтереси, ігноруючи цілі та інтереси іншої людини;

**СПІВРОБІТНИЦТВО** — коли партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, за якої будуть досягнуті цілі та задоволені потреби кожного;

**КОМПРОМІС** — коли партнери намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів та потреб;

**УНИКНЕННЯ** — коли людина відмовляється від взаємодії, бачачи марність своїх зусиль, або відкладаючи взаємодію до кращих часів;

**ПРИСТОСУВАННЯ** — коли людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей.

Для виявлення домінуючих стилів поведінки в конфліктній ситуації слід заповнити опитувальник. У ньому пропонуються альтернативні судження а) і б)



у кожному випадку слід, уважно ознайомившись із ними, вибрати те, яке більшою мірою відповідає тому, як ви звичайно дієте.

### ОПИТУВАЛЬНИК

1. а) Інколи я дозволяю іншим узяти на себе відповідальність за вирішення питання, що викликає суперечку.

б) Замість обговорення того, у чому наші позиції не збігаються, я стараюся звернути увагу на те, із чим ми обидва погоджуємося.

2. а) Я стараюся знайти компромісне рішення.

б) Я намагаюся владнати ситуацію з урахуванням інтересів іншої людини та моїх власних.

3. а) Як правило, я наполегливо добиваюся свого.

б) Іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.

4. а) Я стараюся знайти компромісне рішення.

б) Я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її.

5. а) Уладнюючи суперечливу ситуацію, я завжди намагаюся знайти підтримку у іншої людини.

б) Я стараюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.

6. а) Я прагну уникнути неприємностей.

б) Я стараюся домогтися свого.

7. а) Я стараюся відкласти вирішення суперечливого питання, із тим, щоб у свій час вирішити його остаточно.

б) Я вважаю можливим поступитися в чомусь, щоб домогтися свого в іншому.

8. а) Як правило, я наполегливо домагаюся свого.

б) Насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та зачеплені інтереси.

9. а) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникли.

б) Я стараюся домогтися свого.

10. а) Я твердо прагну домогтися свого.  
б) Я стараюся знайти компромісне рішення.
11. а) Насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та зачеплені інтереси.  
б) Я намагаюся заспокоїти іншого і передусім зберегти наші стосунки.
12. а) Часто я уникаю займати позицію, яка б могла викликати суперечку.  
б) Я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч мені.
13. а) Я пропоную щось середнє.  
б) Я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.
14. а) Я повідомляю іншого про свою точку зору і запитую, що думає з цього приводу він.  
б) Я намагаюся показати іншому логіку та перевагу моєї позиції.
15. а) Я намагаюся заспокоїти іншого і передусім зберегти наші стосунки.  
б) Я стараюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.
16. а) Я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її.  
б) Як правило, я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.
17. а) Я стараюся домогтися свого.  
б) Я стараюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.
18. а) Якщо для іншої людини це дуже важливо, я дозволю їй настояти на своєму.  
б) Я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч мені.
19. а) Насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання та зачеплені інтереси;  
б) Я стараюся відкласти вирішення суперечливого питання з тим, щоб у свій час вирішити його остаточно.

20. а) Я пробуую зразу подолати наші розбіжності.  
б) Я прагну знайти найкраще поєднання втрат і здобутків для нас обох.
21. а) Я прагну бути уважним до інтересів та слів іншого.  
б) Я завжди схильний до прямого обговорення проблеми.
22. а) Я пробуую знайти середню позицію між моєю та тією, яку займає інша людина.  
б) Я відстоюю власну позицію.
23. а) Як правило, я намагаюся вдовольнити бажання кожного з нас.  
б) Інколи я дозволяю іншим взяти на себе відповідальність за вирішення питання, що викликає суперечку.
24. а) Якщо для іншого його позиція є дуже важливою, я стараюся піти йому назустріч.  
б) Я намагаюся схилити іншу людину до компромісу.
25. а) Я пробуую переконати іншого у своїй правоті.  
б) Я намагаюся бути уважним до аргументів іншого, враховувати його позицію.
26. а) Я пропоную, як правило, середню позицію.  
б) Я майже завжди намагаюся вдовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) Як правило, я намагаюся уникати суперечок.  
б) Якщо для іншого його позиція є дуже важливою, я стараюся піти йому на зустріч.
28. а) Я стараюся домогтися свого.  
б) Уладнуючи ситуацію, я, як правило, намагаюся знайти підтримку в іншого.
29. а) Я пропоную середню позицію.  
б) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникли.
30. а) Я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її.

б) Я завжди намагаюся зайняти таку позицію в суперечці, щоб ми обоє досягли успіху.

Ключ до опитувальника:

ЗМАГАННЯ — 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

СПІВРОБІТНИЦТВО — 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

КОМПРОМІС — 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

УНИКНЕННЯ — 1 а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

ПРИСТОСУВАННЯ — 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Коли вибраний варіант відповіді збігається з ключем, то опитуваний отримує один бал. Потім знаходимо суму балів по кожному з можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації. Отримані кількісні показники порівнюються між собою для виявлення домінуючих тенденцій поведінки людини в конфліктній ситуації.

Корисним є використання у роботі зі слухачами різних варіантів соціометричних процедур. В результаті слухачі не лише отримують змогу попрактикуватися у використанні відповідних процедур, отримати необхідний досвід, але й можуть глибоко розібратися у цілій низці значущих для педагогічної практики соціально-психологічних проблем.

Відкрите ранжування членів групи по різноманітними критеріями, як запропонованими ведучим, так і висунутими самими слухачами, сприяє їх самодіагностиці, пізнанню один одного та більш глибокому проникненню в соціально-психологічні проблеми групової взаємодії.

Паралельно доцільно аналізувати різні сторони динаміки міжособових взаємин (типи лідерства, що виявилися під час організації колективної пізнавальної діяльності, особливості боротьби лідерів за домінування та їх впливу на інших членів групи, взаємна довіра або недовіра членів групи, почуття симпатії або антипатії, що виникають між ними, характер протікання процесів спілкування у групі тощо).

## **2. Психотехнічні вправи у мистецтві спілкування**

Проведення занять з розвитку здібностей спілкування — компетентності вчителів — передбачає широке використання спеціальних комплексів психотехнічних вправ. При підборі вправ до таких комплексів використано матеріали з робіт [13, 76, 111, 170, 257, 258, 259].

### **2.1 Розвиток вміння розуміти психоемоційні стани людей**

Мета даного комплексу вправ — розвинути вміння проникати у внутрішній стан іншої людини, адекватно оцінювати й розуміти її психоемоційні стани.

#### *Вправа 1*

Слухачам пропонується уважно придивитися до розданих фотокарток, на яких зображені люди, психоемоційні стани яких можна віднести до простих емоцій. (Останні мають бути чітко вираженими мімічними чи пантомімічними засобами). Для цього використовуються, приміром, матеріали, представлені в роботі [75]. Потім учасники по черзі дають характеристику психоемоційного стану людини, фотокартку якої вони вивчали.

Далі вправа ускладнюється. Слухачам демонструється серія фотокарток із зображенням людей різного віку й статі, в різних психоемоційних станах. Час спостереження поступово скорочується. Правильність та глибина зроблених слухачами висновків перевіряються. Випадки, які спричинили труднощі в пізнанні, розглядають повторно й обговорюють колективно.

#### *Вправа 2*

Використовуються ті самі фотокартки, що й у попередній вправі, однак завдання слухачам ускладнюються, їм пропонують визначити, які події спричинили (або могли спричинити) той чи інший психоемоційний стан та за яких умов могли виникнути відповідні емоції.

### *Вправа 3*

Зверніть увагу! Виконання другої і третьої вправ вимагає більш уважного ставлення до психічних станів, в яких перебувають люди. Вони дають змогу виділити такі відтінки емоцій, які рідко можна оцінити однозначно. Як результат, забезпечується глибше проникнення у внутрішній світ іншого, краще розуміння його, більш точне сприймання і оцінка психоемоційних станів інших людей.

При підготовці до цієї вправи учителям роздають фотокартки із зображенням людей, психоемоційні стани яких виражені не так явно й чітко, як у попередніх випадках, або ж емоції, які вони переживають, носять складніший характер. Час виконання вправ не обмежується, щоб була змога добре проаналізувати зображення.

Завдання:

- максимально пов

но й точно охарактеризувати всі відтінки емоційного стану зображеної людини, спробувати відтворити її характер, хід думок і протікання почуттів;

- визначити, чим би могла займатися людина в той момент, коли її фотографували, які події передували цьому моменту, якими могли б бути її дії у наступну мить тощо.

### *Вправа 4*

Виконавців вправи розподіляють по парах і ставлять обличчям один до одного. Один із них робить повільні рухи руками, головою, всім тілом. Завдання другого — намагатися стати «дзеркальним» відображенням свого напарника. Складність рухів і темп їх виконання пари добирають самостійно. Через деякий час виконавці міняються ролями.

Вправу можна ускладнити, не визначивши, хто з виконавців є «оригіналом», а хто «дзеркалом». Необхідність гнучко реагувати на партнера, підігравати йому є хорошим засобом розвитку вміння підтримувати

психологічний контакт з іншим. Виконання вправи та її аналіз дає змогу усвідомити:

- робота «дзеркала» буде ефективною лише тоді, коли відображаються не лише рухи рук, голови, тіла, але й міміка, зосередженість, інші особливості психоемоційного стану партнера;
- між виконавцями вправи досить швидко виникають дуже специфічні взаємини, в основі яких лежить спроможність «дзеркала» перейнятися психоемоційним станом партнера.

### *Вправа 5*

Виконавці вправи розподіляються по парах. За командою ведучого один із них зображає «замороженого» (нерухоме тіло, закам'яніле обличчя, порожній погляд і т. п.). Завдання партнера полягає в тому, щоб упродовж однієї хвилини вивести його з цього стану, «розморозити». Можна користуватися жестами, мімікою, пантомімікою, однак у жодному випадку словами або дотиками.

Критерії ефективності виконання вправи встановлюють самі учасники. По завершенні вправи партнери міняються ролями.

## **2.2 Розвиток рефлексії та емпатії**

Мета даного комплексу вправ полягає у розвитку вміння подумки поставити себе на місце іншої людини, «думати за неї», «вжитися» у її психоемоційний стан, співпереживати їй.

### *Вправа 1*

Учасників розподіляють по парах. За командою ведучого або ж самостійно вони починають повільно і в унісон, по складах називати слова (приміром, «СА-МО-...»). Третім складом може бути «...ВАР» (слово «САМОВАР») або ж «...ХІД» (у слові «САМОХІД»).

Один із партнерів намагається домогтися збігу свого третього складу з третім складом напарника, інший — уникнути такого збігу. В умовах вправи наголошується, що третій склад обоє учасників мають називати разом, орієнтуючись не на почуті звуки, а на інтуїцію, аналіз тактики поведінки партнера.

При виконанні вправи можна використовувати ігрове поле, на центральній клітинці якого встановлюється фішка. Після кожного ігрового циклу фішку переміщують на одну клітинку в бік того гравця, який виграв цей цикл. Остаточну перемогу отримує той виконавець, якому вдається провести фішку на свою сторону ігрового поля.

### *Вправа 2*

Вправу виконують як діалог двох учасників. Одночасно може працювати велика кількість пар. Кожний виконавець отримує записку із завданням з'ясувати щось у партнера (наприклад, чи був він старостою класу під час навчання в школі, чи є в когось із знайомих комп'ютер тощо). При цьому він не повинен допустити, щоб напарник отримав відповідь на своє запитання та дізнався, яке ж завдання вирішується, одночасно намагаючись дізнатися про його завдання.

### *Вправа 3*

Учасники сідають колом. За командою ведучого кожен вказує на того із своїх колег, з ким він хотів би виконувати якесь доручення. Завдання полягає в тому, щоб домогтися такого вибору, при якому б уся група розбилася на пари, де партнери взаємно обрали один одного.

Слід мати на увазі, що це досить складна і, головне, психологічно не досить приємна вправа, оскільки знову і знову внаслідок вибору утворюються не пари, а «багатокутник», а деяких учасників так ніхто і не обирає. Часто потрібно досить багато спроб, поки пари, нарешті, «знайдуть один одного.



#### *Вправа 4*

Учасники розподіляються по парах і сідають обличчям один до одного. Завдання першого партнера полягає в тому, щоб зосередитися на якомусь образі і намагатися «мислено передати» його напарнику. Відповідно він прагне вірно зрозуміти, на чому ж зосереджена увага його колеги. Потім учасники обмінюються завданнями. Вправу можна модифікувати, і тоді один і той же образ «транслює» виконавцю уся група.

#### *Вправа 5*

Виконавці намагаються передати мімікою різні емоційні стани (гнів, радість, здивування, страх тощо), контролюючи себе за допомогою дзеркала. Звертається увага на ту обставину, що в роботі беруть участь усі групи м'язів (лоба, повік, очей, губ, щелеп і т. п. ).

Під час виконання вправи учасники намагаються знайти нові, несподівані, незвичні вирази обличчя та мімічні рухи, які виражають різні психоемоційні стани. Звертається увага на наявність взаємозв'язку між переживанням людиною тих чи інших психоемоційних станів та їх зовнішнім вираженням.

#### *Вправа 6*

Групу розподіляють на трійки. У кожній такій міні-групі ролі розподіляють так: «глухий і німий» — нічого не чує, говорити не може, в його розпорядженні зір, жестикуляція й пантоміма; «глухий і паралітик» — може лише бачити й говорити, «сліпий і німий» — може чути, жестикулювати й користуватися пантомімою. Перед групами ставиться завдання — не виходячи з приписаних ролей, домовитися про щось (скажімо, про місце зустрічі, подарунок імениннику тощо).

У процесі виконання вправи виникає безліч комічних ситуацій. Лише поступово учасники освоюють свої ролі, виробляють характерні для кожної трійки способи взаємопорозуміння.

### *Вправа 7*

Учасників розподіляють по парах і ставлять обличчям один до одного. Завдання полягає в тому, щоб уявити наявність між собою і напарником товстого скла і спробувати передати йому якесь повідомлення, не користуючись при цьому словами.

## **2.3 Розвиток широти самосвідомості**

Мета даного комплексу вправ полягає в поглибленні рівня прийняття учителями власної особистості, розвиток у них позитивної Я-концепції, утвердження права кожної особистості на самоповагу та повагу з боку інших, розширення рівня особистісної самосвідомості.

### *Вправа 1*

Виконавців знайомлять з інструкцією такого змісту: «Уявіть собі, що Ви стали світилом, на різній віддалі від якого знаходяться планети — інші виконавці. Ті з них, притягання яких Ви відчуваєте сильніше, займуть, природно, місця, ближчі до Вас. Ті ж, які притягуються на так сильно, розмістяться далі або і взагалі «відірвуться» від Вас. Закрийте очі. Зосередьтесь... Тепер відкрийте очі. Повільно повертайтеся навколо своєї осі. Кожному, хто перебуває біля Вас, повідомте, куди йому слід переміститися.

Поки інші виконавці не перемістяться на відстань, що відповідає Вашому відчуттю, керуйте їх рухами: «Ще... Ще... Досить!... Стій!...» Ті, кому Ви так і не сказали «Стій!», взагалі залишають ігрове поле».

Після цього одному з виконавців пропонуємо зайняти місце посеред приміщення, решта тісно скупчується навколо нього. Вправа розпочинається.

Коли всі її учасники розмістяться відповідно до висловлених побажань, ведучий дає таку інструкцію: «Ви створили свій психологічний простір. Чи зручно Вам у ньому ?.. Якщо ні, то ви маєте змогу внести до нього будь-які

зміни. Намагайтеся домогтися такого розміщення, при якому б Ви відчували психологічний комфорт».

#### *Вправа 2*

Ведучий знайомить учасників із такою інструкцією: «Зараз один із вас на певний час покине приміщення і почекає за дверима, поки ми його не запросимо повернутися. Оберемо журі, яке буде оцінювати за п'ятибальною шкалою подальшу поведінку всіх виконавців. Завдання ж таке. Уявіть собі, що людина за дверима — наш почесний гість, який, крім того, не володіє нашою мовою. Хтось із присутніх буде супроводжувати гостя, водночас виконуючи функції перекладача. Решта буде намагатися зрозуміти, що.....»

### **2.4 Розвиток виразності дій у стані прилюдності**

Мета даного комплексу вправ полягає у розвитку уміння передавати своєю поведінкою певний настрій, ставлення до ситуації чи іншої людини, володіти собою в ситуації публічного спілкування, підвищенні рівня розвитку здібностей спілкування учителів.

#### *Вправа 1*

Учасники по черзі передають групі своє бачення якихось предметів чи явищ, приміром: сніг, сонячний день, поле, нічний ліс тощо, намагаючись викликати у слухачів наочне, образне уявлення про них. (Для ефективного виконання вправи доцільно пригадати й використати в розповіді свої уявлення, враження, відчуття від названих предметів (явищ), ті асоціації, з якими вони пов'язані тощо.)

#### *Вправа 2*

Група розіграє етюд: у клас заходить «вчитель», зосереджує на собі увагу «учнів», сказавши, що хоче зробити важливе повідомлення.

На цьому етюд обривається. За поведінкою «вчителя», інтонаціями його голосу, мімікою «учні» намагаються вгадати приблизний характер повідомлення, яке хотів зробити «вчитель».

### *Вправа 3*

Учасники сідають колом. Ведучий називає два випадкові слова. Один з учасників уголос описує образ, який би поєднував ці слова. Потім він пропонує партнеру, який сидить ліворуч від нього, своє слово. Той поєднує образом це третє слово з другим словом ведучого, а своє власне слово — вже четверте у цьому ланцюжку — передає як завдання партнеру зліва і т. д.

### *Вправи 4*

Два виконавці отримують завдання (таємно від групи й один від одного): перший — підтримувати розмову з партнером у звичайній манері, другий — за будь-яку ціну захопити й утримати лідерство під час діалогу.

Потім ведучий пропонує їм організувати обговорення будь-якої проблеми. Після закінчення діалогу (п'ять-сім хвилин) його стратегію й хід колективно аналізують. Особлива увага звертається на специфічні прийоми захвату та утримання лідерства, які використовувалися під час діалогу, називаються інші можливі прийоми тощо.

### *Вправа 5*

Учасники сідають колом. Перший, на кого вказує ведучий, призначає тему і починає розповідь. Потім, ідучи за випадковими асоціаціями, він веде розповідь у сторону від цієї теми. Несподівано він передає слово іншому учаснику. Завдання останнього полягає в тому, щоб «розплутати» розповідь, тобто він має стисло повернутися у зворотному напрямі за асоціативними поворотами свого попередника. Потім він пропонує свою тему, «заплутує» свою розповідь, передає слово ще комусь і т. д.

### *Вправа 6*

З числа виконавців утворюють дві команди, яких ставлять в умови змагання між собою. Завдання полягає в передачі інструкції від учасника до

учасника по ланцюжку. Критеріями оцінки якості виконання завдання виступають швидкість передачі та відсутність спотворень, причому останній критерій є суттєвішим, тобто виграє та команда, яка передає інструкцію без спотворень (або з мінімальними порушеннями її змісту), і лише за однакових результатів враховується фактор часу.

Командам пропонується обрати капітанів (номер перший у своїй команді), розподілитися за номерами і приготуватися до передачі інструкції. Останній учасник має не розповісти, а виконати інструкцію.

Зразок інструкції: «Останній член вашої команди має:

1. вишикувати свою групу в ряд;
2. поміняти місцями третього й п'ятого учасників;
3. запропонувати другому учаснику обійти ряд за годинниковою стрілкою і стати за передостаннім учасником;
4. запропонувати першому учаснику підійти до останнього і висловити йому співчуття з приводу того, що він виявився останнім, і т. п.».

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксенов В. Искусство художественного слова. — М.: АПН РСФСР, 1962. — 175 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х томах, Т. 1 — М.: Педагогика, 1980. — 230 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды в 2-х томах, Т. 2- М.: Педагогика, 1980. — 288 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология. — М.: Московский университет, 1980. — 416 с.
5. Аристотель. Сочинения: в 4-х. — М.: Мысль. Т. 1: / Метафизика: О душе., 1975. — 550 с.
6. Аристотель. Сочинения: в 4-х. — М.: Мысль, Т. 3, 1981. — 613 с.
7. Аристотель. Сочинения: в 4-х. — М.: Мысль, Т. 4, 1983. — 830 с.
8. Аристотель. Поэтика: Риторика / Аппельрот. В. Н. Платонова (пер. с греческого): С. Ю. Трюхачев. — СПб.: Азбука, 2000. — 348 с.
9. Аристотель. Сочинения: в 4-х. — М.: Мысль. Т. 2, 1978. — 688 с.
10. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. — М.: Московский государственный университет, 1979. — 151 с.
11. Асмус В. Ф. Декарт. — М.: Госполитиздат, 1956. — 372 с.
12. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом. — М.: Политиздат, 1975. — 408 с.
13. Балаев А. А. Активные методы обучения. — М. ; Профиздат. 1986. — 95 с.
14. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика. 1990. — 184 с.
15. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти. //Практична психологія та соціальна робота. №1, 2001. — С. 2—5.
16. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
17. Белявский И. Г. Историческая психология. — Одесса, 1991. — 251 с.

18. Белянин В. П. Введение в психолингвистику /Московский государственный лингвистический университет. — М.: Черо, 2001. — 128 с.
19. Белянин В. П. Психолингвистические аспекты художественного текста. — М.: МГУ, 1988. — 128 с.
20. Бердяев М. О. Самопознания. — Л.: Лениздат, 1991. — 398 с.
21. Березина А. Г. Мои четвероклассники. — М.: Знание, 1976. — 96 с.
22. Беркли Д. Сочинения. — М.: Мысль, 1978. — 556 с.
23. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. — М.: Прогресс. 1988. — 399 с.
24. Бехтерев В. М. Об'єктивна психологія. — М.: Наука, 1991. — 480 с.
25. Бжалава И. Т. Восприятие и установка. — Тбилиси: «Мениерба», 1965. — 225 с.
26. Библиер В. С. Мышление как творчество. — М.: Политиздат, 1975. — 400 с.
27. Білецький О. І. Вибрані праці у 2-х томах. — К.: Художня література, т. 1, 1960. — 504 с.
28. Білецький О. І. Вибрані праці у 2-х томах. — К.: Художня література, т. 2, 1960. — 455 с.
29. Блонский П. П. Избранные педагогические сочинения. — М.: АПН РСФСР, 1961. — 695 с.
30. Бодалев А. А. Личность и общение. — М.: Наука. 1983. — 271 с.
31. Бондаренко А. Ф. Социальная психотерапия личности. — К.: КГПИИЯ, 1991. — 187 с.
32. Боров В. Ю., Коваленко А. В. Культура и массовая коммуникация. — М.: Наука, 1986. — 302 с.
33. Боров Ю. Б. Эстетика. — М.: Политиздат, 1981. — 399 с.
34. Бозэций. Утешение философией. — М.: Наука, 1990. — 414 с.

35. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестник МГУ, сер. 14, «Психология» — 1982. — №2. — С. 46—56.
36. Брудный А. А. Другому как понять тебя? — М.: Знание, 1990. — 64 с.
37. Брудный А. А. К теории коммуникативного воздействия // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. — М.: МГУ, 1977. — С. 32—49.
38. Брудный А. А. Новое мышление. — Фрунзе: Кыргызстан, 1988. — 108 с.
39. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. — 1975. — №10. — С. 109—117.
40. Брудный А. А., Сыдыкбекова Д. А. Знак как средство коммуникативного воздействия // Психосемантика познавательной деятельности и общения. — М.: Наука, 1983. — С. 31—34.
41. Брутян Г. А. Язык и философия // Философия и современность. М.: Наука, 1971. — С. 321—330.
42. Валлон Анри. От действия к мысли. — М.: И. Л., 1956. — 238 с.
43. Васильев С. А. Уровни понимания текста // Понимание как логико-гносеологическая проблема. — К.: Наукова думка, 1982. — 271 с.
44. Васильев С. Л. Синтез смысла при создании и понимании текста. — К.: Наукова думка, 1988. — 238 с.
45. Василюк Ф. Е. Структура образа // Вопросы психологии. — 1993. — №5 — С. 5—20.
46. Виготський Л. С. Етюди по історії поведінки. — М. Л.: ГИЗ, 1930. — 232 с.
47. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. — М.: МГУ, 1990. — 183 с.
48. Волков А. А. Стиль массовой коммуникации и общественно-языковая практика // Язык и массовая коммуникация. — М.: Наука, 1984. — С. 35—50.
49. Вундт В. Очерки психологии. — М.: Книгоиздательство, 1912. — 300 с.



50. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т, т 6. — М.: Педагогика, 1984. — 400 с.
51. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1967. — 91 с.
52. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М.: АНН РСФСР, 1956. — 519 с.
53. Выготский Л. С. Психология искусства. — М.: Искусство, 1986. — 576 с.
54. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. — М.: Наука, 1981. — 139 с.
55. Гальперин П. Я. Введение в психологию. — М.: Московский университет; 1976. — 150 с.
56. Гегель Г. В. Ф. Сочинения / Лекции по эстетике, т. 13. — М.: Соцэгиз, 1940. — 364 с.
57. Гегель Г. В. Ф. Сочинения / Лекции по эстетике, т. 14. — М.: Соцэгиз, 1958. — 440 с.
58. Гоббс Т. Сочинения в 2-х томах. — М.: Мысль, т. 1, 1989. — 624 с.
59. Гоббс Т. Сочинения в 2-х томах. — М.: Мысль, т. 2, 1991. — 731 с.
60. Гоноболин Ф. М. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. — 1975. — №1. — с. 101—110.
61. Гамезо М. М., Домашенко Й. А. Атлас по психологии. — М., 1986. — С. 205—211, 238—239.
62. Горюнова ТА, Королева И. Ш. Путь к профессии учителя. — М.: Знание, 1987. — 96 с.
63. Граник Г. Г., Самсонова А. Р. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) // Вопросы психологии. — 1993. — №2. — С. 72—80.
64. Граник Г. Г., Соболева О. В. Понимание текста: проблемы земные и космические // Вопросы психологии. — 1993. — №5. — С. 82—92.

65. Гром'як Р. Т. Эстетика і критика. — К.: Мистецтво, 1975. — 225 с.
66. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. — М.: Прогресс, 1985. — 456 с.
67. Гурова Л. Л. Психологический анализ решения задач. — Воронеж: Воронежский университет, 1976. — 327 с.
68. Гусев С. С. Организация текстов и смысл // Логика и теория познания. — Л.: ЛГУ, 1990. — 222 с.
69. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972. — 423 с.
70. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986. — 239 с.
71. Декарт Р. Избранные произведения. — М.: Госполитиздат, 1950. — 711 с.
72. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Идеологическое воздействие : социально-психологические и педагогические аспекты. — М.: Мысль, 1985. — 310 с.
73. Джеймс Вильям. Беседы с учителями о психологии. — Петроград, 1919. — 120 с.
74. Диоген Лаеретский. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. — М.: Мысль, 1997. — 619 с.
75. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 175 с.
76. Долинська Л. В., Левченко М. В., Чепелева Н. В., Уманець Л. І. Активні методи в роботі практичного психолога. — Київ, 1994. — 80 с.
77. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология. — М. Высшая школа, 1980. — 224 с.
78. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация и культура в эоантропоцентрической парадигме // В контексте конфликтологии. — М.: 1977. — Вып. №1. — С. 74—76.
79. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. — 1996. — №3. — С. 145—152.

80. Дубровский Д. И. Информация, сознание, мозг. — М.: Высшая школа, 1980. — 288 с.
81. Дусавицкий А. К. Психология личности в социальном измерении // Практична психологія та соціальна робота. — №2—3, 2003. — С. 1—4.
82. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 143 с.
83. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. — Л. ЛГУ, 1985. — 167 с.
84. Жданов И. А. Адаптация и прогнозирование деятельности. Казань, 1991. — 255 с.
85. Забродин Ю. М., Харитонов А. Н. Психологические аспекты передачи информации через каналы коммуникации // Психологические проблемы общения. — М.: Наука, 1985. — 344 с.
86. Зощенко М. Избранное. — М.: Правда, 1990. — 480 с.
87. Загвячинский В. И. Педагогическое творчество учителя. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
88. Звегинцев А. А. Предложение и его отношение к речи. — М.: Московский университет, 1976. — 307 с.
89. Зейгарник Б. В. К вопросу о механизмах развития личности // Вестн. Моск. ун-та. Сер.: Психология, 1979. — С. 3—8.
90. Знакова В. В., Тихомиров О. К. Понимание текста как процесс постановки и решение мыслительной задачи // Вестник МГУ, сер. 14, Психология, 1991, — №3. — С. 17—27.
91. Іванисенко В. П. Народження стилю. — К, 1964. — С. 5
92. Кальвиноо М., Столин В. В. Психосемантические различия личностных смыслов // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. — 1982. — С. 13—22.
93. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. — М.: Педагогика, 1987. — 200 с.

94. Кант И. Критика на способность за суждения. — София: на Бан, 1980. — 429 с.
95. Кант И. Сочинения в шести томах. — М.: Мысль. — 1965. — Т. 4, ч. 1. — 495 с.
96. Каралашвили Р. Мир романа Германа Гессе. — Тбилиси: Сабгота Сакартвело, 1984. — 262 с.
97. Клименко В. В. Механізм творчості: як можна його розвивати? — К., 2001. — 95 с.
98. Клименко В. В. Свідомі й сенсорні дії у психічному відображенні. //Практична психологія та соціальна робота. — №6, 2001. — С. 30—33.
99. Колшанский Г. В. Контекстная семантика. — М.: Наука, 1980. — 149 с.
100. Коменський Я. А. і ін. Педагогічна спадщина. — М.: Педагогіка, 1989. — 416 с.
101. Кондратьева С. В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга. //Психология межличностного познания. — Педагогика. 1981. — 224 с.
102. Копнин П. В. Философские проблемы языка // Философия и современность. — М.: Наука, 1971. — С. 187-204.
103. Корніяка О. М. Педагогічна діяльність і культура педагогічного спілкування. //Практична психологія та соціальна робота. — №1, 2003. — С. 38—44.
104. Костенко Ліна // УСЕ для школи. Українська література. — К.: «АртЕк», 2001. — 80 с.
105. Костенко Ліна. Поезії. Балтімор — Париж — Торонто, 1969. — С. 101.
106. Костюк Г. С., Балл Г. А. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований //Вопросы психологии. — 1977. — №3. — с. 12—23.
107. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. шШкола. 1989. — 608 с.

108. Крутецкий В. А., Лукин Н. С. Очерки старшего школьника. — М.: Учпедгиз РСФСР, 1963. — 197 с.
109. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя Л. ЛГУ. 1967, — 183 с.
110. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. — Л.: ЛГУ 1985. — 182 с.
111. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. — М.:, 1985. — 158 с.
112. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. — 1986. — №2. — С. 21—30.
113. Кучеренко В. В., Петренко В. Ф., Россохин А. В. Измененные состояния сознания: психологический анализ // Вопросы психологии. — 1998. — №3. — С. 18—21.
114. Левидов А. М. Автор — Образ — Читатель. — Л.: ЛГУ, 1977. — 359 с.
115. Левитов Н. Д. Психология подростка и воспитание его в семье. — М.: Знание, 1958. — 31 с.
116. Левыкин И. Г. Социально-психологические факторы в лекционной пропаганде. — М.: Знание, 1975. — 86 с.
117. Леонтьев А. А. Основы психолоингвистики. — М.: Смысл. — С. — Петербург: «Лань», 2003. — 283 с.
118. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 48 с.
119. Леонтьев А. А. Признаки связанности и цельности текста // Лингвистика текста (материалы научной конференции). — М.: Московский педагог. инст. им. М. Горького, 1974. — 230 с.
120. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
121. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. — М.: МГУ, 1971. — 40 с.
122. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1981. — 584 с.
123. Леонтьев Д. А. Значение и личностный смысл: две стороны одной медали // Психологический журнал. — 1996. — т. 17, — №3. — С. 19—31.

124. Леонтьев Д. А. Личностный смысл и трансформации психического образа // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. — 1988. — №2. — С. 3—14.
125. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. — 1996. — №4. — С. 35—45.
126. Лернер И. Я. Дидактическая система методов обучения. — М: Знание, 1976. — 64 с.
127. Лиепиньш Э. К. Категориальные ориентации познания. Рига: Зинатне, 1986. — 210 с.
128. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 143 с.
129. Локк Д. Избранные философские произведения в 2-х томах. — М.: СоцЭклиз, т. 1, 1960. — 731 с.
130. Локк Д. Избранные философские произведения в 2-х томах. — М.: СоцЭклиз, т. 2, 1960. — 532 с.
131. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 443 с.
132. Лосев А. Ф. История античной эстетики: Ранний эллинизм. — М.: Искусство, 1979. — 815 с.
133. Лосев А. Ф. История античной философии в конспективном изложении. — М.: Мысль, 1989. — 204 с.
134. Лотман Ю. М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. — М.: Просвещение, 1988. — 349 с.
135. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарии. — Л.: Просвещение, 1983. — 416 с.
136. Лотман Ю. М. Семантика культуры и понятия текста // Труды по знаковым системам. — Тарту: Тартуский университет, 1981. — Вып. 12. — С. 3—7.
137. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. — М.: Искусство, 1975. — 384 с.

138. Лукин Н. С. Воспитание выдержки у подростков. — М.: Учпедгиз, 1955. — 101 с.
139. Ляудис В. Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. — М., 1980.
140. М. Зошенко. Избранное. — М.: Правда, 1990. — 480 с.
141. Максименко С. Д. Генетична психологія — М.: Реал-бук, К.:Ваклкр, 2000. — 319 с.
142. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі, т. 1. — К.: Форум, 2002. — 319 с.
143. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі, т. 2. — К.: Форум, 2002. — 335 с.
144. Максименко С. Д., Зайчук В. О., Клименко В. В., Соловієнко В. О. Загальна психологія. К.: Форум, 2000. — 543 с.
145. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. — Ужгород: «Закарпаття», 1998. — 106 с.
146. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. — Київ: НДПІ. 1990, — 240 с.
147. Машбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. — Киев: Вища школа, 1987. — 224 с.
148. Мейлах Б. Художественное восприятие как научная проблема // Художественное восприятие. — М., 1971. — 23 с.
149. Мейлах Б. С. Процесс творчества и художественное восприятие. — М. : Искусство, 1985. — 318 с.
150. Милль Джон Стюарт. Система логики. т. 1, 1865. — 553 с.
151. Милль Джон Стюарт. Система логики. т. 2, 1867. — 537 с.
152. Моль А. Социодинамика культуры. — М.: Прогресс, 1973. — 406 с.

153. Моляко В. А. Психологічні проблеми конструктивної діяльності // Проблеми загальної та педагогічної психології. т. ІУ, част. 7, 2002. — с. 162—170.
154. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности // Обдарована дитина, №4, 2002. — с. 33—43.
155. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. — Киев: Мін. освіти УРСР, 1980. — 96 с.
156. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат /Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 102 с.
157. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. — Л.: ЛГУ, 1960. — 423 с.
158. Надирашвили Ш. Л. Психология пропаганды. — Тбилиси: Мецниереба, 1978. — 122 с.
159. Назаретян А. П. Влияние психологического анализа пропаганды на становление целевого подхода в теории коммуникации // Вопросы психологии. — 1979. — №6. — С. 39—48.
160. Назаретян А. П. Кибернетика и интеграция наук. — Ереван: Айастан, 1986. — 216 с.
161. Налчаджян А. А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания / Интуиция в процессе научного творчества. — М.: Мысль, 1972. — 271 с.
162. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы — М.: Книга, 1972. — 152 с.
163. Новоселова И. З., Турук И. Ф. Дискурсивный анализ научного текста // Лингвистические особенности научного текста. — М.: Наука, 1974. — 235 с.
164. Павиленис Р. И. Понимание языковых и неязыковых текстов // Анализ знаковых систем. — К.: Наукова Думка, 1986. — С. 28—30.
165. Павлов И. П. К физиологии и патологии высшей нервной деятельности. — М.: Правда, 1949. — 23 с.



166. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. — Л.: ЛГУ им. Жданова, 1965. — 208 с.
167. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания. — М.: МГУ, 1988. — 207 с.
168. Петренко В. Ф., Пронина Е. Б. Человек на телеэкране: опыт психологического исследования // Психологический журнал, 1986. — Т. 7. — №3. — С. 62—70.
169. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. — М.: МГУ, 1989. — 216 с.
170. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М.: МГУ, 1982. — 168 с.
171. Петровский А. В. О совершенствовании психологического образования учителей // Вопросы психологии, — 1977. — №8. — с. 130.
172. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. — М.: Просвещение, 1969. — 659 с.
173. Пиаже Ж. Характер объяснения в психологии и психофизиологический параллелизм // Экспериментальная психология (под ред. П. Фрес и Ж. Пиаже). — М.: Прогресс, 1966. — Т. I. — 342 с.
174. Платон. Собрание сочинений: в 4-х т. — М.: Мысль, т. 1, 1990. — 890 с.
175. Платон. Диалоги. — М.: Мысль, 1986. — 607 с.
176. Платон. Собрание сочинений в 4-х т. — М.: Мысль, т. 2, 1993. — 528 с.
177. Платон. Федон. Пир. Федр. Парменид / А. Ф. Лосев и др. — М.: Мысль, 1999. — 528 с.
178. Платонов К. И. Слово как физиологический и лечебный фактор / Вопросы теории и практики на основе учения И. П. Павлова. — М.: Детгиз, 1967. — 432 с.
179. Пономарев Я. А. Фазы творческого процесса // Исследование проблем психологии творчества. — М.: Наука, 1983. — 336 с.
180. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. — М.: Наука, 1979. — 232 с.

181. Потебня А. А. Слово и миф. — М.: Правда, 1989. — 624 с.
182. Пруха Я. Теория речевой деятельности и исследование массовой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974. — С. 286—299.
183. Психогимнастика в тренингах / Под ред. Н. Ю. Хрящевой. — Санкт-Петербург: Речь, 2000. — 250 с.
184. Пушкин В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. — М: Политиздат, 1967. — 271 с.
185. Рассел Б. История западной философии. — М.: Иностранная литература, 1959. — 935 с.
186. Рассел Б. Человеческое познание. — М.: Иностранная литература, 1957. — 555 с.
187. Рейтман У. Р. Познание и мышление. — М.: Мир, 1968. — 400 с.
188. Рибо Т. Психология чувств в 2-х частях. — К.: Одесса — ПБ, 1912. — 299 с.
189. Розин В. М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир. — М.: Эдиториал, 1997. — 128 с.
190. Романенко В. Мистецтво бачити світ. — К., 1969. — С. 13.
191. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: АН СССР, 1958. — 146 с.
192. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — 423 с.
193. Роговин М. С. Проблемы теории памяти. — М.: Высшая школа, 1977. — 181 с.
194. Севбо И. П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. — М.: Наука, 1969. — 135 с.
195. Симонов П. В. Эмоциональный мозг. — М.: Наука, 1981. — 213 с.
196. Сеница И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя. — М.: Педагогика. 1983. — 246 с.

197. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. — М.: Просвещение, 1976. — 159 с.
198. Соболева О. В. О понимании мини-текста // Вопросы психологии, 1995. — №1. — С. 46—53.
199. Советский энциклопедический словарь. — М.: Советская энциклопедия, 1987. — 1600 с.
200. Сосюр Ф. Труды по языкознанию — М.: Прогресс, 1977. — 696 с.
201. Спирин Л. Ф., Фрумкин М. Л. Обучение студентов решению педагогических задач. — Ярославль. — 1983. — С. 20—26.
202. Степанский В. И. Об употреблении в психологии понятий «обратная связь» и «информация» // Вопросы психологии. — 1979. — №5. — С. 122—125.
203. Стивенс С. С. Экспериментальная психология т. 1. — М.: Иностранная литература, 1960. — 684 с.
204. Стивенс С. С. Экспериментальная психология т. 2. — М.: Иностранная литература, 1963. — 1036 с.
205. Столин В. В., Кальвиньо М. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. — 1982. — №3. — С. 38—47.
206. Субботский Е. В. Изучение у ребенка смысловых образований // Вестник МГУ, сер. 14. Психология. — 1977. — №1. — с. 62—73.
207. Субботский Е. В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка // Психолого-педагогические проблемы общения. — М.: АПН СССР, 1979. — С. 80—95.
208. Сухобская Г. С., Тамарченко И. А. Изучение эффективности воздействия научно-популярного текста с помощью методики оценочных шкал // Новые исследования в психологии. — М.: Педагогика, 1976. — №2. — С. 3—7.

209. Сухорукова А. С. К проблеме отношений общей психологии и методологического движения: «значение» и «смысл» как системообразующие уровни деятельности // Вестник МГУ, сер. 14, Психология. — 1998. — №1. — С. 3—8.
210. Т. А. ван Дейк, В. Кинч. Стратегия понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. — М.: Прогресс, 1988. — С. 153—211.
211. Т. А. ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. — М.: Прогресс, 1989. — 311 с.
212. Тарасов Е. Ф., Сорокин Ю. А., Бгажнокова Б. Х. Массовая коммуникация как социальное общение (радио, телевидение) // Язык и массовая коммуникация. — М., Наука, 1984. — С. 50—60.
213. Тарасов Е. Ф. Массовая коммуникация как социальное общение // Язык и массовая коммуникация. — М., Наука, 1984. — 277 с.
214. Тимуш А. И. Слушатели и читатели: мнения, интересы, стремления. — Кишинев, 1978. — 224 с.
215. Тихомиров О. К., Войскунский А. Е. Об одном направлении исследований коммуникативных процессов // Вопросы психологии. — 1979. — №1. — С. 114—116.
216. Тичина П., Рильський М., Сосюра В. // УСЕ для школи. Українська література. — К.: «АртЕк», 2001. — 80 с.
217. Толстой А. Писатель — критик — читатель. — Собрание сочинений в 10 т. — М., 1961. — Т. 10. — С. 91
218. Трескова С. И. Социолингвистические проблемы массовой коммуникации. — М.: Наука, 1989. — 152 с.
219. Узнадзе Д. М. Экспериментальные основы психологии установки, 1966. — С. 165.
220. Узнадзе Д. Н. Общее учение об установке / Хрестоматия по психологии. — М.: Просвещение, 1987. — с. 93—108.
221. Урсул А. Д. Отражение и информация. — М.: Наука, 1973. — С. 58.

222. Урсул А. Д. Природа информации. — М., 1968. — 287 с.
223. Ушакова Т. Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. — 1989. — С. 107—115.
224. Феофанов О. А. Агрессия лжи. — М.: Политиздат, 1987. — 319 с.
225. Франко И. Из секретов поэтического творчества. — М.: Искусство, 1976. — 175 с.
226. Френе. Избранные педагогические сочинения /Общ. ред. Б. Л. Вульфс. — М.: Прогресс, 1990. — 304 с.
227. Фурдуй Р. С. Швайдак Ю. М. Принадність таємниці. — К.: Либидь, 1992. — 200 с.
228. Хараш А. У. Межличностный контакт как исходное понятие психологии устной пропаганды // Вопросы психологии. — 1977. — №4. — С. 52—65.
229. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. — 1978. — №3. — С. 84—95.
230. Хараш А. У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. д-ра психол. наук. — М., 1986. — 24 с.
231. Циген Т. Физиологическая психология в 15 лекциях. — 1909. — 378 с.
232. Чепелева Н. В. Психологическая герменевтика — наука о понимании //Практична психологія та соціальна робота. — №3, 2001. — С. 6—10.
233. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя. К.: Знання, 1989. — 32 с.
234. Чепелева Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів. К.: Либидь, 1990. — 98 с.
235. Шафф А. Введение в семантику. — М.: Иностранная литература, 1963. — 376 с.
236. Шварц А. И. В лаборатории чтеца. — М.: Искусство, 1960. — 207 с.
237. Шевчук В. Дзигар одвічний. — К.: Молодь, 1990. — 264 с.
238. Шенон К. Работы по теории информации и кибернетики. — М.: Иностранная литература, 1963. — 248 с.

239. Шералиева Р. Информационные механизмы познавательного процесса. Фрунзе: Илим, 1986. — 153 с.
240. Шерковин Ю. А. Проблема ценностной ориентации и массовые информационные процессы // Психологический журнал. — 1982. — Т. 3. — №5. — С. 135—145.
241. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов. — М.: Мысль, 1973. — 215 с.
242. Шрейдер Ю. А. О семантических аспектах теории информации // Теоретические проблемы информатики. — М.: Всесоюзный институт научной и технической информации, 1968. — 203 с.
243. Шрейдер Ю. А. Об одной модели семантической теории информации // Проблемы кибернетики. — М.: Наука, 1973, вып. 13. — 295 с.
244. Штайнер Рудольф. Теософия. — Ереван, 1990. — с. 126.
245. Щедровицкий Г. П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследование рече-мыслительной деятельности. — Алма-Ата, 1974. — С. 12—28.
246. Щедровицкий Г. П. Процессы и структуры в мышлении. — М., 2003. — 317 с.
247. Щерба. Языковая система и речевая деятельность — Л.: Наука, 1974. — 428 с.
248. Эбингауз Г. Основы психологии. — С.-Петербург, 1912. — 268 с.
249. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 554 с.
250. Эшби У. Р. Введение в кибернетику. — М.: Иностранная литература, 1959. — 432 с.
251. Юм Давид. Сочинения в 2-х томах. — М.: Мысль, т. 2, 1966. — 926 с.
252. Юм Давид. Сочинения в 2-х томах. — М.: Мысль, т. 1, 1966. — 846 с.
253. Язык и массовая коммуникация. — М.: Наука, 1989. — 277 с.

254. Ярошевский М. Г. Неправомерное мнение о несовместимости естественнонаучного образа мысли с ценностно-нравственным воззрением на сущность человека // Человек. — 1998. — №2. — С. 46—48.
255. Ярошевский М. Г. О трех способах интерпретации научного творчества. //Научное творчество. — М.: Наука, 1969. — 446 с.
256. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. — К.: Либідь, 1996. — 264 с.
257. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися: Книга для учителей. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.
258. Яценко Т. С. Проблема дослідження несвідомої сфери психіки суб'єкта //Практична психологія та соціальна робота. — №7, 2002. — С. 10—16.
259. Яценко Т. С., Кміт Я. М., Олексієнко Б. М. Активное социально-психологическое обучение: теория, практика, обучение. Хмельницький: НАПВУ, М.: СИП РИА, 2002. — 791 с.
260. Jacobson R. Lingvisitic and Poetics/In: Style in Language, Cambridge, (Mass), 1964.
261. Kohiberg L. Moral Stages and Moralization. The Cognitive Development Approach. In:
262. Lassiel G. The Process and Effects of Mass Communication. Chicago, 1971.
263. Levi-Strauss C. Criteria of science in the gorial and human disciplines. In: International social science journal. 1964, Vol. XVIIJb4.
264. Levine C. Role Talking Standpoint and Adolescent Usage of Kohebergs conventional Stages
265. McLuhan M. The Guttenberg Galaxy. London, 1962.
266. Newcomb T. Ph. Conference Psychology. N. Y., 1965.
267. Piaget J. The moral judgement of the Child., L., 1932.
268. Szezepanski 1. Iarim bedzie cziowiek przsiziosci. «Pespertyvy xxi wieru. Sxrice futurologiezne», Warsawa, 1971.

269. Sherit M. Social Judgement. New Haven vale university Hoviand C. Press.,  
1961
270. Fages I. B. Compredre ie structuralisme/Privo/ 1968.



## **Наукове видання**

### **Монографія**

Редактор

Комп'ютерна верстка Т. Матвієнко

Підп. до друку 25.06.2004. Формат 60 x 84/16.

Папір офс. Гарнітура Petersburg C. Друк офс.

Ум. друк. арк. 20,2. Обл.-вид. арк. 19,8.

Тираж 500 прим. Зам. 01-6-04

Видавництво «Міленіум»

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до державного реєстру видавців, виготівників

і розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 535 від 19. 07. 2001 р.

м. Київ, вул. Ісаакяна, 18, оф. 101.

Тел./факс 230-47-78

E-mail: [infor@millennium.net.ua](mailto:infor@millennium.net.ua)