

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені ВАДИМА ГЕТЬМАНА

**Л. О. Савенкова**

**ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ  
ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-  
ПЕДАГОГІЧНОГО  
УПРАВЛІННЯ**

**Монографія**

**ББК 88.53**  
**С 12**

*Рецензенти*

**А. Й. Капська**, д-р пед. наук, проф.  
(Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова)  
**М. В. Гриньова**, д-р пед. наук, проф.  
(Полтавський державний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка)

*Рекомендовано до друку Вченою радою КНЕУ*  
*Протокол № 10 від 24.06.04*

**Савенкова Л. О.**  
С 12 Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління: Монографія. — К.: КНЕУ, 2005. — 212 с.  
ISBN 966–574–763–0

У монографії обґрунтовується структура педагогічного спілкування та структура психологічної готовності до його здійснення. Розроблено систему комунікативних умінь педагога та структуру продуктивного стилю його професійного спілкування. Науково обґрунтована система підготовки майбутніх педагогів до цього спілкування.

**ББК 88.53**

*Розповсюджувати та тиражувати*  
*без офіційного дозволу КНЕУ заборонено*

**ISBN 966–574–763–0**

© Л. О. Савенкова, 2005  
© КНЕУ, 2005

*Світлій пам'яті  
мого батька  
присвячується.*

## ПЕРЕДМОВА

**В**иконання соціально-політичних й економічних завдань, що стоять перед Українською державою, значною мірою залежить від успішності побудови національної системи освіти, її інтеграції в міжнародний освітній простір. Центральне місце у цій системі відводиться педагогу, який повинен характеризуватися сформованими професійно значущими якостями особистості (комунікативність, емоційна стабільність, спостережливість, гуманістична спрямованість) та високим рівнем готовності до професійної діяльності. Універсальною формою цієї діяльності, в якій лише й можливі навчання та виховання, є професійне спілкування.

Однак результати аналізу практики підготовки майбутніх викладачів до цього спілкування свідчать про наявність у ній низки суперечностей, які охоплюють:

— об'єктивні соціальні процеси, що відбуваються в країні, та недостатній рівень можливостей вищих закладів освіти своєчасно й адекватно реагувати на ці зміни (створювати умови для розвитку особистісно орієнтованого спілкування, нових стратегій педагогічної взаємодії);

— проголошену в законодавчих документах необхідність упровадження демократичного та гуманістичного підходів щодо навчально-виховного процесу у закладах освіти й невміння багатьох педагогів на практиці такі підходи реалізовувати;

— посилення орієнтації студентів на самовираження, самоствердження в майбутній професійній діяльності і низьким рівнем уміння викладачів враховувати їхні потреби під час організації взаємодії у навчально-виховному процесі.

З огляду на викладене проблема психолого-педагогічного управління професійним спілкуванням майбутніх викладачів на-

буває особливої значущості. Запропонована монографія включає два розділи. У першому — обґрунтовано структуру, функції, генезис педагогічного спілкування; систему комунікативних умінь викладача; структуру психологічної готовності та продуктивний стиль цього спілкування. Також значну увагу приділено аналізу розроблених шляхів підготовки до педагогічного спілкування майбутніх викладачів.

У другому розділі розкрито функції управління цим спілкуванням, що здійснюються через запровадження у практику діяльності вищого економічного закладу освіти спеціальної системи підготовки. Реалізація мети та завдань цієї системи забезпечує зростання рівнів готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування.

# Розділ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ СПІЛКУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

---

### 1.1. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ: СТРУКТУРА, ФУНКЦІЇ, ГЕНЕЗИС

Побудова теоретичної моделі педагогічного спілкування ґрунтується на результатах аналізу відомих у філософській та психологічній науках підходів до розуміння зв'язку між категоріями — спілкування, діяльність, взаємодія. Ці результати свідчать про необхідність вирішення двох основних напрямів дослідження спілкування.

Представники першого напрямку з наявністю деяких відмінностей у їхньому тлумаченні категорії спілкування стверджують, що його потрібно розглядати як особливу форму взаємодії людей. Глибоке обґрунтування цей погляд отримав у наукових працях філософів М. С. Кагана [146, 147], М. С. Кветного [167], Е. Д. Шукурова [413] та психологів Б. Ф. Ломова [248, 249, 250, 251], О. О. Бодальова [41, 43, 44], М. П. Єрастова [112], М. М. Обозова [294, 295], Б. Д. Паригіна [309], Р. Х. Шакурова [402].

Відомий науковець М. С. Каган вихідним моментом свого підходу до створення філософської теорії спілкування вважає його розуміння як міжсуб'єктної взаємодії [146, с. 253]. Тому, як зазначає дослідник, побудова структурної моделі спілкування повинна розпочатися з виділення суб'єктів взаємодії, ким би вони не були — індивідами чи сукупними груповими суб'єктами [146, с. 255]. Мотиви та цілі спілкування, як стверджує М. С. Каган, вирізняти не потрібно, тому що вони є частиною свідомості цих суб'єктів. Вказана структура включає також ті засоби, які забезпечують реалізацію спілкування. Обов'язковим елементом цієї структури має бути соціокультурне середовище у його взаємозв'язку з процесом спілкування.

Б. Ф. Ломов, провівши системний аналіз спілкування, трактує цей феномен як одну з найважливіших самостійних категорій психології. У його концепції діяльність і спілкування виступають

як два боки соціального буття людини [250, 251]. Водночас Б. Ф. Ломов стверджує, що спілкування — взаємодія людей, які вступають у нього як суб'єкти. Дослідження структури спілкування, як наголошує Б. Ф. Ломов, потребує проведення трьох рівнів його аналізу [249]. На першому рівні (макрорівень) аналізу спілкування потрібно розглядати як складну мережу взаємозв'язків індивіда з іншими конкретними індивідами та соціальними групами. Другий рівень аналізу (мезарівень) спілкування передбачає, як вважає дослідник, вивчення окремих контактів, у які вступають люди. У даному разі необхідно виділяти період спілкування, який має кілька основних фаз (початкова фаза, що потребує формування певних «спільних координат» поведінки учасників спілкування; наступна фаза полягає в узгодженні часових характеристик спілкування, психічних процесів і станів, а також у формуванні «загального фону» знань, умінь і навичок). Третій рівень аналізу (мікрорівень) передбачає вивчення окремих сполучених актів спілкування, які виступають у ролі своєрідних елементарних його одиниць. Кожен із таких актів включає не лише дію одного із індивідів, а й пов'язану з ним співдію (або протидію) партнера.

Свій підхід до створення соціально-психологічної концепції спілкування запропонував Б. Д. Паригін [309]. Провівши структурний аналіз спілкування, він виділив у ньому зміст (комунікацію) та форму (взаємодію). Далі в цих двох структурних складниках спілкування також виділялися зміст і форма. Зміст комунікації характеризується через взаєморозуміння, співпереживання та ступінь згоди між її учасниками. Форма комунікації — вербальні й невербальні засоби спілкування. Змістом інтеракції є соціальні відносини (економічні, правові, політичні тощо), а формою — практична поведінка людей у спільній діяльності (дія, протидія, конфлікт, кооперація, диференціація, інтеграція).

До другого напрямку дослідження спілкування потрібно віднести насамперед наукові праці В. М. Соковніна [359], М. І. Лісіної [242, 243, 244, 245], О. М. Леонтєва [239], О. О. Леонтєва [231, 233, 236], В. М. Панферова [304, 306, 308].

У психологічній концепції спілкування, яку розробила М. І. Лісіна, досліджуваний феномен розглядається як вид діяльності людей, кожний із учасників якої однаковою мірою є носієм активності і передбачає її в свого партнера [245, с. 9]. У структурі спілкування, згідно з цією концепцією, виділяються такі основні компоненти: його предмет — друга людина, партнер спілкування як суб'єкт; потреби та мотиви — те, для чого здійснюється спілкування; дії —

цілісний акт, який адресується другій людині і спрямований на неї як на власний об'єкт; завдання — та мета, на досягнення якої в даних конкретних умовах спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування; засоби — операції, за допомогою яких здійснюються дії спілкування; продукти — утворення матеріального і духовного характеру, які виникають у результаті спілкування.

З огляду на викладене слід наголосити, що концепція спілкування М. І. Лісіної ґрунтується на основних положеннях концепції діяльності, розробленої О. М. Леонтьєвим.

Вихідним моментом аналізу спілкування О. О. Леонтьєв вважає розуміння його як одного з видів людської діяльності [232, 234, 236], яка характеризується [236]: інтенціональністю (наявність специфічної мети, самостійної чи підпорядкованої іншим цілям, та специфічного мотиву); результативністю (міра збігу досягнутого результату з наміченою метою), нормативністю (обов'язковий соціальний контроль за перебігом і результатами акту спілкування).

О. О. Леонтьєв стверджує, що потрібно розрізняти спілкування і взаємодію. Свою наукову позицію з цього питання він обґрунтовує так:

- структура взаємодії визначається розподілом трудових функцій, тим індивідуальним внеском, який вкладає кожний із членів колективу в загальну діяльність;
- процеси спілкування можуть мати автономний характер: спілкування необхідно для взаємодії, але одна й та сама взаємодія може забезпечуватися спілкуванням різної спрямованості, різного характеру та обсягу.

Отже, наголошує О. О. Леонтьєв, прослідковується незбіжність взаємодії та спілкування [232, 233, 237].

В. М. Соковнін зазначає, що розроблена ним структура спілкування як діяльності близька до психолінгвістичної школи, яку очолює О. О. Леонтьєв. До своєї структури вчений включає такі компоненти: 1) програмування мети спілкування та шляхів її досягнення; 2) мовленнєве та інше знаково спрямоване продукування, що виконує програму; 3) контроль за перебігом власної комунікативної поведінки, її корекція; 4) контроль за комунікативними вчинками інших осіб; 5) порівняння результатів акту комунікації з програмою [359].

Соціально-психологічна концепція спілкування розроблялася також В. М. Панферовим, який розглядає цей феномен як форму діяльності людей. Змістом її є взаємне пізнання та обмін інфор-

мацією за допомогою різних засобів комунікації з метою встановлення взаємовідносин, що сприятимуть процесу спільної діяльності [306, с. 15]. У структурі спілкування він визначає взаємозв'язок, взаємопрояви, взаємопізнання, взаємовплив, взаємовідносини між суб'єктами спілкування й узгодження їхніх думок, почуттів, відносин [306, с. 9].

Потрібно наголосити, що розуміння спілкування як виду діяльності дістало своє відображення в наукових дослідженнях Н. В. Кузьміної та О. І. Щербакова. Так, Н. В. Кузьміна підкреслює, що педагогічна діяльність — складна динамічна система, що має свою специфічну структуру. У цій системі Н. В. Кузьміна виділяє конструктивний, організаторський, комунікативний компоненти [213]. Кожному з них відповідає певна група функцій, а також педагогічних здібностей, що відображають структуру педагогічної діяльності. У комунікативному компоненті цієї діяльності Н. В. Кузьміна вбачає встановлення правильних взаємостосунків учителя з учнями, вчителями, батьками, громадськістю, що дозволяє врахувати й задовольнити запити та інтереси школярів, правильно оцінити і зрозуміти інформацію про ефективність педагогічних впливів, перебудувати їх відповідно до розвитку колективу.

Педагогічні системи, як зазначає дослідниця, висувають певні вимоги до комунікативної діяльності вчителя, що пов'язано з її спеціальним проектуванням, організацією та аналізом [211, с. 86].

О. І. Щербаков у психологічній структурі діяльності вчителя особливе місце відводить її комунікативному компоненту як установленню таких взаємостосунків з учнями, що сприяють найефективнішому виконанню педагогічних завдань [415, с. 37].

Розуміння педагогічного спілкування як виду діяльності також знайшло своє розкриття у відомих концепціях педагогічного спілкування, що були розроблені А. С. Золотняковою [130, 131], В. В. Рижовим [339, 340, 341], В. А. Кан-Каликом [154, 155, 156], О. О. Леонтьєвим [234].

А. С. Золотнякова розглядає педагогічне спілкування як провідний тип діяльності педагога, що включається у функціонування будь-якої іншої його діяльності [131]. Предметом цієї діяльності визначається учень. Професійне спілкування педагога описується за схемою С — П — С, де відносини С — С (суб'єкт — суб'єкт) виражають міжособистісні контакти учителя та учня, а відносини С — П (суб'єкт — предмет) — предметно-змістові зв'язки. Причому два види зв'язків принципово розділені.

Відомий спеціаліст у галузі вивчення педагогічного спілкування В. А. Кан-Калик аналізує цей феномен як різновид творчої діяльності [154, с. 11]. Творчість у даному разі, як стверджує науковець, виявляється:

- *по-перше*, у ході пізнання вчителем учнів у системі взаємодії з ними;

- *по-друге*, в організації безпосереднього впливу на дитину (система регуляції її поведінки, реалізація процедури вербальних і невербальних форм взаємодії, цілісний репертуар впливу);

- *по-третє*, в управлінні власною поведінкою (саморегуляція у спілкуванні);

- *по-четверте*, в організації процесу взаємовідносин.

В. А. Кан-Калик разом зі співавтором однієї спільної наукової праці Г. О. Ковальовим стверджує, що лише продуктивно організований процес педагогічного спілкування забезпечує перехід учнів з об'єктів у суб'єкти цієї діяльності [157, с. 13].

Дослідження різних аспектів спілкування [339, 340, 341, 342] дозволили В. В. Рижову дійти висновку, що педагогічне спілкування є особливою діяльністю учасників навчально-виховного процесу, спрямованою на створення, формування, підтримку, зміцнення (або руйнування) їх співробітництва [340, с. 18]. Суб'єктом педагогічного спілкування є не окрема людина, яка бере участь у спілкуванні, а педагог і учень. Предмет цього спілкування — співробітництво партнерів, а точніше — процес поєднання, інтеграції індивідуальних діяльностей. Основними складниками співробітництва В. В. Рижов визначає його учасників, предмети, результати й власне процес співробітництва.

З огляду на викладений матеріал, наголосимо, що обидва наукові підходи до вивчення спілкування є перспективними. Наш же підхід до педагогічного спілкування передбачає вивчення його як одного з видів діяльності й ґрунтується на теоретичних положеннях концепції спілкування О. О. Леонтєва.

Водночас потрібно нагадати, що В. М. Мясіщев, який створив психологічну концепцію відносин, виділяв у спілкуванні три головні компоненти: соціальне відображення, емоційне ставлення, спосіб поведінки [288]. Такий підхід до вивчення досліджуваного феномена став досить перспективним для організації теоретико-експериментальних і прикладних робіт у цій галузі. Необхідно ще також наголосити, що відомі вчені-психологи Г. М. Андрєєва, О. О. Бодальов, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Паригін, А. В. Петровський, М. М. Обозов, Я. Л. Коломінський вивчають спілкування, виходячи також із його трикомпонентної структури.

Як відомо, Г. М. Андреева [9, с. 93—153] запропонувала до- сить продуктивний підхід до вивчення спілкування, що передба- чає виділення в ньому комунікативної, перцептивної та інтерак- тивної сторін.

Не зважаючи на певний термінологічний незбіг у визначенні компонентів спілкування, є очевидною доцільність використання у психолого-педагогічних дослідженнях трикомпонентної струк- тури згаданого феномена.

Так, наприклад, Е. Л. Малиновський у своїй кандидатській ди- сертації [261, с. 8] розглядає педагогічне спілкування як психолого- педагогічну систему, в якій виділяються: суб'єктивний стан уча- сників спілкування та їх емоційно-оцінювальне ставлення один до одного — афективний компонент; операціональні акти взає- модії педагога та учнів, які обумовлені їх включенням до со- ціальної групи — поведінковий компонент; предмет педагогічно- го спілкування — когнітивний компонент.

Провідним методологічним положенням дослідження, яке провела О. С. Цокур [392], є розуміння сутності педагогічного спілкування як єдності процесів: обміну інформацією, пізнання людьми одне одного, формування міжособистісних стосунків. Ви- ходячи із цього положення, дослідниця твердить, що структура педагогічного спілкування створена взаємодією трьох основних компонентів — вербального, перцептивного й інтеракційного [392, с. 33]. Перший структурний компонент педагогічного спілкування — вербальний, що забезпечує функціонування ме- ханізму передачі-прийому навчальної інформації [392, с. 33]. Другий компонент цієї структури — перцептивний, що забезпе- чує функціонування процесів сприймання та розуміння суб'єктів взаємодії [392, с. 34]. Третій компонент — інтеракційний — за- безпечує функціонування механізму регуляції поведінки й діяль- ності [392, с. 34].

У зв'язку зі сказаним та з метою побудови структурної моделі педагогічного спілкування, необхідно показати наш підхід до ви- значення компонентів досліджуваного феномена.

Вважаємо, що у структурі педагогічного спілкування доцільно виділяти комунікативний, перцептивний та інтерактивний ком- поненти. Ці компоненти, на нашу думку, повністю відображають сутність педагогічного спілкування. Водночас ми дійшли висно- вку, що реалізація вказаних компонентів забезпечує встановлен- ня педагогічного контакту.

Тепер маємо зазначити, що Б. Ф. Ломов підходить до аналізу механізмів спілкування як до механізмів системи, яка об'єднує

партнерів спілкування [249, с. 254]. Ми проаналізували також результати наукових пошуків О. В. Киричука з проблеми механізмів внутрішнього й зовнішнього функціонування педагогічної взаємодії [170, с. 4—12].

З огляду на викладене доходимо висновку, що механізм внутрішнього функціонування педагогічного спілкування полягає у взаємовпливі педагога та учнів, що виражається в обміні інформацією, думками, знятті психічного напруження, встановленні єдності емоційних позицій і формуванні міжособистісних відносин. Механізмом зовнішнього функціонування є взаємовплив педагога та учнів, який характеризується зближенням їхніх позицій аж до цілковитого злиття, формуванням нової психологічної спільності «ми».

Подано відповідну модель структури педагогічного спілкування.

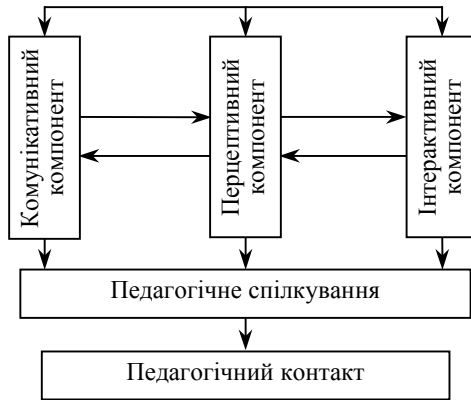


Рис. 1. Модель структури педагогічного спілкування

Розглянемо питання про функції педагогічного спілкування. Результати вивчення наукових робіт з досліджуваної проблеми показали наявність певних підходів до визначення функцій спілкування (Б. Ф. Ломов, 1984; В. М. Панферов, 1983; М. І. Лісіна, 1997 та ін.).

Звернемося, наприклад, до матеріалів теоретичних й експериментальних розробок соціально-психологічного підходу до спілкування, що були проведені В. М. Панферовим [305, 306]. Науковець твердить, що спілкуванню притаманні основні функції людської діяльності. До вказаних функцій В. М. Панферов відносить комунікативну, інформаційну, когнітивну, емотивну, конативну,

креативну [305]. Покажемо його підхід до цих функцій. Так, комунікативна функція, як наголошує вчений, забезпечує у процесі спілкування взаємозв'язок людей на рівні індивідуальної, групової та суспільної взаємодії [305, с. 54]. Сутність інформаційної функції дослідник розкриває так:

— у процесі спілкування накопичується та виражається зміст практичного досвіду, що забезпечує одну сторону інформаційного процесу (прийом і зберігання інформації);

— друга сторона цього процесу передбачає передачу інформації від людини до людини.

Когнітивну функцію спілкування В. М. Панферов розглядає як осмислення сприйнятих значень через уяву, мислення, фантазію [305, с. 55—56].

Емотивна функція пов'язана з переживаннями людиною своїх стосунків зі світом, який її оточує, емоційного зв'язку з дійсністю. Конативна функція виявляється у прагненні людини до тих чи інших об'єктів як прояву його спонуки [305, с. 59]. Креативна функція, як зазначає В. М. Панферов, розкриває спрямованість людей на вдосконалення у процесах спілкування, зміну й виховання особистості [305, с. 59].

Б. Ф. Ломов, використовуючи один із можливих підходів, виділяє три класи функцій спілкування — інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні та афективно-комунікативні [249, с. 266]. Перший клас цих функцій, на думку науковця, охоплює усі ті процеси, що можуть бути описані як передача — прийом інформації [249, с. 266]. Другий клас функцій спілкування пов'язаний з регуляцією поведінки людини [249, с. 268]. Третій клас функцій спілкування, названих афективно-комунікативними, стосується емоційної сфери людини [249, с. 269].

М. І. Лісіна до функцій спілкування відносить організацію спільної діяльності людей (узгодження та об'єднання зусиль для досягнення спільного результату), формування й розвиток міжособистісних стосунків та пізнання людьми одне одного [244, с. 29].

Своєрідний підхід до визначення функцій педагогічного спілкування запропонувала Н. Є. Щуркова. Так звана вихідна із цих функцій — розкрити партнера на спілкування (пробудити бажання спілкуватися, зняти психологічні «зажими», страх перед невідомим; упевнити партнера в його вільному виборі характеру спілкування, у підвищенні самооцінки й упевненості в собі, а також у позитивному ставленні до нього іншої людини). Друга функція спілкування — підтримка партнера в його виході на спілкування, перебрання частини його труднощів на себе, співчуття. Це функ-

ція співучасті, що дозволяє, по-перше, увійти у внутрішній світ іншого, а по-друге, розкрити перед іншим частину свого «Я». Третя функція — піднесення (такий вплив на іншу людину, під час якого їй вдається у ході взаємодії зберегти рівень сучасної культури спілкування, і завдяки духовним і фізичним зусиллям здійснити сходження до духовних новоутворень) [418, с. 52—53]. Водночас наголосимо, що функції спілкування, які виділив Б.Ф. Ломов, як стверджує В.А. Кан-Калик, притаманні й професійно-педагогічному спілкуванню [154, 156]. Цієї ж позиції щодо педагогічного спілкування дотримуємося й ми у своєму дослідженні.

Педагогічне спілкування у своєму розвитку проходить певні стадії. З метою визначення цих стадій звернемося до основних положень теорії педагогічної взаємодії, які обґрунтовані О.В. Киричуком [170]. Науковець вважає, що до стадій розвитку педагогічної взаємодії потрібно віднести просторовий, психічний, соціальний та педагогічний контакти.

Просторовий контакт передбачає встановлення формальної єдності між педагогом та учнями. Такий контакт забезпечує презентацію педагогом себе учневі (учням), формування перших вражень один про одного та взаємних оцінок, установаження довірливих стосунків.

Наявність просторового контакту — необхідна умова переходу до психічного контакту, який слід розглядати як установаження динамічних багаторівневих психологічних взаємин педагога й учнів.

Соціальний контакт як стадія розвитку педагогічної взаємодії передбачає встановлення рефлексивних відносин між педагогом та учнями, актуалізацію настанов на спільні дії.

Визначення суттєвих особливостей педагогічного контакту потребує, на нашу думку, звернення також до наукової роботи М.П. Єрстова [112], який обґрунтував суттєві особливості психологічного контакту. Дослідник у цьому контакті виділяє такі його види: особистісний, емоційний, пізнавальний, діяльнісний. Ці види контакту визначаються так:

- особистісний — досягнення партнерами спільних поглядів на оцінку проблеми, що обговорюється, на мету, засоби, підходи до її вирішення [112, с. 62—63];

- пізнавальний — досягнення партнерами спільних поглядів на розуміння явищ природи, суспільства й психічної діяльності, які являють предметний аспект даного акту спілкування [112, с. 63];

- емоційний — досягнення спільних емоційних позицій та емоційних переживань партнерів щодо змісту, мети, способів спілкування і відносно один до одного [112, с. 72];

- діяльнісний — досягнення спільності намірів, планів і практичних дій, своєрідна єдність слова та діла, взаємодія вольових зусиль партнерів спілкування [112, с. 76].

Проведений аналіз наведених видів психологічного контакту дозволяє зробити такі висновки:

- суттєві особливості особистісного контакту у спілкуванні дістають своє відображення в інших його видах, що дозволяє цей вид контакту не використовувати;

- відмітні особливості пізнавального та діяльнісного контактів досить близькі за змістом, що дає можливість ці два види контакту не розмежовувати.

Отже, доходимо висновку, що емоційний та пізнавальний контакти є видами педагогічного контакту. Водночас ми стверджуємо, що педагогічне спілкування проходить дві стадії розвитку. Цими стадіями є вказані види контакту — емоційний і пізнавальний. Емоційний контакт визначаємо так: встановлення єдності емоційних позицій педагога та учнів щодо змісту спілкування й один до одного.

Наш підхід до розуміння пізнавального контакту у педагогічному спілкуванні ґрунтується на результатах аналізу наукових робіт Г. М. Андрєєвої [9], М. П. Єрастова [112], Б. Д. Паригіна [309].

Відомий соціальний психолог Г. М. Андрєєва наголошує, що взаєморозуміння у спілкуванні може розглядатись у двох аспектах: по-перше, як розуміння цілей, мотивів, настанов партнера у взаємодії; по-друге, не лише як розуміння, а й прийняття, розподіл цих цілей, мотивів, настанов, що дозволяє не просто «узгоджувати дії», а й встановлювати відносини близькості, прив'язаності [9]. Б. Д. Паригін вважає, що про наявність взаєморозуміння між суб'єктами спілкування потрібно говорити лише в таких випадках: збігу, схожості, суголосності їхніх поглядів на світ і ціннісних орієнтацій; розумінні індивідуальних особливостей та мотивів поведінки один одного в різних ситуаціях; даванні оцінки своїх можливостей й здібностей та ролей відносно один одного [309, с. 201].

У річищі наукового підходу цього науковця, дослідження суттєвих особливостей взаєморозуміння здійснюється й в інших роботах. Так, наприклад І. О. Вахоцька розкриває згаданий феномен як соціально-психологічний процес двостороннього розуміння й прийняття цілей, мотивів і установок партнерів зі спілкування, в ході якого спостерігається близькість або подібність (цілковита або часткова) когнітивного, емоційного, поведінкового

реагування на прийнятні для них способи досягнення результатів спільної діяльності [56, с. 10—11].

Б. Д. Паригін також зазначає, що показниками взаєморозуміння у спілкуванні є здатність людини до співчуття, співучасті, співпереживання, емпатії, згоди та узгодженості у спільних діях [309, с. 202]. Як бачимо, відзначені показники слід розглядати як зовнішні прояви взаєморозуміння у спілкуванні. Внутрішньою основою взаєморозуміння людей, як наголошує дослідник [309, с. 202], є ідентифікація.

Важливо зазначити, що в наукових дослідженнях (І. Б. Ашраф'ян, 1978; М. П. Єрастов, 1975; Б. Д. Паригін, 1971 та ін.) ставиться питання про умови, які забезпечують взаєморозуміння у спілкуванні. Так, Б. Д. Паригін наголошує, що до вказаних умов слід віднести:

- здатність тих, хто спілкується, до внутрішньої ідентифікації, яка передбачає збіг, або близьку схожість системи значень, що регулює поведінку людини [309, с. 204];
- адекватність рівня оцінок, які дають індивіди один одному [309, с. 204].

Наголосимо, що, на думку Б. Д. Паригіна, взаємозв'язок цих двох умов забезпечить глибоке взаєморозуміння між партнерами у спілкуванні [309, с. 204].

М. П. Єрастов стверджує, що досліджувані умови пов'язані зі спрямованістю спілкування та особистими позиціями партнерів у ньому [112, с. 22].

І. Б. Ашраф'ян визначає детермінанти взаєморозуміння у структурі педагогічного спілкування. До цих детермінант слід віднести: вік педагога, рівень розвитку його самосвідомості, ступінь оволодіння діяльністю, а також рівень розвитку педагогічного колективу й класу (групи), з яким спілкується педагог [18, с. 53].

З огляду на ці дослідження, пізнавальний контакт ми визначаємо як досягнення педагогом та учнями розуміння індивідуальних особливостей та мотивів поведінки один одного, схожості поглядів на предметний аспект спілкування.

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень [154, 193, 234, 339] переконали у наявності кількох науково обґрунтованих підходів до визначення педагогічного спілкування.

Так, відомий учений О. О. Леонт'єв зазначає, що педагогічне спілкування є професійним спілкуванням педагога з учнями, яке спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної

діяльності й стосунків між педагогом та учнями [234, с. 3]. Як бачимо, дослідник у цьому визначенні висвітлює свій підхід до розуміння характерних рис професійного спілкування педагога. Одночасно слід наголосити, що позиція педагога у спілкуванні залишилася не розкритою. У теоретичних і експериментальних розробках С. В. Кондратьєвої педагогічне спілкування найчастіше розглядається як взаємодія педагога з учнями [193]. Одночасно наголошується, що роль педагога у цій взаємодії полягає в управлінні їх поведінкою та діяльністю. З огляду на викладене, слід констатувати, що С. В. Кондратьєва в цьому визначенні педагогічного спілкування якнайкраще продемонструвала розподіл позицій педагога й учнів.

Протилежна думка щодо позиції учителя у педагогічному спілкуванні обґрунтована В. В. Рижовим [340]. Як суб'єкт у його концепції педагогічного спілкування розглядаються вчитель і учень. Предметом цього спілкування є їхнє співробітництво [340, с. 18].

В. А. Кан-Калик твердить, що професійно-педагогічне спілкування слід розглядати як систему, прийоми й навички органічної соціально-психологічної взаємодії педагога та вихованців, змістом якої є обмін інформацією, виховний вплив, організація взаємостосунків за допомогою різних комунікативних засобів. Дослідник підкреслює, що у взаємодії педагог виступає як активатор цього процесу, організовує спілкування та керує ним [154, с. 11].

Близьким до поглядів В. А. Кан-Калика є визначення педагогічного спілкування в дисертаційній роботі Л. В. Лучкіної [252]. Вона зазначає, що це керований учителем процес обміну інформацією, організації взаєморозуміння, досягнення оптимальної взаємодії та взаємопізнання в різних видах діяльності учасників навчально-виховного процесу з метою гармонійного розвитку учнів [252, с. 7].

Наш підхід до визначення педагогічного спілкування ґрунтується на певних теоретичних засадах. Це основні положення концепції спілкування, що розробив О. О. Леонтьєв [233, 236], а також концепції педагогічного спілкування, які обґрунтував В. А. Кан-Калик [154, 155, 156].

Педагогічне спілкування — вид професійної діяльності викладача, що зумовлена наявністю (чи відсутністю) емоційного й пізнавального контактів між суб'єктами навчально-виховного процесу, змістом якої є обмін інформацією, досвідом, організація взаємостосунків.

## 1.2. СИСТЕМА КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ВИКЛАДАЧА

Дослідження системи передбачає визначення її елементів. З метою виконання цього завдання потрібно було провести теоретичний аналіз наукової літератури з відповідної проблеми. Результати цього аналізу подамо таким чином, щоб розкрити сутність обґрунтування певного переліку комунікативних умінь.

Насамперед слід звернутися до робіт відомих дослідників у галузі педагогічного спілкування О. О. Леонтєва [234, 236, 237], В. А. Кан-Калика [154, 155, 156] та А. В. Мудрика [284, 285, 286]. Так, О. О. Леонтєв до професійних комунікативних умінь включає: мовленнєве спілкування; орієнтування у співрозмовникові, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей особистості; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок); самоподачу (самопрезентацію), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, володіння невербальними засобами спілкування; установалення контакту [236, 238].

У працях з проблеми професійного спілкування лектора, які також доцільно розглянути, вчений поглиблює сутнісні характеристики таких комунікативних умінь, як контакт у спілкуванні, мовленнєвий вплив на слухачів, невербальні засоби спілкування [232].

У подальших своїх дослідженнях О. О. Леонтєв виділяє також певні комунікативні вміння: вольові якості, тобто вміння управляти своєю поведінкою; якості уваги, особливо такі, як спостережливність, гнучкість (переключення) і т. ін.; уміння соціальної перцепції, або «читання» з обличчя; уміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан; уміння «подавати» себе у спілкуванні з учнями; вміння оптимально будувати своє мовлення у психічному плані, тобто вміння встановлювати мовленнєвий і немовленнєвий контакт з учнями [234, с. 34].

Наукові праці О. О. Леонтєва з проблеми педагогічного спілкування значною мірою вплинули на хід і напрями подальшої роботи у даній галузі. Наприклад, можна згадати навчальний посібник Ф. М. Рахматулліної та А. Т. Курбанової [330], де комунікативні вміння педагога розглядаються в руслі наукових поглядів О. О. Леонтєва [234, с. 29].

Досвід запровадження систем інтенсивного навчання іноземним мовам свідчить про те, що його представники використовують ті самі комунікативні вміння, які окреслює О. О. Леонт'єв. Г. А. Китайгородська, зокрема, стверджує, що комунікативне завдання передбачає швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, правильно спланувати своє мовлення (тобто вибрати зміст акту спілкування), знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, забезпечити зворотний зв'язок [172, с. 8].

Свій підхід до визначення комунікативних умінь педагога пропонувала Н. Д. Творогова, яка проводила в руслі концепції О. О. Леонт'єва вивчення макроструктури спілкування студентів [375, 376]. Для досягнення мети спілкування, як наголошує дослідниця, необхідно: володіти оптимальним темпом мовлення; використовувати жести адекватно ситуації спілкування; забезпечувати рухомість м'язів обличчя; підтримувати, знаходити і змінювати теми розмови; встановлювати контакт з незнайомою людиною і вміло закінчувати спілкування [376, с. 13].

Обґрунтування переліку комунікативних умінь педагога здійснювалося В. А. Кан-Каликом, що відображено в його наукових працях [154, 156]. Дослідник стверджує, що для реалізації цілісного педагогічного процесу необхідно: спілкуватися на людях; цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; швидко, оперативно й правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; правильно планувати й здійснювати систему комунікації, зокрема її важливу ланку — мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які одночасно відповідають творчій індивідуальності педагога й ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні [154, 156].

Проаналізувавши ці вміння, на нашу думку, важливо зрозуміти, що вони мають узагальнюючий характер і потребують конкретизації. Науковець здійснює певні спроби виконати це завдання, тобто конкретизувати комунікативні вміння. Він зазначає, що вказані групи комунікативних умінь включають до свого складу також інші вміння, а саме: встановлення психологічного контакту, завоювання ініціативи та організацію «пристосувань»; сприймання й розуміння людини людиною; використання жестів [154, 156].

Водночас важливо наголосити, що В. А. Кан-Калик науково обґрунтував основи управління творчим самопочуттям педагога у професійному спілкуванні. Ці матеріали дістали відображення у відомих наукових працях вченого [154, 155, 156]. Отже, є всі під-

стави вказане професійне вміння педагога внести до переліку комунікативних умінь.

Як бачимо, О. О. Леонт'єв та В. А. Кан-Калик запропонували досить досконалий перелік комунікативних умінь педагога, який водночас потребує подальшого вивчення.

Свій підхід до розуміння комунікативних умінь пропонує А. В. Мудрик [284, 285, 286, 287]. У перелік досліджуваних умінь, який аналізується вченим, потрібно включити: а) уміння переносити відомі знання й навички, варіанти рішень, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації; б) уміння знаходити рішення для нової комунікативної ситуації, використовуючи комбінацію вже відомих ідей, знань, прийомів; в) уміння створювати нові прийоми для вирішення конкретної комунікативної ситуації [287]. І хоча А. В. Мудрик наголошує на тому, що він характеризує комунікативні вміння учнів, поданий перелік цих умінь свідчить про можливість їх використання у певних психолого-педагогічних дослідженнях, у практичній діяльності з метою аналізу професійного спілкування педагога. Одночасно ці вміння, на нашу думку, слід конкретизувати, тобто виділити елементи, які входять до їх складу. Важливо також зазначити, що дослідник виділяє групу комунікативних умінь, яку об'єднує загальним терміном «орієнтування» [286, 287]. Але його погляди на сутність цього вміння збігаються з відповідними поглядами О. О. Леонт'єва [236].

З огляду на викладене, зазначимо, що системний підхід до вивчення комунікативних умінь педагога у цих наукових працях не здійснювався.

Тепер буде доцільно звернутися до дисертаційної роботи А. Й. Капської [163]. Розробляючи систему формування готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до виконавсько-мовленнєвої діяльності, дослідниця пропонує перелік мовленнєвих умінь, який установлений педагогами-практиками шляхом виключення. До цього переліку увійшли такі вміння: прогнозувати ефективність словесної дії у виховному процесі, використовувати мистецтво усного слова у різноманітних формах позакласної роботи; демонструвати, показувати зразки словесної дії; володіти інтонацією залежно від змісту й мети словесної діяльності; визначати надзавдання та підтекст словесної діяльності; проводити дієвий аналіз художнього твору під час підготовки його до виконання та заняття з учнями в гуртку художнього слова; організувати роботу з літературного аналізу художнього твору під час підготовки учнів до його читання; емоційно впливати на слухача;

оцінювати власний і учнівський рівні володіння майстерністю слова; визначати і передавати власне ставлення до того, про що йдеться; володіти різними формами спілкування під час словесної дії; користуватися мімікою й жестами відповідно до змісту і мети словесної діяльності; читати художні твори; логічно правильно передавати свої або авторські думки [163, с. 129—130].

Як бачимо, деякі з цих умінь безпосередньо відображають результати підготовки до виконавсько-мовленнєвої діяльності. Водночас перелік умінь, запропонований А. Й. Капською, доцільно віднести до комунікативних умінь, які мають бути притаманні широкому колу викладачів.

У дослідженні А. І. Годлевської, яке проведено в руслі наукових пошуків А. Й. Капської, розроблено перелік мовленнєвих умінь, об'єднаний у чотири групи, а саме: логічно-сміслові, технічно-виражальні, емоційно-експресивні, прогностичні. До першої групи вона включає такі з них: логічно вибудовувати і доводити мовлення до мети, встановлювати взаємодію зі слухачем, формулювати цілі висловлювання, ініціювати процес мовлення. До другої групи входять вміння володіти технікою та інтонаційною варіативністю мовлення, реалізовувати різні його види. Відповідно, складниками третьої та четвертої груп виступають такі вміння: здійснювати емоційно-експресивний вплив на слухача, співрозмовника; адаптувати мовленнєві вміння до педагогічного процесу залежно від його мети; володіти професійним мовленнєвим етикетом та прогнозувати природну комунікативну поведінку і результати комунікації, використовувати результати аналізу мовленнєвих умінь мовця в проектуванні його мовлення; здійснювати контроль та корекцію названих умінь [81, с. 114—115].

Наведений вище підхід до виокремлення мовленнєвих умінь педагога, які входять до структури його комунікативних умінь, заслуговує на особливу увагу. Ця увага зумовлюється тим, що дослідниця пропонує науково обґрунтований перелік умінь, оволодіння якими, на нашу думку, дозволяє реалізовувати педагогічне мовлення.

Продовженням роботи з вивчення вказаних умінь викладача є дисертаційне дослідження В. С. Коломієць [190], яка виділяє:

— уміння, необхідні для озвучення мови (володіти силою, висотою, темпом, рухливістю, гучністю голосу та нормативною дикцією; підпорядковувати правильне дихання структурі й логіці висловлювання);

— уміння, необхідні для передачі авторської чи власної думки (добирати адекватні до задуму слова, конструювати речення (ви-

словлювання) відповідно до норм мовлення, моделювати інтонацію, адекватну структурі та змісту речення (висловлювання), володіти емоційно-образними вміннями, за допомогою яких здійснюється емоційно-експресивний вплив на слухача (рольовий вплив);

— уміння, за допомогою яких здійснюється корекція поведінки і діяльності учнів (оперативно та доцільно включатися у мовленнєву взаємодію, що диктується певною професійною ситуацією; передбачати результати педагогічного мовлення; коригувати мовленнєву діяльність учнів; змінювати не лише якісний рівень, але й його адекватність поставленим завданням.

До досліджуваних умінь педагога В. С. Коломієць також включає: вибір стилю мовлення та орієнтацію в особливостях педагогічної ситуації пов'язаної з проектуванням словесної взаємодії; моделюванням відповідного жанру мовлення; вибором адекватного темпоритму, прогнозуванням результатів мовленнєвої діяльності); налагоджування контакту з одним, кількома учнями чи цілим колективом (потребує вибору мовленнєвого «арсеналу» відповідно до віку та рівня розвитку дітей; стимулювання, а потім і формування в учнів уміння слухати живе слово співрозмовника; мовленнєвої емпатії; забезпечення адекватного сприймання і розуміння учнями вчителя); посилювання значення мовлення (обумовлюється рівнем володіння невербальними засобами впливу на учнів; включенням у діяльність пасивної у мовленнєвому відношенні особистості; виконанням рольових функцій різних дійових осіб — мовців, пристосовуючись до різних суб'єктів взаємодії); створення в інших приємного враження про себе (пов'язано зі здатністю вибирати професійні голосові якості, що підпорядковуються основній думці висловлювання; логічно вибудовувати свої думки, «нав'язуючи» їх своїм слухачам; свідомо орієнтуватися щодо вибору інтонації, адекватної меті спілкування); наповнення мовлення відповідними емоціями і «зараження» ними слухачів (потребує вміння передати емоційне забарвлення змісту висловлювання, викликаючи адекватну реакцію слухачів; а також здатності відчувати мовленнєву атмосферу); орієнтування в ситуації спілкування, легкого переключення мовлення залежно від зміни обставин (передбачає необхідність добирати тон мовлення з учнями).

Цікаве дослідження з техніки мовлення педагога здійснила Р. І. Короткова [203]. Вона виділяє основні (дидактична, експресивна, перцептивна, сугестивна, організаторська, науково-пізнавальна, комунікативна, соціальна) та допоміжні (створення від-

повідного настрою; привернення уваги; вплив на емоційний стан; зацікавлення, переконання учнів та спонукання їх до роздумів) [203, с. 71—75] функції цієї техніки, а також рівні її сформованості у педагогів (високий, середній, низький) [203, с. 90—91]. Результати наукових пошуків Р. І. Короткової дають підстави до комунікативних умінь педагога відносити володіння технікою мовлення.

У зв'язку з завданнями нашого дослідження доцільно буде звернутися до праці М. М. Барахтяна з проблеми формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти артистичних умінь [23]. До цих умінь він відносить: виконавсько-мовленнєві (професійне дихання, дикція, голос, логіка мовлення та його інтонаційна виразність), емоційно-образні (творче бачення, фантазія, емоційна пам'ять), емоційно-виразні (міміка, жести, пластика рухів), комунікативні (створення й утримання контакту з аудиторією та управління ним), саморегуляційні (створення емоційного настрою та управління самопочуттям).

Як бачимо, всі окреслені вміння можна віднести до комунікативних умінь. Водночас зауважимо, що змістовий аспект цих умінь характеризується дослідником занадто поверхово. Так, наприклад, перелік комунікативних умінь не може обмежуватися лише вмінням володіти контактом у спілкуванні.

Звернімося тепер до досліджень, які здійснили М. П. Васильєва [55], Н. І. Плешкова [317], В. В. Каплинський [161], В. В. Полторацька [320] та Н. Б. Завіниченко [123].

У результаті аналізу психолого-педагогічних робіт М. П. Васильєва дійшла висновку, що жодна з класифікацій комунікативних умінь педагога не включає вміння використовувати правила етикету у спілкуванні. У зв'язку з цим вона пропонує перелік таких умінь, які є компонентом педагогічної культури. До цих умінь дослідниця відносить: планувати спілкування з урахуванням принципів і правил етикету, орієнтуватись у цих правилах; визначати стратегію поведінки в «етикетній» ситуації; співвідносити норму з етикетним правилом; входити у етикетну ситуацію чи виходити з неї, орієнтуватись у ній та у правилах етикету; визначати стратегію поведінки та засоби комунікації для певної «етикетної ситуації»; слухати співрозмовника; орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, діяти у межах допустимих етикетом відхилень; використовувати прийоми етичного захисту [55, с. 81—82].

Щодо усього цього доцільно зробити такі зауваження:

*по-перше*, вміння використовувати правила етикету у спілкуванні є лише одним зі складників компоненту, що входить до

структури педагогічної культури і цілком цей компонент не розкривають;

*по-друге*, запропоновані комунікативні вміння потребують подальшого уточнення, слід також відійти від хаотичного підходу в їх розміщенні.

У кандидатській дисертації Н. І. Плешкової стверджується, що опорними та провідними вміннями педагогічного спілкування у практичній діяльності вчителя є такі: управління власним емоційним станом і емоційна ідентифікація зі шкільною аудиторією [317, с. 6]. Перше з цих умінь справді має велике значення у професійному спілкуванні педагога. А в другому випадку йдеться не про комунікативне вміння педагога. Ідентифікацію, як стверджується в теоретичних дослідженнях з психології спілкування, соціальної перцепції потрібно розглядати як механізм розуміння іншої людини (О. О. Бодальов, О. М. Дубовська, М. П. Єрастов, Б. Л. Кричевський, М. М. Обозов, В. С. Собкін та ін.), тому слід вважати помилковим підхід до неї як до відповідного професійного вміння педагога.

Звернімося тепер до наукової роботи В. В. Каплинського [161]. На основі результатів масового опитування директорів шкіл, учителів, студентів, дослідник запропонував певний перелік комунікативних умінь, а саме: знайти правильний вихід із складної ситуації спілкування, встановлювати контакт, вільно викладати матеріал, регулювати залежно від обставин взаємовідносини («варіювати поведінку залежно від ситуації, що склалась»), бачити у кожному особистість («розуміти учнів», «враховувати їх особливості»), впливати на учня інформацією («проникати словом у внутрішній світ, викликати відгуки»). На особливу увагу, як стверджує дослідник, заслуговує вміння правильно орієнтуватись у нестандартній педагогічній ситуації і приймати правильне рішення. Формування цього вміння стало метою розробленого у дисертації В. В. Каплинського формуючого експерименту [161, с. 105]. З огляду на викладений матеріал доводимо висновок, що у вказаній праці фактично лише окреслено певний перелік комунікативних умінь. Кожне з цих умінь до своєї структури включає ще кілька з них. Тому, на нашу думку, поданий перелік досліджуваних умінь педагога потребує подальшої розробки.

До структури комунікативної культури майбутнього вчителя В. В. Полторацька включає так звані комунікативно-творчі здібності та вміння. Вважаємо, що третій блок вказаної структури, де саме подані ці здібності та вміння, розроблений дослідницею недостатньо. Такий висновок слід зробити у зв'язку з відсутністю

розмежування між вказаними здібностями та вміннями. А з поданого їх переліку до комунікативно-творчих умінь педагога, на нашу думку, слід віднести розвинуту перцепцію, педагогічний артистизм, емоційну стабільність, яскравий прояв почуттів, здібність до педагогічного спостереження [320, с. 67].

Цікавий підхід до вирізнення комунікативних умінь запропонований у дисертаційному дослідженні Н. Б. Завіниченко [123]. Вивчаючи комунікативну компетентність майбутнього практичного психолога системи освіти, дослідниця до конативного компонента цього феномену включає такі з умінь: успішне встановлення контакту з іншою людиною, адекватне пізнання внутрішнього світу цієї людини; керування ситуацією взаємодії; застосування конструктивних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях; культуру мовлення. Водночас цілком слушно до комунікативних умінь Н. Б. Завіниченко також відносить експресивні вміння, які надають адекватний висловлюванням мімікопантомімічний супровід та перцептивно-рефлексивні уміння, що забезпечують можливість пізнання внутрішнього світу партнера зі спілкування та розуміння самого себе; домінуюче застосування організуючих впливів у взаємодії з людьми (порівняно з оцінюючими і особливо дисциплінуючими) [123].

Своєрідний підхід до вирізнення комунікативних умінь здійснила І. І. Тимченко [377]. У зв'язку з завданнями свого дослідження вона виділяє в комунікативній культурі спеціаліста два основні компоненти — мовленнєву культуру та культуру спілкування [377, с. 6]. Культура спілкування, на думку дослідниці, передбачає володіння певними уміннями, а саме: створювати сприятливий клімат спілкування та добре враження про себе, використовувати прийоми розрядження негативних емоцій, захищатися від некоректних співрозмовників, ставити питання і давати на них відповіді, володіти технікою заперечення доводів, уважно слухати, використовувати безконфліктне спілкування зі співрозмовником.

Як бачимо, такий підхід до вирізнення комунікативних умінь слід вважати поверховим. Оволодіння цими уміннями ще ніяк не забезпечує реалізацію культури професійного спілкування.

Певний інтерес, без сумніву, у зв'язку з окресленою проблемою викликає дослідження, яке провела Л. С. Базилевська [19]. Одночасно зауважимо, що обґрунтування переліку соціально-перцептивних умінь педагога, на нашу думку, вона проводить не досить вдало. До цього переліку умінь дослідниця включає такі: виявляти основну мету і мотиви поведінки учня; розпізнавати

особистісність у цілому на основі її окремого вчинку; проникати у приховані резерви розвитку, передбачати поведінку й особливості діяльності учня в певних ситуаціях; переборювати стереотипи та настанови, застосовувати теоретичні знання у галузі психології під час вивчення окремого учня [19, с. 7].

Наголосимо, що по суті спостерігається певний збіг перелічених умінь.

О. М. Коропецька стверджує, що для міжособистісного спілкування з дітьми вчителю необхідні прогностичні, конструктивні, організаторські та комунікативні вміння [198, с. 34—36]. У зв'язку із завданнями нашого дослідження проаналізуємо ті з вказаних умінь, які увійшли до комунікативної підструктури, а саме: встановлювати емоційний та моральний контакти з підлітками; створювати атмосферу взаєморозуміння та довіри; знаходити найприйнятнішу відповідно до ситуації форму спілкування; володіти культурою спілкування та засобами, прийомами комунікації; передбачити труднощі у спілкуванні; керувати мовною діяльністю підлітків та формуванням морально-психологічного клімату в колективі; передбачити та запобігати конфліктним ситуаціям у стосунках між підлітками; долати психологічні бар'єри у спілкуванні з ними; відповідно до ситуації підбирати позу, жести та манеру поведінки; підтримувати спілкування, переконувати; психологічно правильно розподіляти свої зусилля та зусилля підлітків під час спілкування; адекватно реагувати на їх запити; зосереджувати увагу учнів на самовихованні, реально оцінювати їхні потенційні особисті можливості [198, с. 35—36].

Результати аналізу цих умінь переконують, що їх відбір є не випадковим, а науково обґрунтованим. Водночас прослідковується збіг змістових аспектів деяких із вказаних комунікативних умінь.

Т. Л. Шепеленко досліджувала формування комунікативних умінь у студентів економічного університету під час вивчення ними циклу психолого-педагогічних дисциплін. Ці вміння вона об'єднує у три підструктури: гностичну, експресивну, інтерактивну [406, с. 60]. До гностичної підструктури дослідниця відносить: орієнтацію в партнерах зі спілкування; адекватне сприймання іншої людини та розуміння її; подумки поставити себе на місце іншого; швидко реагувати на зміни в поведінці партнера; спостерігати, бачити, оцінювати педагогічну ситуацію і перебудовувати способи дій; антиципацію, передбачення емоційних реакцій партнера; моделювання іншого й емоційну ідентифікацію себе з ним [406, с. 62].

Експресивна підструктура комунікативних умінь студентів, на думку Т. Л. Шепеленко, передбачає вміння самопрезентації, яке, у свою чергу, включає такі вміння [406, с. 62]: триматися перед аудиторією; володіти мімікою, жестикуляцією; управляти своїм емоційним станом, створювати творче робоче самопочуття; володіти голосом, дикцією, мовленням (виражати думку просто, логічно, виразно, образно).

Інтерактивна підструктура комунікативних умінь у дослідженні, що розглядається, реалізовується через такі з них: оптимально будувати своє мовлення; генерувати ідеї, кодувати і конструювати зміст інформації; знаходити адекватні змісту висловлювання засоби мовленнєвого і немовленнєвого впливу; встановлювати діловий і емоційний контакти, підтримувати комунікативні стосунки [406, с. 62].

Зазначимо, що Т. Л. Шепеленко, на наш погляд, досить вдало визначила складники гностичної та інтерактивної підструктур комунікативних умінь. Водночас інтерактивна підструктура досліджуваних умінь розкрита нею поверхово.

Вважаємо також за можливе у нашому дослідженні проаналізувати підхід до вирізнення комунікативних умінь запропонований М. М. Ісаєнко, хоча його праця присвячена формуванню цих умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС [141]. Вказані вміння в цьому дослідженні об'єднані в чотири компоненти (когнітивно-інформаційний, емоційно-виразний, гностичний, оцінний). Когнітивно-інформаційний компонент включає такі вміння: грамотно, зрозуміло, лаконічно сформулювати свою думку; висловлюватись експромтно; за допомогою мовленнєвих засобів здійснювати нормативно закріплені види мовленнєвої діяльності; вести спілкування на професійну тему; відповідно до субординації та вимог статуту реалізовувати основні мовленнєві функції; висловлюватись логічно, зв'язно і цілісно [141, с. 8—9]. До емоційно-виразного компоненту комунікативних умінь у дослідженні М. М. Ісаєнко входять такі з них: будувати мовлення відповідно до граматичних, орфоепічних, синтаксичних норм державної мови; говорити без опори на письмовий текст; використовувати паралінгвістичні, кінетичні, проксемічні засоби спілкування; застосовувати етикетні мовленнєві формули відповідно до ситуації; обирати тональність формул етикету. Гностичний компонент комунікативних умінь включає: обирати стиль спілкування відповідно до його ситуації; у мовленнєвих діях досягати бажаної комунікативної мети; долати психологічні бар'єри у спілкуванні; психологічно стимулювати комунікативну активність партнерів;

психологічно правильно, ситуативно обумовлено, відповідно до субординації вступати у спілкування; прогнозувати реакції партнерів на власні комунікативні дії; аналізувати результати спілкування та важливість отриманої інформації. Оцінний компонент комунікативних умінь, як вказує М. М. Ісаєнко, передбачає реалізацію таких умінь: адекватно ситуації професійного спілкування обирати засоби комунікативного впливу; координувати дії та висловлювання учасників спілкування; виявляти емоційний стан партнерів зі спілкування та відповідно до цього будувати свої комунікативні дії; прогнозувати можливі шляхи розвитку спілкування; мобілізувати психофізичний апарат на спілкування в ситуаціях, які чинять стресовий вплив на особистість; емоційно налаштовуватися на спілкування під час профілактично-виховної, роз'яснювальної роботи, відпочинку тощо [141].

Вищенаведене впевнює, що М. М. Ісаєнко запропонував науково обґрунтовану систему комунікативних умінь. Ця система з деякими уточненнями може використовуватись у підготовці викладача.

Підсумовуючи викладені матеріали, вважаємо, що для обґрунтування складників системи комунікативних умінь педагога потрібно зіставити та проаналізувати суттєві характеристики досліджуваних умінь. Це дозволяє виділити їх певні групи, які потребують подальшого вивчення. Далі необхідно в кожній групі комунікативних умінь виокремити ті з них, які включають інші вміння та забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування. Такий підхід до визначення елементів системи комунікативних умінь слід розглядати як результат осмислення поданих матеріалів з досліджуваної проблеми. Зазначимо, що кожне комунікативне вміння отримує ту назву, яка найвдаліше обґрунтована у відповідних наукових дослідженнях. Так, професійний контакт у спілкуванні педагога, який О. О. Леонтьєв, В. А. Кан-Калик, М. М. Барахтян аналізують як одне з найважливіших комунікативних умінь, у нашому дослідженні дістало назву педагогічний контакт або вміння володіти педагогічним контактом.

Система комунікативних умінь включає: мовленнєве (вербальне) спілкування; володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні; самопрезентацію; використання «прислосувань»; завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування; володіння педагогічним контактом.

У процесі дослідження була визначена необхідність названі комунікативні вміння об'єднати у блоки, які відповідають етапам професійного спілкування педагога (на уроці, лекції), а саме: а) етап орієнтування й планування; б) етап виконання або реалізації; в) етап контролю. Проведення кожного із визначених етапів вимагає володіння певними комунікативними вміннями. Важливо врахувати те, що в педагогічному спілкуванні, як відзначають спеціалісти, особливої уваги потребує проведення його початкового етапу, на якому повинен бути установлений контакт з учнем (учнями).

Тож подаємо систему комунікативних умінь педагога. Розміщення цих умінь у відповідних блоках слід вважати умовним. Зрозуміло, що на кожному етапі професійного спілкування педагога реалізуються всі елементи вказаної системи.

### *СИСТЕМА КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПЕДАГОГА*

*I. Проектування педагогічного спілкування:* побудова змісту спілкування, створення творчого самопочуття.

*II. Організація педагогічного спілкування:* самопрезентація, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації та установлення й підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні, завоювання ініціативи, реалізація плану спілкування, володіння педагогічним контактом.

*III. Регулювання педагогічного спілкування:* мовленнєве (вербальне) спілкування, володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, соціальна перцепція, використання «приспосувань».

Подальші завдання дослідження полягали у тому, щоб визначити компоненти системи, яка вивчається, з'ясувати специфіку зв'язків, що існують у ній. Виконання цих завдань — важливий етап в обґрунтуванні системотвірного фактора системи комунікативних умінь.

У результаті проведених наукових пошуків було зроблено висновки про те, що у структурі даної системи об'єднані як прості, так і складні комунікативні вміння.

Теоретичний аналіз складних професійних умінь педагога провів Л. Ф. Спірін [363]. Виходячи з розроблених ним положень, прості комунікативні вміння доцільно розглядати як комплекси функціонально пов'язаних окремих педагогічних дій. У свою чергу, складні комунікативні вміння слід аналізувати як складні комплекси функціонально пов'язаних окремих педагогічних дій.

Але слід наголосити, що в разі зміни завдань дослідження прості комунікативні вміння можуть аналізуватися як складні.

Такий висновок правомірно зробити, виходячи з результатів аналізу структури комунікативних умінь. З огляду на вищенаведені матеріали дисертаційних досліджень А. Й. Капської [163], А. І. Годлевської [81], М. М. Ісаєнко [141], В. С. Коломієць [190], Р. І. Короткової [203] умінь мовленнєвого спілкування викладача включає такі складники: володіти технікою мовлення; будувати його відповідно до граматичних, орфоепічних, синтаксичних норм державної мови; добирати адекватні до задуму слова; логічно правильно передавати свої думки або авторські; володіти інтонацією залежно від змісту і мети словесної діяльності; здійснювати емоційно-експресивний вплив на слухача, співрозмовника; оперативно та доцільно включатися у мовленнєву взаємодію; вводити у діяльність пасивну в мовленнєвому відношенні особистість; застосовувати етикетні мовленнєві формули відповідно до ситуації і т. ін.

До завдань нашого дослідження на даному його етапі не входило проведення цього аспекту аналізу комунікативних умінь. Тому логічним видається деякі елементи вказаної системи не зазначати.

Отже, результати дослідження розкрили своєрідність структури системи комунікативних умінь, що виражається у визначенні її елементів, компонентів і зв'язків між ними.

З урахуванням цього подамо систему комунікативних умінь педагога, показавши її компоненти та елементи.

Нагадаємо, що компоненти системи — це ті структурні одиниці, взаємодія яких викликає, забезпечує притаманні системі якісні особливості [15].

З огляду на результати дослідження педагогічного спілкування наголосимо також, що до структури вміння володіти педагогічним контактом входить володіння емоційним та пізнавальним контактами.

#### *Компонент А*

Елементи: володіння емоційним та пізнавальним контактами.

#### *Компонент Б*

Елементи: мовленнєве спілкування; володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення й підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні.

### *Компонент В*

Елементи: самопрезентація, використання «пристосувань», завоювання ініціативи.

### *Компонент Г*

Елементи: побудова та реалізація плану спілкування.

Як відомо, структурний аналіз системи передбачає виконання трьох завдань, а саме:

- виявлення закономірностей взаємозв'язків компонентів системи, які надають їй цілісності й тим самим породжують у ній деякі нові властивості, які не зводяться до властивостей її компонентів;
- визначення ступеня складності даної системи, який залежить від того, на кількох рівнях розташовуються компоненти, із яких вона складається;
- порівняння даної системи з іншими, в якомусь відношенні близькими до неї, для виявлення ізоморфізму або гомоморфізму цих систем.

Зупинимось на характеристиці зв'язків у системі комунікативних умінь. Певна узгодженість, взаємна залежність координації мають місце між елементами, що входять до складу одного й того самого компонента (наприклад, уміння мовленнєвого спілкування і володіння невербальними засобами спілкування; вміння володіти невербальними засобами спілкування та орієнтування в його ситуації; вміння використати «пристосування» та завоювати ініціативу у спілкуванні).

Підставою для встановлення відносин субординації у системі є зв'язки між її складниками.

Сутність цих зв'язків охарактеризуємо так: вони входять як складовий елемент або можуть увійти як складовий елемент у систему. Описуючи систему, необхідно показати ці зв'язки. Так, зв'язок між складниками системи, коли одні з них входять до складу інших, установлюється між елементами одного й того самого компонента; між елементами, що входять до різних компонентів; між компонентами, а саме:

- уміння володіти пізнавальним контактом у спілкуванні включає володіння емоційним контактом;
- уміння соціальної перцепції включає володіння професійно-педагогічною увагою;
- уміння орієнтуватись у ситуації спілкування включає володіння професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією;
- уміння встановлювати і підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні включає мовленнєве спілкування; володіння немовленнєвими засобами спілкування, професійно-педагогічною ува-

гою та соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; створення творчого самопочуття;

- уміння реалізувати план спілкування включає побудову цього спілкування; уміння самопрезентації включає мовленнєве спілкування; володіння його немовленнєвими засобами, професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні;

- уміння завоювати ініціативу у спілкуванні включає мовленнєве спілкування; володіння його немовленнєвими засобами, професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні;

- уміння реалізувати план спілкування включає мовленнєве спілкування; володіння його немовленнєвими засобами, професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні;

- уміння володіти емоційним контактом включає мовленнєве спілкування; володіння його немовленнєвими засобами, професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні;

- уміння володіти пізнавальним контактом включає мовленнєве спілкування; володіння його немовленнєвими засобами, професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні;

- компонент В включає компонент Б; компонент Г включає компоненти Б і В; компонент А включає компоненти Б, В та Г.

Водночас нагадаємо, що одні складники системи можуть увійти до складу інших. Такий зв'язок характеризує:

- елементи компонента В (наприклад, уміння самопрезентації може включати використання «пристосувань» та завоювання ініціативи у спілкуванні);

- елементи компонентів А та В (наприклад, уміння самопрезентації, використання «пристосувань», завоювання ініціативи у спілкуванні можуть увійти до структури умінь володіти емоційним та пізнавальним контактами);

- елементи компонентів Г і В (наприклад, уміння самопрезентації, використання «пристосувань», завоювання ініціативи можуть увійти до складу вміння реалізувати план спілкування).

Результати проведеного компонентно-структурного аналізу системи комунікативних умінь дозволяють зробити висновок, що її елементи є складниками вміння володіти педагогічним контактом. Отже, маємо підстави це комунікативне вміння розглядати як фактор системотворення досліджуваної системи.

Підтвердимо цей висновок. Визначимо зв'язки, які, на нашу думку, існують між умінням володіти педагогічним контактом та іншими комунікативними вміннями педагога. Вирахуємо коефіцієнт рангової кореляції Спірмена за формулою

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2}{n \cdot (n^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n d^2}{n \cdot (n^2 - 1)},$$

де  $d$  — різниця між рангами показників одних і тих самих піддослідних в упорядкованих рядах;  $n$  — кількість піддослідних.

Подамо одержані результати у табл. 1.

*Таблиця 1*

**ЗНАЧЕННЯ КОЕФІЦІЄНТІВ КОРЕЛЯЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ  
З УМІННЯМ ВОЛОДІТИ ПЕДАГОГІЧНИМ КОНТАКТОМ**

Комунікативні вміння	Коефіцієнт кореляції
1. Вербальне спілкування	0,878
2. Володіння невербальними засобами спілкування	0,796
3. Володіння професійно-педагогічною увагою	0,721
4. Володіння соціальною перцепцією	0,822
5. Орієнтування у ситуації спілкування	0,576
6. Створення творчого самопочуття	0,849
7. Установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні	0,712
8. Самопрезентація	0,621
9. Використання «приспосуваль»	0,512
10. Завоювання ініціативи	0,543
11. Побудова спілкування	0,647
12. Реалізація плану спілкування	0,756

Як бачимо, між групою комунікативних умінь (коефіцієнти кореляції близькі до + 1) і вмінням володіти педагогічним контактом існують значні кореляційні зв'язки. Коефіцієнти кореляції від 0,51 до 0,57 свідчать про те, що певні комунікативні вміння є елементами складних умінь, які мають високі кореляційні зв'язки із системотвірним вмінням.

Підсумком проведеного етапу дослідження вважаємо визначення вміння володіти педагогічним контактом у професійному спілкуванні педагога системотвірним фактором системи комунікативних умінь, що підтверджується результатами кореляційного аналізу.

Водночас наголосимо, що структура системи комунікативних умінь не включає однотипних й однопорядкових компонентів, тобто тих, які перебувають на одному рівні, та й зв'язки між ними мають координаційний характер [197, 348]. Між компонентами цієї системи встановлено зв'язки, що мають субординаційний характер. Тобто реалізація компонента А зумовлюється сформованістю компонентів Б, В, Г, а компонента Г — сформованістю компонентів Б і В. Також потрібно зауважити, що реалізація компонента В зумовлюється оволодінням компонентом Б.

Як бачимо, компоненти розробленої нами системи комунікативних умінь перебувають на різних рівнях її «вертикальної» структури. Отримані результати дослідження дають підстави стверджувати, що ця система належить до складних систем [34, с. 62].

Тепер необхідно нагадати, що компонентами педагогічного спілкування є комунікативний, перцептивний, інтерактивний. Реалізація цих компонентів забезпечує оволодіння педагогічним контактом. Якщо досліджувати педагогічне спілкування як систему й порівняти її з системою комунікативних умінь педагога, то доходимо висновку про ізоморфізм цих систем, тобто їх структурну подібність. А звідси, важливо наголосити, що систему комунікативних умінь доцільно розглядати як відносно автономну підсистему обширнішої та складнішої метасистеми, якою є педагогічне спілкування.

Водночас маємо наголосити, що система комунікативних умінь вивчається нами не лише у статистиці, тобто тимчасово відвернутою від динамізму її реального існування, а й у динаміці [146, с. 22]. Динамічна система розвивається в часі, змінює як склад компонентів, що входять до неї, так і зв'язки між ними за збереження функцій.

Адекватне уявлення про складну динамічну систему потребує поєднання трьох площин її дослідження — предметної, функціональної та історичної, що визначаються як необхідні й достатні методологічні компоненти системного підходу [146, с. 23; 170, с. 3—12].

Функціональний аналіз системи тісно пов'язаний з її компонентним і структурним аналізами. Цей вид аналізу передбачає розкриття механізмів внутрішнього й зовнішнього функціонування системи [170, с. 9].

Тож маємо підстави стверджувати, що механізмами функціонування системи комунікативних умінь педагога є механізми внутрішнього й зовнішнього функціонування педагогічного спілкування.

Історична площина аналізу системи має два вектори — генетичний і прогностичний. Перший передбачає необхідність висвітлити виникнення даної системи, процес її формування. Другий пов'язаний з розглядом перспектив її подальшого розвитку [146, с. 28].

На основі результатів проведеного дослідження доходимо висновку, що цей розвиток системи комунікативних умінь слід убачати у відповідному розвитку вміння володіти педагогічним контактом, що є її фактором системотворення. З огляду на проведені психолого-педагогічні дослідження (М. П. Єрастов, 1979; В. А. Кан-Калик, 1979, 1987; О. О. Леонтьєв, 1974, 1979; С. В. Сергєєва, 1980 та ін.) визначаємо такі напрями вивчення вміння володіти педагогічним контактом: інтенсивність (тривалість, повторюваність), активність, емпатійна близькість суб'єктів спілкування; результативність.

Комунікативні вміння ми розглядаємо як вид професійних умінь педагога, які забезпечують реалізацію компонентів педагогічного спілкування. Осмислення результатів аналізу психолого-педагогічних досліджень дозволяє встановити елементи системи комунікативних умінь (мовленнєве спілкування; володіння його немовленнєвими засобами, професійно-педагогічною увагою та соціальною перцепцією; орієнтування у ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; встановлення та підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні; самопрезентація; використання «приспосувань»; завоювання ініціативи; побудова та реалізація плану спілкування; володіння педагогічним контактом).

Компонентно-структурний та кореляційний аналізи системи комунікативних умінь показали, що її системотвірним фактором є вміння володіти педагогічним контактом.

### 1.3. СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Як відомо, існує два основні наукові підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності (функціональний та особистісний). Представники першого розглядають психологічну готовність як певний стан психічних функцій, який забезпечує високу результативність під час виконання того чи іншого виду діяльності. Такої позиції щодо феномену, який розглядається, дотримуються Н. Д. Левітов [226], А. Ц. Пуні [328], Ф. Ю. Генев [77], Є. П. Ільїн [134], Л. С. Нерсесян і В. Н. Пушкін [329], також інші дослідники.

Представники другого напряму дослідження психологічної готовності розглядають її як результат підготовленості до певної діяльності. З погляду особистісного підходу психологічна готовність — це складний, цілеспрямований прояв особистості, який має динамічну структуру. Між компонентами цієї структури (мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий) є функціональна залежність [107, с. 49—59]. Цей підхід до вивчення психологічної готовності дістав відображення в працях К. М. Дурай-Новакової [106], М. І. Дьяченко й Л. О. Кандибович [107], В. О. Сластьоніна [356] та ін. Водночас у рамках особистісного підходу у психологічній готовності виділяються її види — тривалий та ситуативний [106, 107]. Перший з них — раніше надбані установки, знання, навички, уміння, досвід, якості й мотиви діяльності [107, с. 51]. Цей вид готовності діє постійно і його не потрібно щораз формувати. Тимчасовий (ситуативний) стан готовності — актуалізація, пристосування усіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент [107, с. 51]. Як наголошується в наукових працях, тривала та ситуативна види готовності перебувають у єдності [107, с. 21].

З огляду на викладене зробимо такі висновки:

1. Дослідження психологічної готовності до педагогічного спілкування доцільно здійснювати у межах особистісного підходу до розуміння сутності психологічної готовності. Цей вид готовності слід вивчати як результат спеціальної цілеспрямованої підготовки педагога.

2. Психологічна готовність до педагогічного спілкування розглядатиметься як тривала, яка може виступати необхідною базою для виникнення ситуативної готовності (у кожній конкретній ситуації педагогічного спілкування).

Звернімося тепер до робіт, у яких обґрунтовується структура готовності педагога до професійної діяльності.

Так, у дисертаційному дослідженні А. Ф. Ліненко готовність студентів педагогічних закладів вищої освіти до вказаної діяльності розглядається як довготривале, цілісне, стійке утворення, яке включає педагогічну самосвідомість, емоційно-позитивне ставлення до діяльності, мотиви цієї діяльності, знання, вміння та навички, педагогічні здібності, професійно значущі якості особистості [241, с. 14—15]. Близьким до цієї роботи щодо розуміння структури вказаної готовності є науковий підхід П. П. Горностая. У динамічній функціональній структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності він визначає чотири підструктури, а саме: професійно-педагогічну спрямованість, професійну самосвідомість особистості, професійно-педагогічні знання, вміння й навички, професійно важливі якості особистості [90, с. 4]. О. В. Винославська, досліджуючи формування психологічної готовності куратора академічної групи до виховної роботи, у структурі цієї готовності виділяє мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти [60, с. 10].

Психологічну готовність до педагогічної діяльності О. С. Тарновська, в свою чергу, розглядає як інтегративне утворення, яке включає три взаємообумовлені та взаємозалежності підструктури: функціональну (компоненти — мотиваційний, когнітивний, операційний), емоційну (налаштованість на виконання педагогічних завдань, упевненість у собі як у педагогові, задоволення професією), особистісну (професійно значущі якості особистості) [374, с. 5]. С. О. Ніколаєнко підходить до розуміння професійно-педагогічної готовності як системного утворення, у структурі якого виділяються дві підсистеми: довготривала (стійкий комплекс особистісних, суб'єктивних і індивідних професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях); ситуативна (активно-дієвий стан особистості). У динамічній структурі ситуативної професійно-педагогічної готовності дослідник виділяє мотиваційний, пізнавально-орієнтаційний, операційно-дійовий, емоційно-вольовий та оцінний компоненти [290, с. 9].

У зв'язку з завданнями нашого дослідження доречним буде проаналізувати й структуру психологічної готовності спеціалістів до управлінської діяльності. Так, Л. М. Карамушка досліджує психологічну готовність керівників до управління закладами середньої освіти як довготривалу, яка визначає успішність здійснення управління освітніми організаціями у цілому. Цей вид готовності вона розглядає як складне, багатоаспектне особистісне

утворення, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені компоненти: мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управління), когнітивний (сукупність знань, необхідних для управління), операційний (сукупність умінь та навичок практичного виконання управлінських завдань), особистісний (сукупність важливих для управління особистісних якостей) [165, с. 162]. Структуру психологічної готовності до професійно-управлінського самовизначення особистості О. П. Щотка розглядає як складне, багатоаспектне психологічне утворення, яке включає чотири взаємопов'язані компоненти [416, с. 57]. До цих компонентів вона відносить [416, с. 57—59]: мотиваційно-смысловий (позитивне ставлення до роботи, наявність інтересу до змісту діяльності, домінування гуманістичних професійних цінностей та ідеалів, стійкі й водночас гнучкі та адекватні наміри розвитку управлінської кар'єри в освіті), когнітивний (орієнтаційна основа вибору управлінської діяльності як можливої сфери самореалізації особистості), рефлексивний (відображає міру усвідомлення індивідом складових власної свідомості та самосвідомості); саморегулятивний (визначає здатність людини протистояти тиску зовнішніх обставин, самостійно й відповідально, з опорою на власні можливості з'ясовувати проблеми).

Соціально-психологічна готовність майбутнього спеціаліста до управлінської діяльності в дослідженні Л. С. Возняк є синтезом взаємопов'язаних структурних компонентів [62, с. 104], а саме: мотиваційного (позитивне ставлення до даного виду діяльності, професійні прагнення займатися даним видом діяльності), когнітивного (знання, компетентність, морально-етичні норми, професійна етика, такт, емпатія та ін.), емоційно-вольового (володіння собою, самоконтроль, рішучість, діловитість, принциповість, творчість, ініціатива, задоволення від успішно виконаної роботи), гностичного (володіння способами і прийомами, набором необхідних психотехнологій), оцінного (моральна оцінка своєї професійної підготовленості до даного виду діяльності).

Структуру готовності до діалогічного навчання В. В. Морозов розглядає як систему із чотирьох компонентів, а саме: мотиваційна готовність (інтерес і потреба в діалогічному підході до організації навчальної діяльності, установка на використання діалогу в навчальному процесі), теоретична готовність (певний рівень знань, що розкривають теоретичні основи діалогічного навчання, його методику і технологію), практична готовність (наявність гностичних, комунікативних, організаторських, конструктивних, ді-

логічних умінь, що дозволяють будувати процес навчання у формі навчального діалогу), готовність до творчості [283, с. 45—47].

Звернімось до деяких досліджень з проблеми формування готовності до педагогічного спілкування [38, 299].

Так, готовність до особистісно орієнтованого педагогічного спілкування передбачає, як стверджує М. К. Богданова, наявність таких компонентів: мотиваційного (мотиви дій з оволодіння особистісно орієтованим педагогічним спілкуванням, усвідомлення значущості спілкування та готовності до нього, усвідомлення особистості дитини як найвищої цінності), оцінного (знання типів педагогічного спілкування, їх якісних характеристик; знання умов, що забезпечують гуманний тип стосунків з дітьми; знання й урахування класифікацій та типологій особистості, а також умов, які необхідні для прояву й розвитку особистісних функцій кожної дитини); операційний (наявність сформованих професійно-педагогічних умінь та навичок з організації особистісно орієтованого спілкування, особистісна орієнтація спілкування; наявність сформованого вміння оцінювати, моделювати і прогнозувати ситуацію спілкування); емоційно-вольовий (вміння управляти власним емоційним станом; наявність гуманістичних за своєю спрямованістю властивостей і якостей особистості майбутнього учителя; товарицькість як потреба, контактність) [38, с. 47].

У дисертаційній праці О. О. Орлової [299, с. 9] цей вид готовності визначається як особливий психічний стан педагога, що передбачає позитивне ставлення до педагогічної професії, позитивні мотиви педагогічного спілкування, спрямованість почуттів, вольових та інтелектуальних зусиль на учнів, необхідні професійні знання, настанови й настроєність на оптимальне педагогічне спілкування, а також відповідні навички й вміння [299, с. 6—7].

Науковці пропонують різні підходи до визначення рівнів сформованості професійної готовності до педагогічного спілкування. Якщо, наприклад, А. Б. Широкова, Е. П. Ніяковська [408] говорять про етапи (емоційно-психологічна настанова на діяльність учителя та педагогічне спілкування у типових ситуаціях, розвинута здібність до творчого педагогічного спілкування в нестандартних ситуаціях) розвитку досліджуваного феномену, то в О. О. Орлової [299] описуються рівні розвитку готовності педагога до професійного спілкування (стихійно-репродуктивний, репродуктивний, реконструктивний, варіативний, суб'єктивно-творчий, об'єктивно-творчий).

О. О. Орлова запропонувала також цікавий науково обґрунтований підхід до визначення критеріїв готовності педагога до професійного спілкування. Цей підхід характеризується виділенням у структурі досліджуваного феномену двох планів — зовнішнього та внутрішнього. Зовнішній план, як зазначається в її дисертаційній роботі [299], базується на реалізації основних функцій спілкування й передбачає використання таких критеріїв: а) показники зовнішньої вираженості готовності до спілкування (поза, погляд, жести, міміка, мовлення); б) високий рівень контактності й комунікативності; в) оптимальний (демократичний) стиль педагогічного спілкування; г) рівень виявлення педагогічних здібностей; д) сформованість основних педагогічних умінь.

Внутрішній план готовності педагога до професійного спілкування розглядається як особистісна його готовність. Критеріями цієї готовності визначені: а) схильність до педагогічної професії; б) професійно цінні мотиви діяльності; в) професійно діловий тип настанови на майбутню професію.

Подані науково обґрунтовані підходи до розуміння досліджуваного виду професійної готовності педагога вважаємо перспективними.

Водночас готовність до педагогічного спілкування, на нашу думку, слід розглядати як складне особистісне утворення, структура якого включає такі функціонально пов'язані між собою компоненти: мотиваційний (мотиви, адекватні цілям та завданням педагогічного спілкування), когнітивний (сукупність знань, необхідних для спілкування), особистісний (сукупність професійних здібностей, які визначають успішність спілкування), операційно-діяльнісний (сукупність комунікативних умінь, необхідних для спілкування).

Розкриємо змістові аспекти цих компонентів.

Так, у своєму дослідженні ми керуємося теоретичними положеннями О. М. Леонтьєва, який розглядає мотиви як об'єкти (які сприймаються, уявляються, осмислюються), що конкретизують потреби. Мотиви виконують дві функції. По-перше, вони збуджують і спрямовують діяльність; по-друге, надають діяльності суб'єктивну особистісну сутність [239].

Залежно від вибору критеріїв у психолого-педагогічних дослідженнях виділяються кілька класифікацій мотивів навчання. Так, наприклад, свої підходи до структурування досліджуваних мотивів обґрунтували О. М. Леонтьєв, Л. І. Божович, О. О. Бодальов, Т. Є. Коннікова, Ю. М. Кулюткін й Г. С. Сухобська, В. О. Сластьонін.

Цікавий погляд щодо розуміння мотивів навчання мають А. К. Маркова, А. Б. Орлов, Л. М. Фрідман [264, с. 20—21], які визначили існування їх певної системи, а саме:

а) соціальні (широкі соціальні, що передбачають спрямованість на широке коло ідеалів, соціальних цінностей; позиційні, що виражаються у спрямованості на способи взаємодії з людьми, які оточують; колективістські, що відображають спрямованість на завдання та способи спільної колективної діяльності; індивідуальні);

б) пізнавальні (широкі навчальні, які характеризуються спрямованістю на процес навчання, його зміст, результат; навчально-пізнавальні, або теоретико-пізнавальні, що передбачають спрямованість на спосіб навчальних дій; самоосвітні, що розглядаються як спрямованість на оволодіння узагальненими способами навчальної діяльності);

в) творчі, або соціально-пізнавальні, що передбачають спрямованість на оволодіння в ході навчання способами дій.

І. Ф. Плетньова [316], вивчаючи будову мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів, доводить важливість виділення в них двох груп: мотивація, що перебуває за межами діяльності, й мотивація, яка породжується самою навчальною діяльністю [316, с. 7]. В. А. Сонін [360, с. 7] вказує на необхідність використовувати класифікацію мотивів вибору професії студентами, яка включала б три їх групи: мотиви суспільно значимого змісту, мотиви професійно-предметного плану і мотиви, які прямо не пов'язані з професійно-педагогічною діяльністю (широкі соціальні мотиви). В. І. Шкуркін [409, с. 12] наголошує, що до групи мотивів навчальної діяльності студентів потрібно включати: пізнавальні та професійні мотиви, мотиви творчого досягнення, широкі соціальні мотиви з колективістською та альтруїстською спрямованістю; соціальні мотиви, що відображають спонукання особистого характеру (престижу, збереження і підвищення статусу, самореалізації, самоутвердження, матеріальні).

Вважаємо, що в нашому дослідженні цілком можливе використання класифікації мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка запропонована В. О. Сластьоніним, а саме: мотиви, які свідчать про дійсну професійно-педагогічну спрямованість; мотиви, що характеризують часткову професійно-педагогічну спрямованість; мотиви, які не містять професійно-педагогічної спрямованості [356]. Водночас, як показують результати вивчення поданих класифікацій мотивів навчання [264, 316, 356, 360, 409], деякі дослідники пропонують виділяти групу так званих

соціальних мотивів та розкривають їх сутність [264, 360, 409]. З огляду на матеріали наших досліджень, необхідним є також звернення до відповідної класифікації мотивів, розробленої А. К. Марковою, А. Б. Орловим, Л. М. Фрідманом [264].

З метою вимірювання рівнів знань у майбутніх викладачів порівнювалися наукові підходи до вирішення цього питання, запропоновані О. О. Абдуліною [1, с. 59] та І. Я. Лернером [240, с. 5].

О. О. Абдуліна вважає [1, с. 59], що критеріями оцінки рівня знань майбутніх педагогів мають бути: обсяг знань (повнота, глибина, тривалість), усвідомлення знань (самостійність суджень, доказ окремих положень, постановка проблемних питань), інтерес до педагогічної теорії (читання педагогічної літератури, участь у методичній та науково-дослідницькій роботі). Вона вказує на необхідність вирізнення чотирьох рівнів загальнопедагогічних знань й умінь студентів [1, с. 87], а саме: репродуктивного, репродуктивно-творчого, творчо-репродуктивного, творчого.

Але результати досліджень переконують у доцільності використання з метою вимірювання рівнів знань майбутніх педагогів у галузі педагогічного спілкування таких критеріїв [240, с. 5]: обсягу, що вимірюється кількістю основних програмних знань про об'єкт, який вивчається; глибини, що характеризується сукупністю усвідомлених студентами суттєвих зв'язків між знаннями; систематичності, що виявляється в усвідомленні складу деякої сукупності знань, їх ієрархії та послідовності залежно від обраного кута зору на них; системності, що характеризується усвідомленням студентами знань за їх місцем у структурі наукової теорії; оперативності, що вимірюється кількістю ситуацій, в яких студент може заздалегідь застосувати дані знання, або кількістю способів, якими він може їх застосувати; гнучкості знань, що виявляється в готовності студента до самостійного віднаходження способів застосування цих знань в умовах зміни ситуацій або різних способів у одній і тій самій ситуації; узагальненості, яка передбачає здібність підвести конкретне знання під узагальнену ідею; конкретності — здібність пояснити, розглянути окреме, часткове як вияв загального; зверненості, яка полягає в умінні особистості виразити компактно знання, які вона має, так, щоб можна було побачити результат компактного викладу матеріалу; розгорнутості — здібність розкрити систему кроків, що ведуть до стиснення, звернення знань; усвідомлення, що виражається в розумінні студентом зв'язків між знаннями й шляхів отримання вказаних зв'язків, в умінні їх обґрунтувати, у розумінні принципу дії зв'язків і механізму їх становлення; тривалості, яка полягає у

стійкій фіксації в пам'яті суттєвих знань і способів їх використання або в готовності відновити у пам'яті необхідні знання, ґрунтуючись на інших опорних знаннях.

За описаними вище критеріями нами визначалися рівні (вихідний, низький, середній, високий) знань майбутніх викладачів з педагогічного спілкування.

У психологічних дослідженнях чітко встановлено, що професійні здібності педагога визначають успішність формування в нього комунікативних умінь.

Нагадаємо, що здібності — індивідуально-психологічні властивості особистості, які є умовою успішного виконання одного чи кількох видів діяльності [335]. Доцільно водночас підкреслити три обов'язкових їх ознаки, а саме:

1. Під здібностями розуміють індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої.

2. Здібностями називаються не всі взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успіху в якійсь діяльності, або багатьох діяльностях.

3. Поняття здібностей не зводиться до тих знань, навичок чи вмінь, які вироблені у даної людини.

У наукових працях з проблеми здібностей, де знайшли відображення особистісний і діяльнісний аспекти вивчення проблеми (Т. І. Артем'єва, 1984; О. О. Бодальов, 1984; К. К. Платонов, 1972; С. Л. Рубінштейн, 1960; В. С. Чудновський, 1986; В. Д. Шадриков, 1982, 1984 та ін.), охарактеризовані основні властивості цього феномену, які необхідно врахувати у процесі підготовки до педагогічного спілкування. Такими властивостями є:

- структура здібностей відображає структуру відповідної діяльності;

- здібності формуються та розвиваються у процесі спеціальної діяльності, вони можуть розвиватись і під час здійснення іншої діяльності чи ряду діяльностей та в таких формах, які безпосередньо не пов'язані зі спеціальним видом діяльності;

- здібності, зумовлені знаннями, навичками, вміннями, у свою чергу, дозволяють легше оволодівати знаннями, навичками, вміннями;

- особистісність є активним суб'єктом розвитку здібностей.

Педагогічні здібності, слідом за Н. В. Кузьміною, ми розглядаємо як ансамбль якостей особистості, який відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує особистісне оволодіння цією діяльністю та досягнення в ній високих показників [213, 217].

Водночас виокремимо властивості, притаманні педагогічним здібностям. Характеристика цих властивостей дістала своє відображення в багатьох наукових працях (О. Г. Балбасова, 1982; Ф. Н. Гоноболін, 1962, 1965, 1975; Е. А. Гришин, 1970; В. М. Козієв, 1987; В. А. Крутецький, 1972; Н. В. Кузьміна, 1967, 1973, 1990; М. Д. Левітов, 1960; В. О. Сластьонін, 1982; О. І. Щербakov, 1967 та ін.). Наш підхід до розуміння властивостей педагогічних здібностей відповідатиме результатам наукових пошуків Н. В. Кузьміної [213, 214, 217]. Сутність його така;

- педагогічні здібності є індивідуальною формою відображення структури педагогічної діяльності [213];

- педагогічні здібності можуть формуватися незалежно від педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя [213, 214, 215];

- педагогічні здібності формуються в діяльності, якщо володіти технологіями їхнього розвитку і вдосконалення [214].

Враховуючи результати психолого-педагогічних досліджень (К. В. Вербова, 1981; Т. П. Гаврилова, 1974, 1975; Л. Д. Єршова, 1977; О. Г. Кукосян, 1981 та ін.), доходимо висновку, що структуру комунікативних здібностей розкривають емпатія, товариськість, мовленнєві здібності педагога.

У зв'язку з цим доцільно виділити кілька наукових підходів до розуміння емпатії. При цьому слід відзначити наявність спільної характеристики досліджуваного феномену (емоційна природа), яка обґрунтовується у психолого-педагогічних дослідженнях незалежно від того, до якого напрямку у визначенні емпатії вони належать.

У працях Т. П. Гаврилової [66, 67] емпатія розглядається як здібність долучатися до переживань іншого, переживаючи їх зі знаком того емоційного стану, на який реагує суб'єкт. Близький до даної точки зору погляд на емпатію обґрунтовується С. В. Кондратьєвою [193], яка вивчала психологічні умови розвитку здібностей розуміти інших людей.

В. Н. Панферов визначає, що емпатію можна розглядати як здібність до адекватного пізнання людей на рівні почуттів [307, с. 25].

У руслі концепції спілкування, висунутої Г. М. Андрєєвою [9], де обґрунтовується емоційна природа емпатії, даний феномен досліджує ціла група науковців, зокрема, А. Е. Штейнмец [410, 411], Л. А. Петровська [312], Ю. Н. Кулюткін та Г. С. Сухобська [281]. Так, у працях А. Е. Штейнмеця [410, с. 80; 411, с. 4], емпатія — емоційна форма пізнання іншої людини. У монографії Л. А. Петровської емпатійна здібність [312, с. 72] визначається як здібність

до емоційного проникнення у світ переживань іншої людини та здібність до емоційного відгуку на ці переживання. Вивчаючи професійно значущі якості особистості вчителя, Ю. М. Кулюткін наголошує, що емпатія — здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відгукуватися на них і співпереживати з цією людиною [281, с. 18].

Близьким до даної думки є розуміння емпатії в концепції сприймання людини людиною, що розроблена О. О. Бодальовим [40, 41, 45].

У концепції педагогічного спілкування О. О. Леонтьєва емпатія досліджується як уміння моделювати мотиваційну структуру особистості і взагалі особистісні якості учня, його емоційний стан, рівень уваги, ступінь фізичного та розумового стомлювання [234, с. 32—33]. У руслі цієї концепції емпатію розглядають В. А. Кан-Калик [154, 155, 156], Ф. М. Рахматулліна і А. Т. Курбанова [330], Н. І. Плешкова [317].

Науковий інтерес, без сумніву, викликає підхід до розуміння сутності вказаного феномену О. Д. Кайріс [149]. У її дослідженні педагогічна емпатія визначається як здатність учителя до реалізації емпатійної педагогічної дії [149, с. 8]. Водночас емпатійна педагогічна дія розглядається як специфічна активність учителя, яка проявляється у формі його емпатійного контакту з учнем і являє собою структуру, кожен компонент якої містить емпатійну складову [149, с. 8].

Виходячи з матеріалів наукових досліджень (О. О. Бодальов, 1983; К. В. Вербова, 1981; Т. П. Гаврилова, 1975; О. Г. Ковальов, 1975; А. П. Сопіков, 1977; О. Е. Штейнмец, 1983 та ін.), потрібно зазначити також наявність кількох підходів до розуміння видів емпатії. Так, О. Е. Штейнмец зазначає, що емпатію потрібно розглядати не тільки як емоційне явище. У її структурі є гностичний компонент [410, 411]. Такої самої думки дотримується і К. В. Вербова, яка констатує наявність когнітивної та емоційної емпатії [59, с. 31]. А. П. Сопіков висуває гіпотезу про можливість існування поряд з емоційною і пізнавальною емпатією ще й вольової емпатії [361, с. 93].

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговують дослідження емпатії, проведені О. О. Бодальовим [41], Т. П. Гавриловою [66, 67], О. Г. Ковальовим [177]. Характеризуючи види емпатії, О. Г. Ковальов зазначає, що вона включає не лише оцінку стану іншої людини, а й співпереживання [177, с. 33].

О. О. Бодальов і Т. П. Гаврилова обґрунтовують своє розуміння співпереживання і співчуття як видів емпатії. Так, у О. О. Бо-

дальова безпосередньою та імпульсивнішою формою емпатії є співпереживання особистістю почуттям людини, з якою вона спілкується. Водночас співчуття відрізняється від співпереживання мотивацією і більш опосередкованими роздумами відносно стану іншої людини і бажанням справді їй допомогти [41, с. 205].

Т. П. Гаврилова твердить, що в основі емпатії можуть лежати різноспрямовані потреби особистості, а саме: потреба у благополуччі іншого і співпереживання його почуттям, потреба у своєму благополуччі і співпереживання [66, 67]. Отже, потрібно розрізнити два види емпатії: співпереживання (переживання суб'єктом тих самих почуттів, які відчуває інший через ототожнення себе з ним) і співчуття (переживання суб'єкта у зв'язку з почуттями іншого, тобто інших почуттів).

Для визначення структури емпатії доцільно використати результати серії експериментів, які провела С. Б. Борисенко [48]. Згідно з її дослідженнями, емпатія включає такі компоненти: процеси емоційної ідентифікації, особистісну рефлексію, рівень моральної свідомості, який сприяє вираженню альтруїстичних форм поведінки. Водночас потрібно зазначити, що в деяких наукових працях (О. О. Бодальов, 1983; М. М. Обозов, 1979; О. Д. Кайріс, 2002 та ін.) обґрунтовується необхідність вирізнення в емпатії таких компонентів як когнітивний, емоційний та конативний (поведінковий).

Зазначимо, що під час вивчення рівнів сформованості емпатії в майбутніх педагогів у нашому дослідженні не проводилося розмежування її видів.

Мовленнєві здібності, що є органічним компонентом комунікативних здібностей, визначаються як специфічні особливості, що дають змогу тому, хто говорить, вільніше користуватися засвоєною мовою, точно й виразно викладати свої думки [136, с. 71]. Існують певні підходи до визначення структури мовленнєвих здібностей. У результаті аналізу матеріалів проведених психологічних досліджень Б. А. Ільюк називає такі структурні компоненти мовленнєвих здібностей педагога: відмінна вербальна пам'ять, правильний підбір мовленнєвих засобів, логічність побудови й викладу висловлювання, уміння орієнтувати мовлення на співрозмовника, високий рівень мовної антиципації [136]. В. А. Крутецький та В. Г. Красильникова пропонують у структурі мовленнєвих здібностей педагога вирізнити здібності до яскравого й образного пояснення навчального матеріалу, здібності точно виражати свої думки, суворо стежити за вживанням слів згідно з

тими значеннями, які за ними закріплені у системі мови; здібності до чіткої артикуляції [208].

Аналіз змісту цих структур мовленнєвих здібностей свідчить, що науковці [136, 208] зазначають необхідність правильного відбору мовленнєвих засобів та логічність структури мовленнєвої діяльності як важливі характеристики спілкування.

Водночас до структури мовленнєвих здібностей педагога необхідно включати такі компоненти: зрозумілу та чітку артикуляцію, відмінну вербальну пам'ять, здатність логічно й образно викладати навчальний матеріал, орієнтування мовлення на співрозмовника.

Тепер нам потрібно провести розмежування понять «товариськість», «комунікабельність», «контактність».

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяється декілька підходів до розуміння поняття «комунікабельність особистості». У дослідженні В. І. Кабріна [143] комунікабельність розглядається як здібність бути зрозумілим для інших. У роботі В. М. Леві [225] вказаний феномен трактується як здібність спілкуватися. Але це визначення поняття слід вважати надто широким, що не відображає суті комунікабельності. Вважаємо за доцільне вслід за В. А. Кан-Каликом вказану властивість особистості розглядати як здібність відчувати задоволення від процесу комунікації [154, с. 47].

Контактність, як стверджує А. Л. Журавльов [121], передбачає вміння особи легко вступати в контакти з іншими людьми. Причому емоційний «тон» цих контактів, який може бути позитивним, нейтральним або негативним, цю особу не хвилює.

Результати аналізу досліджень з проблеми педагогічного спілкування засвідчують, що вивченню товариськості як професійно значущої властивості особистості педагога не приділяється достатньої уваги. Лише в наукових працях В. А. Кан-Калика [154, 156] визначаються сутність, структура, методики вимірювання товариськості в педагогів. Але у багатьох наукових працях вказується на залежність успішності педагогічного спілкування від розвитку товариськості в педагога [25, 154, 156].

Протилежним за значенням поняттям є нетовариськість особистості, яку слідом за І. Н. Гурвич [97] потрібно розглядати як відсутність специфічних форм поведінки, спрямованих на встановлення інтерперсональної комунікації. Структуру товариськості як професійної здібності людини досліджували А. Л. Журавльов [120, 121], В. А. Кан-Калик [154, 156], Ю. Л. Ханін [386].

А. Л. Журавльов [120, 121] виділяє такі компоненти товариськості: кількість або частота контактів з іншими людьми, що має

особа за певний проміжок часу; легкість вступу в контакт з іншими людьми; емоційно-позитивний тон спілкування. В. А. Кан-Калик у більш ранніх своїх наукових працях [154, 156] виділяв три компоненти досліджуваного феномену (комунікативність — здібність відчувати задоволення від процесу комунікації, соціальна спорідненість — бажання знаходитися серед інших людей, альтруїстичні тенденції). У науковій праці, написаній спільно з Н. Д. Нікандровим [159, с. 98], що вийшла друком у 1990 р., В. А. Кан-Калик називає такі компоненти професійно-педагогічної товариськості: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні з дітьми у найрізноманітніших сферах; органічну єдність особистісних і професійних показників товариськості, відчуття емоційного благополуччя на всіх етапах спілкування; плідність спілкування, його позитивний вплив на інші компоненти педагогічної діяльності; здібність до здійснення педагогічної комунікації, наявність комунікативних навичок і вмій.

У плані дослідження структури товариськості викликає науковий інтерес стаття Ю. Л. Ханіна [386, с. 172], де аналізуються три основні компоненти вказаного феномену, а саме: потреба у спілкуванні; емоційне самопочуття до, під час і після спілкування; комунікативні навички та вміння.

У свою чергу, поняття «потреба у спілкуванні» визначається через коло спілкування (прагнення спілкуватися з великою або малою кількістю людей, тенденції до відокремлення), дистанцію (глибина, близькість або поверховість, холодність у спілкуванні), стиль спілкування (домінування, підлеглість або рівноправні взаємини).

Результати аналізу різних наукових підходів до визначення структури товариськості як професійної здібності педагога доводять:

- наявність потреби у спілкуванні, емоційне благополуччя на всіх етапах спілкування розглядаються науковцями як необхідні компоненти досліджуваного феномену;

- легкість вступу в контакт з іншими людьми і кількість цих контактів як компоненти товариськості, що відзначаються А. Л. Журавльовим, зумовлені наявністю в особи комунікативних навичок та вмій, про необхідність яких говорили Ю. Л. Ханін та В. А. Кан-Калик.

Отже, підготовка майбутніх педагогів до професійного спілкування потребує використання структури товариськості, яку пропонує А. Л. Журавльов, а саме: кількість або частота контактів з іншими людьми, що має особистість за певний проміжок часу, легкість вступу в контакт з іншими людьми, емоційно-позитивний тон спілкування [121].

Як свідчать результати психолого-педагогічних досліджень (С. Б. Борисенко, 1988, 1990; Т. П. Гаврилова, 1975; О. Г. Ковальов, 1975; А. П. Сопіков, 1977; А. Е. Штейнмец, 1983 та ін.), для вимірювання рівнів сформованості емпатії як професійної здібності необхідно використовувати щонайменше дві методики. Одна дозволить визначити прояви емпатії в життєвих ситуаціях, друга — виключно у педагогічних ситуаціях. Для виконання першого завдання використовувалася відома методика «Незакінчені речення»; друге завдання вимагало пошуку відповідної методики дослідження. Тож було вирішено використати підхід до створення вказаної методики, що запропонований у дисертаційному дослідженні С. Б. Борисенко [48, с. 7—8]. Так, готувалися кілька невеликих розповідей, де наводилися різні педагогічні ситуації. Кожна з розповідей передбачала зіткнення емоційних планів педагога й учня (учнів).

Студенти, які брали участь в експерименті, граючи роль учителя, мали відповіді на певні запитання, що об'єднувалися у три основні групи: що переживає вчитель в описаній ситуації, що, на думку педагога, переживає в цій самій ситуації учень; як розв'язуватиметься проблема, що виникла.

Водночас результати експериментальних досліджень упевнили нас у необхідності розширення тематики вказаних розповідей. Так, були розроблені ситуації, в яких передбачалося зіткнення емоційних планів педагога, який тільки починає свою професійну діяльність із колегами (одні з них також лише починають роботу у школі, інші мають уже великий педагогічний стаж). Студентам, які грали ролі молодих учителів, беручи участь в експерименті, були поставлені запитання, схожі на ті, що мали місце на попередньому етапі проведення експерименту.

Рівень сформованості емпатії оцінювався за допомогою методу компетентних суддів (експертів) за 5-бальною спеціально розробленою шкалою.

На основі опрацювання наукової літератури [48, 49, 66, 67] ми дійшли висновку, що критеріями рівнів сформованості емпатії майбутніх педагогів є такі: стабільність альтруїстської чи егоїстичної форми поведінки у ставленні до інших людей, адекватне (чи неадекватне) сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями й переживаннями іншої людини, розвинута емоційна ідентифікація.

З огляду на сказане встановлювалися рівні (вихідний, низький, середній, високий) сформованості емпатії у майбутніх педагогів.

Перевірка надійності й валідності цих методик проводилася на етапі пілотажного дослідження, яке охоплювало 570 осіб.

Вихідний рівень — постійно має місце недовіра у ставленні до інших людей; проявляється агресивність; неадекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями та переживаннями іншої людини, ці переживання не ототожнюються.

Низький рівень — прояв недовіри в ставленні до інших людей, переважає неадекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями та переживаннями іншої людини, ці переживання не ототожнюються.

Середній рівень — переважає доброзичливе ставлення до інших людей, адекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними та переживаннями іншої людини, але не завжди ці переживання ототожнюються.

Високий рівень — стабільне доброзичливе ставлення до інших людей, адекватне сприйняття емоційного конфлікту між власними переживаннями й переживаннями іншої людини, ці переживання ототожнюються.

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень [120, 154, 156] переконали, що для вимірювання рівнів сформованості товариськості доцільно використовувати методики експертної та групової оцінки. Такий підхід пропонує, наприклад, А. Л. Журавльов [120]. Дослідник рекомендує проводити експертні оцінки за 7-бальною шкалою [121, с. 182]. Так, оцінка 7 означає, що властивість, яка оцінюється, виявляється постійно; 6 — властивість виявляється майже завжди; 5 — властивість частіше виявляється, аніж не виявляється; 4 — властивість інколи виявляється, інколи ні; 3 — властивість частіше не виявляється, аніж виявляється; 2 — властивість майже ніколи не виявляється; 1 — властивість взагалі ніколи не виявляється.

Науковці, як відомо, також звертаються до особистісного опитувальника Айзенка, який дозволяє визначати екстравертність особистості як фактор, до якого близька за своїм змістом товариськість. Тому в нашому дослідженні використовувався один із адаптованих варіантів цього опитувальника.

Водночас результати проведених експериментальних досліджень упевнили в необхідності для визначення рівнів сформованості товариськості як професійної здібності звертатися до методу експертної оцінки.

Вважаємо, що наш підхід до розуміння особливостей названих рівнів може ґрунтуватися на матеріалах досліджень А. Л. Журавльова [121]. Так, сутність вихідного рівня сформованості товари-

ськості особистості відповідна таким, що одержали бали 1 і 2, низького рівня — балам 3 та 4, середнього рівня — балу 5, високого рівня — балам 6 і 7.

Для визначення рівнів сформованості в майбутніх педагогів мовленнєвих здібностей (зрозуміла, чітка артикуляція; логічність побудови, яскравість й образність викладення навчального матеріалу; орієнтування мовлення на співрозмовника) використовувався метод самооцінки. З метою реалізації цього методу була розроблена відповідна анкета та допоміжний лист з переліком тих властивостей, які розкривають зміст згаданих здібностей.

На підставі вивчення філологічних та психолого-педагогічних досліджень [7, 11, 24, 47, 83, 124, 153, 162] визначені критерії рівнів сформованості мовленнєвих здібностей педагога. Так, критерієм професійної здібності педагога до зрозумілої та чіткої артикуляції є якість вимови голосних і приголосних звуків. Охарактеризуємо тепер кожен із рівнів сформованості цієї здібності. Вихідний рівень — деякі голосні й приголосні звуки не вимовляються або вимовляються з дефектами. Низький рівень — постійно нечітко вимовляються деякі голосні й приголосні звуки. Середній рівень — спостерігається нечітка вимова деяких голосних й приголосних звуків. Високий рівень — чітка вимова голосних і приголосних звуків.

Критеріями здатності педагога логічно та образно викладати навчальний матеріал є логічний виклад цього матеріалу й уміння створювати словом образні «бачення», інтонаційна виразність мовлення.

Вихідний рівень — невміння логічно викладати матеріал і створювати словом образні «бачення», засоби інтонаційної виразності мовлення майже не вживаються.

Низький рівень — значні порушення логіки викладу матеріалу й низький рівень уміння створювати словом образні «бачення», використовуються лише деякі засоби інтонаційної виразності мовлення.

Середній рівень — мають місце порушення в логіці викладу матеріалу, недостатній рівень уміння створювати словом образні «бачення», використовуються лише деякі засоби інтонаційної виразності мовлення.

Високий рівень — логічний виклад матеріалу, уміння створити словом образні «бачення» й доцільно використати засоби інтонаційної виразності мовлення.

Критеріями орієнтування мовлення на співрозмовника є вміння враховувати в змісті матеріалу, який викладається, вікові

особливості та рівні знань цього співрозмовника; уміння встановлювати з ним контакт очей.

Вихідний рівень — під час викладу матеріалу не враховуються вікові особливості й рівні знань співрозмовника, не сформовані вміння встановлювати з ним контакт очей.

Низький рівень — під час викладу матеріалу майже не враховуються вікові особливості й рівні знань співрозмовника, низький рівень умінь встановлювати з ним контакт очей.

Середній рівень — під час викладу матеріалу недостатньо враховуються вікові особливості й рівні знань співрозмовника, низький рівень умінь встановлювати з ним контакт очей.

Високий рівень — під час викладу матеріалу враховуються вікові особливості й рівні знань співрозмовника, сформовано вміння встановлювати з ним контакт очей.

Доречно нагадати, що система комунікативних умінь включає: мовленнєве (вербальне) спілкування; володіння немовленнєвими (невербальними) засобами спілкування, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні; самопрезентацію; використання «пристосувань»; завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування; володіння педагогічним контактом.

Повторимо ще раз думку про те, що кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням у професійному навчанні є сформованість умінь. Уміння — заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність [324, с. 434]. Наявність професійних умінь у педагога, як відомо, визначається тільки через аналіз результатів його зовнішньо вираженої діяльності. Для вимірювання рівнів комунікативних умінь, на нашу думку, доцільно використовувати метод експертної оцінки, суть якого у проведенні експертами інтуїтивно-логічного аналізу проблеми з кількісними судженнями та формальною обробкою результатів.

Нагадуємо, що оцінка рівня сформованості умінь обов'язково ґрунтується на врахуванні загального розвитку особистості майбутнього педагога. Запропонований Л. Ф. Спіріним [363, с. 104—105] підхід до вимірювання рівнів умінь передбачає брати до уваги: а) спрямованість і моральні якості особистості; б) суспільно-політичну та педагогічну активність; в) педагогічну та загальнонаукову ерудицію, ступінь розвитку професійного мислення; г) сформованість у достатній номенклатурі комплек-

сів ефективних евристичних дій; г) психологічну готовність до роботи.

Спираючись на цей підхід, дослідник розробив варіант найменування рівнів сформованості загальнопедагогічних умінь, що відображено в його наукових дослідженнях [363, с. 105—107; 364, с. 29—32]:

- допрофесійний рівень (низький) — вихідний (дуже низький);
- рівень початкового оволодіння (професійна адаптація) — низький (початкові професійні вміння);
- рівень обмеженої сформованості (професійне становлення) — середній (орієнтовно-сформовані вміння);
- рівень достатньої сформованості (затвердження) — високий (сформовані вміння);
- рівень успішного оволодіння професійно-педагогічними діями (широке професійно-творче самовираження) — майстерність або творчий рівень.

Як бачимо, вчений пропонує виділяти п'ять рівнів сформованості професійно-педагогічних умінь. Водночас кожний із цих рівнів у наукових працях Л. Ф. Спіріна [363, 364, 365] фактично отримав два найменування. Нагадаємо, що К. К. Платонов пропонує такі найменування рівнів умінь: початковий, недостатньо вміла діяльність, окремі загальні та високорозвинуті вміння, майстерність [315, с. 156].

Проаналізувавши ці два підходи до характеристики рівнів умінь, вважаємо, що на етапі констатуючого експерименту нас цілком задовольнять результати наукових пошуків Л. Ф. Спіріна [363].

Наголосимо, що Л. Ф. Спірін для характеристики професійної дії як індикатора вміння використовує комплекс критеріїв, що характеризують цю дію з погляду спрямованості, професійності, доцільності, оригінальності й педагогічного новаторства, освоєності й своєчасності. Критерії мають свої показники, які й потрібно визначити, характеризуючи комунікативні вміння. Допрофесійний (вихідний) рівень — мотивація педагогічних дій і самі дії професійно не усвідомлюються, відсутня психологічна готовність до їх виконання й виконуються вони непрофесійно та щодо мети визначаються хибно; педагогічні дії примітивні й шаблонні, суттєво ускладнені, наявні значні помилки й несвоєчасність.

Рівень початкового оволодіння (низький) — в основі педагогічних дій лежать суперечливі мотиви, дії професійно майже не усвідомлюються, відсутня психологічна готовність до їх виконання; педагогічні дії будуються на основі життєвого досвіду, без

використання наукових знань і аналізу ситуації, але часом у них проявляються деякі відомості з педагогіки та психології. Педагогічні дії часто-густо бувають недоцільними, шаблонними й позбавленими нового змісту; вони ускладнені, виконуються повільно, неощадливо, неточно й не відповідають змісту педагогічних ситуацій.

Рівень обмеженої сформованості (середній) — в основі педагогічних дій лежать мотиви, що характеризуються частковою педагогічною спрямованістю. Самі дії професійно слабо усвідомлюються, є помітним низький рівень психологічної готовності до їх виконання; педагогічні дії виконуються без належного використання наукових знань та аналізу ситуації (недостатня наукова компетентність); не завжди відповідають меті, бо припускаються помилки в їх виборі, спричинені неглибокою діагностикою об'єкта дії; майже втратили своєрідність, переважають їх стереотипні форми (штампи); виконуються вони з ускладненнями, повільно, часто має місце їх невідповідність сутності педагогічних ситуацій; виявляється незначний професійний досвід.

Рівень достатньої сформованості (високий) — в основі педагогічних дій лежать мотиви, що свідчать про справжню педагогічну спрямованість. Педагогічні дії професійно усвідомлюються завдяки сформованій психологічній готовності до їх виконання; виконуються з використанням психолого-педагогічних знань, на основі аналізу ситуації, високої науково-методичної компетентності; відповідають меті, визначаються в основному з урахуванням особливостей об'єкта виховання та умов дії, в них як у формі, так і в змісті присутні елементи своєрідності, новаторства; виконуються достатньо ощадливо, точно, без ускладнень, із застосуванням професійного досвіду, своєчасні, відповідають ситуаціям виховної практики, що змінюються.

Рівень успішного оволодіння (майстерність, або творчий) — в основі педагогічних дій лежать мотиви, які свідчать про справжню педагогічну спрямованість. Педагогічні дії цілковито професійно усвідомлені, сформована психологічна готовність до їх виконання; плануються й виконуються на основі психолого-педагогічних знань, наукового аналізу ситуації, високої науково-методичної компетентності; відповідають меті, визначаються правильно з урахуванням особливостей об'єкта виховання та умов дії; кожного разу як у формі, так і в їх змісті присутні своєрідність, творчий підхід; виконуються ощадливо, точно, швидко, без ускладнень, оперативно, відповідають ситуаціям виховної практики, що змінюються.

З огляду на викладене, ми дійшли висновку про необхідність визначати п'ять рівнів готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування.

**Творчий рівень.** Майбутнім викладачам притаманна справжня професійно-педагогічна спрямованість мотивів навчально-пізнавальної діяльності, високі рівні знань у галузі педагогічного спілкування, у сформованості емпатії, товариськості, мовленнєвих здібностей. Досягнуто майстерності в оволодінні системою комунікативних умінь, що виражається в здатності спонтанно створювати комунікативні прийоми та приймати рішення щодо конкретної ситуації професійного спілкування.

**Варіативний рівень.** Мотиви навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів характеризуються справжньою професійно-педагогічною спрямованістю. Студенти мають високі рівні знань з проблеми педагогічного спілкування, в оволодінні емпатією, товариськістю, мовленнєвими здібностями. Комунікативні вміння, що входять до відповідної системи, перебувають на високому рівні сформованості, що дозволяє їм комбінувати відомі прийоми спілкування.

**Реконструктивний рівень.** Мотиви навчально-пізнавальної діяльності майбутніх викладачів характеризуються частковою професійно-педагогічною спрямованістю, також визначається наявність позиційних і колективістських мотивів навчання. Студенти мають високі рівні знань з проблеми педагогічного спілкування, але середні в оволодінні емпатією, товариськістю, мовленнєвими здібностями, системою комунікативних умінь. Ці студенти переносять засвоєні варіанти вирішення, прийоми спілкування в умови нової комунікативної ситуації.

**Репродуктивний рівень.** Студенти характеризуються позиційними та колективістськими соціальними мотивами навчання, які не мають професійно-педагогічної спрямованості. У них середні рівні знань у галузі педагогічного спілкування, середні успіхи в оволодінні емпатією, товариськістю, мовленнєвими здібностями, але низькі у сформованості системи комунікативних умінь. Майбутні викладачі, які мають цей рівень готовності до спілкування, запозичують із досвіду колег готові зразки професійного спілкування і використовують їх без внесення змін та доповнень для розв'язання конкретної професійної комунікативної ситуації.

**Стихійно-репродуктивний рівень.** Студенти характеризуються широкими соціальними мотивами навчання, які не мають професійно-педагогічної спрямованості. У них вихідні або низькі рівні знань у галузі педагогічного спілкування, майже відсутні

досягнення в розвитку емпатії, товариськості, мовленнєвих здібностей, в оволодінні системою комунікативних умінь. Майбутні викладачі, які мають цей рівень готовності до професійного спілкування, стихійно переносять із життя готові зразки згаданого спілкування в умови професійної комунікативної ситуації.

#### **1.4. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Концепція індивідуального стилю спілкування вперше була розроблена В. С. Мерліним [271, 272]. У річищі цього наукового підходу досліджуваний феномен вивчали Е. І. Маствіліскер, А. Г. Ісмагілова, А. О. Коротаєв та Т. С. Тамбовцева. Е. І. Маствіліскер вважає, що індивідуальний стиль спілкування як і індивідуальний стиль діяльності слід розглядати на різних рівнях [266, 267]. На першому рівні як стиль реакцій спілкування. Цей рівень характеризують симптомокомплекси, до складу яких входять індивідуальні особливості мовленнєвих реакцій (імпульсивність, швидкість, гучність, тембр мовлення, індивідуальний спектр фонем і тощо). На другому рівні — як операційна характеристика спілкування [266, 267]. До операцій спілкування науковець відносить висловлювання та дії, які використовуються для встановлення контакту. Третій рівень індивідуального стилю спілкування — цільовий.

А. Г. Ісмагілова вивчає даний стиль із позицій системного підходу і теорії інтегральної індивідуальності як складну багаторівневу систему різних елементів комунікативної діяльності, спрямовану на досягнення певного результату [138, 139]. На першому рівні (відносно високий) — цілі педагогічного спілкування, а на другому — дії за допомогою яких ці цілі реалізуються [138, 139]. Третій із указаних рівнів становлять операції, за допомогою яких здійснюються дії [138, 139]. У дослідженнях А. О. Коротаєва і Т. С. Тамбовцевої індивідуальний стиль педагогічного спілкування — цілісна система операцій, яка забезпечує ефективну взаємодію учителя з учнями та визначається цілями, завданнями педагогічної діяльності і властивостями різних рівнів індивідуальності педагога [199, 200].

Доречно також нагадати, що в наукових роботах Т. Є. Аргентової індивідуальний стиль спілкування вивчається з позицій соціально-психологічного підходу як рухлива система використан-

ня засобів і способів спілкування, що змінюється залежно від ситуації [13].

У психолого-педагогічних дослідженнях обґрунтовані різні наукові підходи до розробки класифікацій стилів спілкування. Так, І. Л. Руденко доводить необхідність вивчення стилю спілкування в єдності його трьох аспектів, а саме: особистісного (розглядає спрямованість міжособистісного спілкування з погляду його цілей), ситуаційного (аналізує конкретні форми, стадії міжособистісних процесів з погляду адекватності умов спілкування) й поведінкового (розглядає стиль спілкування як систему міжособистісних дій, засобів, прийомів). Виходячи зі сказаного, І. Л. Руденко описав три стилі спілкування. Перший із них (обумовлюється спрямованістю особисті «Я — центрація») і характеризується таким чином: формальне ставлення до партнера, недостатня включеність у ситуацію спілкування, управління діями партнера, демонстративність поведінки, примушує партнера у складній ситуації надавати допомогу. Другий зі стилів, що виділив І. Л. Руденко, зумовлюється спрямованістю особистості «інший — центрація» і передбачає бажання робити те, що потрібно партнерові та часто призводить до самодискредитації; відсутності надії на допомогу з боку партнера [336, с. 16—17]. Третій з указаних стилів (визначається спрямованістю особистості «Я-інший — інтеграція») характеризується бажанням будувати спілкування з партнером на рівних та діалогічності цього спілкування; спрямованістю особистості на об'єднання з партнером і прагненням розвивати спілкування.

На основі вказаних трьох загальних стилів спілкування І. Л. Руденко розробив відповідну класифікацію, до якої входять такі стилі: влади, суперництва, скарги, наставництва, міжособистісної єдності, пошуку підтримки, опіки, самодискредитації, слухняності.

Т. Є. Аргентова з огляду на ступінь адекватності засобів і способів спілкування його ситуації поділяє відповідні стилі на гнучкі, ригідні й перехідні [12, с. 130]. Для гнучкого стилю спілкування характерним є: добра орієнтація в ситуації спілкування, адекватна оцінка інших і самооцінка; розуміння підтексту спілкування та емоційного стану співрозмовника; керування своїм емоційним станом; використання лінгвістичних та паралінгвістичних засобів спілкування у формі, яка відповідає рівням знань і вмінь співрозмовника. Ригідний стиль у дослідженні Т. Є. Аргентової пов'язаний з відсутністю достатнього аналізу своєї і чужої поведінки; неадекватністю оцінки інших і самооцінки, низьким рівнем умінь володіти собою; нерозумінням підтексту спілкуван-

ня, невмінням знайти потрібний тон і доцільної форми спілкування з метою ефективного впливу на співрозмовника [12, с. 130]. Перехідний стиль спілкування, як стверджує дослідниця, є проміжним між двома вказаними стилями. Він характеризується середнім ступенем прояву тенденцій гнучкого й ригідного стилів.

Звернемося тепер до класифікацій стилів педагогічного спілкування. Так, у результаті факторного аналізу А. О. Коротаєв і Т. С. Тамбовцева виділили «м'який», «жорсткий» і «гнучкий» стилі вказаного спілкування [199, 200].

«М'який» стиль, на думку дослідників, потребує емоційно-особистісного рівня спілкування, «жорсткий» пов'язаний з діловим рівнем, тоді як «гнучкий» стиль реалізується на основі емоційно-особистісних і ділових стосунків [200, с. 30].

До одного з наукових напрямків розробки стилів педагогічного спілкування належать праці С. О. Шеїна [405], В. А. Кан-Калика та Г. О. Ковальова [157]. Класифікація С. О. Шеїна включає сім стилів педагогічного спілкування, а саме: довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний. Характерними ознаками цих стилів є: довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний (своєрідна відчуженість, емоційна нейтральність педагога у спілкуванні), рефлексивно-маніпулятивний (когнітивна складність відображення особистості партнера зі спілкування виступає умовою завуальованого маніпулювання ним), авторитарно-монологічний, конфліктний (фіксує більш чи менш стійке негативне ставлення до учнів). С. О. Шеїн зазначає, що розроблена ним класифікація стилів педагогічного спілкування відображає монологізовану (не сприяє взаємодії, етично повноцінному спілкуванню педагога й учня) та діалогізовану (сприяє встановленню відносин співробітництва) лінії його розвитку.

В. А. Кан-Калик та Г. О. Ковальов пропонують певні типи педагогічного спілкування (діалогічний; рефлексивний, скрито діалогічний; довірливий; альтруїстичний; маніпулятивний; псевдодіалогічний; конформний; монологічний), які необхідно, на нашу думку, розглядати як стилі спілкування [157, с. 10]. Кожен із цих типів спілкування інтегрує можливі співвідношення трьох основних компонентів функціональної структури спілкування [157, с. 10]. Як відомо, в наукових працях В. А. Кан-Калика представлено й інший підхід до вирізнення стилів педагогічного спілкування. До цієї класифікації увійшли: спілкування на основі зацікавленості спільною творчою діяльністю та на основі дружніх стосунків,

спілкування — дистанція, спілкування — погроза, спілкування — загравання [154].

Результати наукових пошуків В. А. Кан-Калика, Г. О. Ковальова, С. О. Шеїна з проблеми індивідуального стилю педагогічного спілкування знайшли широке використання у психолого-педагогічних дослідженнях [71, 160, 187, 274].

Узагальнюючи результати вивчення індивідуальних стилів педагогічного спілкування у зіставленні з типологічними властивостями педагогів, Г. М. Мешко обґрунтовує три найпоширеніші, як наголошено в її роботі, типи вказаних стилів, а саме: особистісно-м'який (операційна система спілкування має ознаки м'якості й делікатності, що зумовлено демократичними педагогічними установками), формально-жорсткий (індивідуальна стратегія спілкування має риси жорсткості, авторитарності), системно-цілісний (гнучка система взаємовідносин з учнями, на рівні емоційно-особистісного спілкування, використовуються так звані його м'які операції, а на рівні ділової комунікації — жорсткі; мовленню викладача притаманні гумор, жарти). Г. М. Мешко доводить, що найпродуктивнішим і педагогічно доцільним є системно-цілісний стиль педагогічного спілкування [274, с. 91].

Цікавим щодо вирізнення індивідуальних стилів педагогічного спілкування є дослідження, яке провів В. М. Галузяк [71]. Так, на основі трьох генералізованих параметрів педагогічного спілкування («формальність — залежність», «симпатія, доброзичливість, прийняття — антипатія, ворожість, неприйняття», «формальність — особистісність» або «дистантність — психологічна близькість, контактність») він виділяє вісім стилів цього спілкування (закритий, доміантний, доброзичливий (діловий); закритий, доміантний, недружелюбний (зверхній); відкритий, пасивний, дружелюбний (комфортний); відкритий, пасивний, недружелюбний (байдужий); закритий, пасивний, недружелюбний (відчужений); закритий, пасивний, дружелюбний (формально-толерантний); відкритий, доміантний, недружелюбний (агресивний)).

Результатом аналізу психолого-педагогічної літератури та експериментальних робіт став висновок В. М. Галузяка про те, що найоптимальнішим у дидактичному й виховному аспектах є авторитетний (відкритий, доміантний, доброзичливий) стиль педагогічного спілкування [71, с. 84].

Педагоги, яким притаманний цей стиль спілкування, характеризуються, як зазначає дослідник, проявами теплового, доброзичливого, зацікавленого ставлення до учнів, що водночас супрово-

джується високим рівнем вимогливості та принциповості, умінням впливати на поведінку учнів.

Певну цікавість у зв'язку з дослідженням індивідуального стилю педагогічного спілкування викликають дисертаційні праці М. С. Ковалю [183] й С. В. Капітанець [160].

З метою обґрунтування певної класифікації стилів професійного спілкування військового керівника М. С. Коваль виділяє такі параметри, як «симпатія — антипатія», «домінантність — залежність», «дистантність — особистісність». Дослідник наголошує, що кожен із цих параметрів відображає особливий аспект інтерперсональної поведінки і може бути самостійним критерієм для диференціації та виділення стилів професійного спілкування. Розроблена вченим класифікація стилів включає: домінантний (висока вимогливість, строгість, жорсткість, принциповість, директивність; тон спілкування характеризується як упевнений, твердий, владний); статусно-рольовий (дотримання статусної субординації, офіційність, дистантність, особистісна закритість, відстороненість від підлеглих, дотримання з ними статусно-рольової субординації); агресивний (надмірна критичність, холодність, прояви ворожості, надмірно завищені вимоги у спілкуванні з підлеглими); особистісно відкритий (відкритість, безпосередність і довірливе, персоналізоване ставлення до підлеглих; характер спілкування — неформальний, особистісний, індивідуалізований), м'який (поступливість, надмірна м'якість, терпимість, делікатність; спонукальні та обмежуючі дії використовуються досить рідко, водночас відмічається звернення до активних способів впливу на поведінку підлеглих з метою її вдосконалення та корекції), доброзичливий (чуйність, доброта, ввічливість та розуміння підлеглих; позитивні форми соціального контролю; встановлення між керівником і підлеглими відносин взаємного довіря та поваги).

С. В. Капітанець пропонує до класифікації стилів спілкування ввести такі з них: «довіряючий» і «розмірковуючий» (властиві керівникам, які орієнтуються на координаційно-діалогічні стосунки з підлеглими), «розуміючий» й «м'який» (орієнтація на конформні стосунки), «педантний» і «дистантний» (орієнтація на формально-субординаційні стосунки), «авторитарний» і «прагматичний» (орієнтація керівника на авторитарні стосунки).

Як бачимо, класифікації стилів спілкування, розроблені М. С. Ковалем та С. В. Капітанець, досить близькі до досліджень з цієї проблеми, які здійснили А. О. Коротаєв, Т. С. Тамбовцева, В. М. Галузяк, Г. М. Мешко.

Своєрідний підхід до вивчення індивідуальних стилів педагогічного спілкування запропонувала А. Г. Ісмагілова [139, с. 102—103]. Ці стилі в її працях розрізняються за характером постановки цілей (у стилі А переважають організаційні та дидактичні цілі, а у стилі Б — дидактичні), у виборі дій для стилю А характерні організаційні й коригуючі дії, для стилю Б — оцінні, такі, що контролюють й стимулюють), у виборі операцій (у стилі А переважають прямі звернення, в стилі Б — непрямі) педагогічного спілкування.

А. Г. Ісмагілова твердить, що індивідуальна стратегія цілей педагогічного спілкування обумовлена особистісними якостями педагогів, водночас на вибір операцій впливають особливості нервової системи і темпераменту. Дослідниця також наголошує, що виділені нею два протилежні стилі педагогічного спілкування більшою мірою обумовлені нейро- і психодіагностичними особливостями педагогів. Стиль А притаманний тим, у кого сильна і лабільна нервова система, водночас має місце емоційна нестійкість. Стиль Б часто характеризує педагогів з сильною, інертною нервовою системою та емоційною стійкістю [139, с. 103].

У дослідженні Е. В. Суботського розкриті суттєві особливості прагматичного та альтруїстичного спілкування [371, 372]. Перше з них передбачає, що кожний учасник цього спілкування використовує партнера як засіб для досягнення своїх власних (егоїстичних) цілей [371, с. 69]. Альтруїстичне спілкування характеризується тим, що для одного (односторонній альтруїстичний стиль) або для двох (двосторонній альтруїстичний стиль) учасників цього спілкування інтереси партнера перебувають на першому місці. Прагматичний стиль, як твердить Е. В. Суботський, може бути авторитарним або демократичним. Тоді авторитарний стиль спілкування передбачає, що одна сторона має можливість контролювати і контролює дії другої сторони у власних інтересах, водночас друга сторона такої можливості не має. Демократичному стилю спілкування властива рівноправність щодо контролю дій обох сторін. Рівне право контролю дій обох сторін, але відсутність для однієї з них (чи обох) добровільного користування ним притаманне й альтруїстичному стилю [371, с. 69].

Доречно нагадати, що у психолого-педагогічних дослідженнях широко використовується класифікація стилів ставлення вчителів до класного колективу, яку розробили М. О. Березовін і Я. Л. Коломінський [32]. Ця класифікація вивчається як класифікація стилів спілкування педагога. Активно-позитивний стиль, що входить до цієї класифікації, виявляється в емоційно-позитивній

спрямованості та у ставленні до дітей і педагогічної діяльності, що адекватно відображається в манері поведінки та мовленнєвих впливах педагога. Замкнутість, сухість, категоричність, педантизм характерні для педагогів з пасивно-позитивним стилем спілкування. Водночас, як зазначають М. О. Березовін та Я. Л. Коломінський, у них загальна позитивна спрямованість у манері поведінки й мовленнєвих впливах на учнів. Активно-негативному стилю педагогічного спілкування притаманна яскраво виражена емоційно-негативна спрямованість, що виявляється в наголошуванні на недоліках учнів та постійних зауваженнях на їхню адресу. Пасивно-негативний стиль такого спілкування передбачає завуальоване негативне ставлення до дітей і педагогічної діяльності. Педагоги, яким притаманний цей стиль спілкування, виявляють емоційну в'ялість, приховану неприязнь, сухість і відчуженість у спілкуванні з учнями. Вони також неухважно до успіхів і невдач учнів, формально ставляться до роботи [32, с. 25].

Тепер, з огляду на завдання нашого дослідження, розглянемо наукові підходи з розробки структури індивідуального стилю педагогічного спілкування. Як відомо, В. С. Мерлін у структурі вказаного стилю виділяє два рівні (цільові, особистісно обумовлені та операційні інструментальні компоненти). У руслі результатів наукового пошуку В. С. Мерліна, дослідження структури індивідуального стилю професійного спілкування провели Г. М. Мешко, В. М. Галузяк, М. С. Коваль, С. В. Капітанець. Згадана структура в їхніх дослідженнях розглядалася як стійкий закономірний взаємозв'язок внутрішніх й зовнішніх підструктур, що забезпечує якісну визначеність та індивідуально-типову своєрідність стилю спілкування.

У дисертаційній праці Г. М. Мешко застосування системного підходу дозволило виділити у структурі індивідуального стилю педагогічного спілкування мотиваційно-вольові, орієнтаційні та операційно-виконавські компоненти [274, с. 35]. Системотвірним фактором вказаної структури, як вважає Г. М. Мешко, є мотиваційно-ціннісні й орієнтаційні компоненти, які у свідомості педагога утворюють ціннісно-орієнтаційні еталони комунікативної взаємодії. До мотиваційно-ціннісного компоненту структури індивідуального стилю педагогічного спілкування дослідниця включає мотиви, які спонукають і регулюють це спілкування, а також потреби, установки, інтереси й ціннісні орієнтації педагога. Мотиваційно-ціннісні компоненти утворюють оцінний еталон даного стилю. Орієнтаційні компоненти індивідуального стилю педагогічного спілкування мають ті внутрішні ресурси, які, як твер-

дить Г. М. Мешко, забезпечують орієнтацію й обґрунтований вибір педагогом комунікативних операцій і дій у конкретних ситуаціях взаємодії з учнями (мовно-мислительні засоби і способи побудови оперативного образу ситуації, формування оперативних і стратегічних цілей спілкування, планування та прогнозування комунікативних дій, побудова суб'єктивних образів самого себе та образу учня (учнів), побудова соціально-перцептивного індивідуального еталону стилю педагогічного спілкування та специфічні дії цього спілкування). Емоційно-вольові компоненти стилю педагогічного спілкування у праці Г. М. Мешко включають процеси і стани, які забезпечують емоційну оцінку педагогічної ситуації; домінуючі почуття педагога; емоційно-вольові комплекси, що визначають рівень стійкості комунікативної поведінки; темп, ритм, динаміку комунікативних реакцій [274, с. 38]. Операційно-виконавські (поведінкові) компоненти стилю педагогічного спілкування, за словами дослідниці, відображають процеси формування психологічних засобів, які входять до всіх інших компонентів.

В. М. Галузяк зазначає, що внутрішня (мотиваційно-ціннісна) підструктура стилю педагогічного спілкування синтезує в собі когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу. До цієї підструктури він відносить як добре усвідомлені, так і не завжди адекватно усвідомлені педагогами, професійно-ціннісні орієнтації, мотиви досягнення афіліації й домінування, а також особистісні конструкти [71, с. 85]. Операційно-дійова підструктура стилю педагогічного спілкування складається з вербальних і невербальних способів спілкування та експресивних реакцій учителя [71, с. 85].

Науковий підхід С. В. Капітанець до розробки структури індивідуального стилю педагогічного спілкування, як свідчить її дисертаційна робота, близький до досліджень Г. М. Мешко та В. М. Галузяка.

У структурі вказаного стилю вона виділяє мотиваційно-ціннісні, емоційно-вольові, орієнтовні, операційно-поведінкові та виконавські компоненти [160, с. 63]. Мотиваційно-ціннісні компоненти включають мотиви, що спонукають і регулюють професійне спілкування, а також потреби, установки, інтереси й ціннісні орієнтації. Емоційно-вольові компоненти С. В. Капітанець розглядає як процеси і стани, що забезпечують емоційну оцінку ситуації, домінуючі почуття; визначають рівень стійкості лінії поведінки, темп, ритм, динаміку комунікативних реакцій [160, с. 65].

Орієнтовні компоненти індивідуального стилю професійного спілкування включають мовномислительні засоби й способи орієнтування, які необхідні для побудови оперативного образу ситуації спілкування; аналіз його предметного змісту, визначення оперативних і стратегічних цілей цього спілкування; побудову оперативних образів самого себе, підлеглого та утримання їх у формі стереотипів. Сюди також входить побудова соціально-перцептивного індивідуального еталону стилю професійного спілкування [160, с. 65].

До операційно-поведінкових та виконавських компонентів дослідницької моделі включає предметно-дійові, мовні й невербальні засоби та способи спілкування. Комунікативні дії керівника С. В. Капітанець розділяє таким чином: інформаційні (забезпечують визначення й аналіз предметних умов ситуації професійного спілкування, формування понять і уявлень про предмет цього спілкування), інформаційно-оцінюючі дії (сприяють формуванню думки про прийняту інформацію або про дії підлеглого), керівні дії (забезпечують управління поведінкою підлеглих), погоджувальні дії (сприяють узгодженню спільних дій), адаптивні дії (формують емоційну атмосферу професійного спілкування), особистісно-оцінюючі дії (забезпечують оцінку якостей, рис характеру підлеглого).

Тут доцільно нагадати про підхід А. О. Коротаєва й Т. С. Тамбовцевої до розробки змістового аспекту операційної підструктури індивідуального стилю педагогічного спілкування [199, 200, 201]. Результати спостереження за діяльністю учителів-майстрів дозволили вченим виявити частоту використання тих чи інших операцій педагогічного спілкування. Було описано сорок три операції, які об'єднувались у чотири групи, а саме: організаційні (вказівки, поради, заборони, накази і ін.), оцінні (схвалення, похвала, осуд тощо), емоційно-комунікативні (іронія, гумор, ласка та ін.), фасцинуючі (тон спілкування, дистанція та ін.).

Доречним буде й розгляд структури стилю професійного спілкування, яку запропонував М. С. Коваль [183, с. 48—49]. Ця структура включає: мотиваційно-ціннісну, когнітивну та операційно-поведінкову підструктури. Мотиваційно-ціннісна підструктура, як наголошує дослідник, включає провідні професійно-ціннісні орієнтації, які надають ситуаціям професійної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість професійного спілкування, вибір та реалізацію прийомів і способів поведінки. Когнітивну підструктуру, відповідно до позиції М. С. Ковалю, слід розглядати як своєрідну систему особистісних конс-

труктів, у яких відображається комунікативний досвід, уявлення про свою компетентність, здібності до різних способів та моделей спілкування, значення цих способів та моделей для реалізації провідних професійно-важливих цінностей [183, с. 48].

Операційно-поведінкова підструктура в дослідженні М. С. Ковалю включає вербальні та невербальні засоби та способи спілкування [183, с. 49].

Викладені нами матеріали розкривають сутність сучасних наукових підходів до розробки індивідуального стилю педагогічного спілкування (змістові характеристики, структура). Водночас слід нагадати про дослідження продуктивного стилю цього спілкування як різновиду індивідуального стилю. Насамперед звернімося до праці В. А. Кан-Калика та Г. О. Ковальова, де розкривається сутність продуктивно організованого процесу педагогічного спілкування [158, с. 13], що забезпечується реальним психологічним контактом, переборенням різних психологічних бар'єрів (вікові, соціально-психологічні, мотиваційні, настановчі, пізнавальні та ін.); переводом учнів із звичної для них позиції (тих, кого ведуть) на позицію співробітництва, а відповідно й перетворення їх у суб'єктів педагогічної творчості; плідні міжособистісні взаємостосунки педагога й дітей, у яких органічно поєднуються діловий і особистісний рівні спілкування; цілісна соціально-психологічна структура педагогічного процесу.

Цікавий підхід до розуміння суттєвих особливостей продуктивного спілкування пропонує О. Я. Митник [278]. Дане спілкування у шкільному навчально-виховному процесі він розуміє як здійснювану на суб'єкт-суб'єктному рівні творчу комунікативну взаємодію (співпрацю) у таких підсистемах, як «учитель — клас», «учитель — учень», «учень — учень», «учень — клас» [278, с. 27]. Дослідник подає й розроблені ним характеристики продуктивного спілкування. До них слід віднести: спонукання до обміну духовними цінностями й збагачення на цій основі значущих мотивів діяльності, діалогічний характер взаємодії між учнем і вчителем у зазначених підсистемах, спрямованість на відкриття нового і здатність до глибокого осмислення досвіду свого й партнера; у процесуальному і результативно цільовому планах якісно нові соціальні та особистісні утворення (більш вдосконалені форми того ж спілкування, гуманізовані умови спільної діяльності, вищий рівень соціального і морального розвитку особистості).

О. Я. Митник наголошує також, що вказане спілкування характеризується переходом таких якостей, як доброзичливість, чуй-

ність, колективізм, бажання узгоджувати свої інтереси із спільною метою і завданнями із зовнішнього плану у внутрішній, а потім із внутрішнього у зовнішній [278, с. 28]; розгортанням дитячої творчості [278, с. 28].

Як бачимо, основні змістові характеристики продуктивного спілкування у дослідженні О. Я. Митник збігаються з працею В. А. Кан-Калика.

Результати розробки згаданого спілкування спонукали науковців до пошуків його відповідного стилю. Так, Г. В. Коломієць зазначає, що цей стиль є особистісною якістю вчителя, яка відображає індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога й учнів за суб'єкт-суб'єктною схемою, характеризується глибоким розумінням внутрішнього світу вихованців, активною гуманістичною установкою на учнів, умінням адекватно емоційно відгукуватися на їхню поведінку й стан, вибираючи у цей час стосовно до кожного з них індивідуальний спосіб звернення, який дозволяє досягти педагогічно доцільного результату [188, с. 12]. Як бачимо, визначення вказаного стилю є занадто громіздким. А розробка структури продуктивного стилю педагогічного спілкування у праці ґрунтувалася на результатах наукових пошуків В. А. Кан-Калика.

Тому визначені вченим стилі спілкування на основі зацікавленості спільною творчою діяльністю та на основі дружніх стосунків вона розглядає як досліджуваний стиль.

Доречним буде для нас і звернення до дисертаційної праці І. С. Тодорової. З огляду на дослідження О. В. Киричука, Я. Л. Коломінського, Н. Ф. Маслової, Є. В. Субботського вона пише, що педагогічно ефективні стилі спілкування у своїх емпіричних критеріях багато в чому збігаються з діалогічним спілкуванням. Це спілкування полягає у визначенні певної рівності позицій учня й учителя, тобто — у визначенні й прийнятті активної ролі учня у процесі навчання й виховання, у взаємності впливу, в здатності вихователя бачити «світ очима дитини» [379, с. 10].

Нагадаємо також, що В. О. Горянїна виділила п'ять критеріїв продуктивності стилю міжособистісної взаємодії (характер активності у позиції партнерів; характер цілей, що висувуються; характер відповідальності й відносин, що виникають між партнерами; характер функціонування механізму ідентифікації, обособлення). Ці критерії зумовили визначення згаданого стилю як стійкої здатності особистості до плідного контакту в міжособистісній взаємодії, який сприяє встановленню й продовженню стосунків взаємної довіри, розкриттю особистісних потенціалів і досягненню

ефективних результатів у спільній діяльності [92, с. 75]. Цікавим є підхід дослідниці до такого контакту, стратегія якого є партнерською. У свою чергу, ця стратегія, як наголошує В. О. Горянiна, може бути такою, що збуджує, розуміє, приймає, заохочує, підтримує [92, с. 76—78]. Погоджуючись певною мірою з обґрунтуванням продуктивного стилю міжособистісної взаємодії, вважаємо за необхідне звернутися до відомої праці О. О. Бодальова, який аналізує вирізнені В. М. Куніциною рівні успішності спілкування [44, с. 77—78], а саме:

— майстерності й свободи (висока сумісність, контактність і гнучкість, адаптивність, саморегуляція; добрі навички спілкування; відсутність відчуження, тобто включеність у соціальні зв'язки; відсутність фрустрованості й напруженості, адекватність реагування);

— лiдерський (добре володіння навичками й уміннями спілкування, упевненість у собі й задоволення стосунками, які склались у найближчому оточенні, лiдерство в натурі; взаєморозуміння з людьми, розвинуте почуття власної гідності, яке позбавляє недовіри до людей і зайвих непорозумінь; сміливість й активність у контактах, ситуативна сором'язливість, без зайвої почуттєвості; звернення до маніпулювання, володіння різними способами впливу на людей, відсутність авторитарності, любов до порад);

— радикально-партнерський (уміння вислухати і знайти спільне рішення; конформність, добра робота в групі, практичність і відсутність агресивності; високий рівень емпатії; егоцентризм; добрий самоконтроль і самодисципліна);

— раціонально-консервативний (консервативність, закритість, розрахунок, нонконформність, зануреність у себе, мрійливість, поганий контроль емоцій; відсутність емпатії);

— агресивно-авторитарний (авторитарність, пов'язана з високою агресивністю; відсутність достатньої гнучкості у способах впливу; занижена самоповага, результатом чого є високий рівень тривожності; недостатність впливу обумовлена, крім усього іншого, низьким рівнем сформованості навичок та вмінь, що підтверджується також і відсутністю маніпулятивності; підвищений рівень конфліктності, недовірливість, відсутність партнерської орієнтації, роздратованість, часом значна збудженість, внутрішні й зовнішні конфлікти);

— невротичної самотності й сором'язливості (глибоке відчуття самотності, аутистичність, крайній невротизм, погана адаптивність і така ж саморегуляція; мрії про легкість спілкування, але підвищена самокритичність і невпевненість не дають можливості

реалізувати навички й уміння; сором'язливість, сензитивність, нетовариськість і навіть холодність).

Отже, можна припустити, що деякі рівні успішності у спілкуванні (майстерності й свободи, лідерський та радикально-партнерський) досягаються викладачами з продуктивним стилем педагогічного спілкування. Змістові характеристики вказаних рівнів певною мірою відображають сутність досліджуваного стилю спілкування.

Тепер нагадаємо, що критерії успішності професійного спілкування можуть бути виділені за аналогією з критеріями ефективності групової діяльності. У соціально-психологічному плані успішність групової діяльності визначається досягненням цілей (у спілкуванні це, швидше за все, буде контакт), задоволенням (самим процесом спілкування); відсутністю ускладнень (насамперед напруженості, скутості, внутрішніх бар'єрів, м'язових затиснень та ін.).

Є всі підстави стверджувати, що психологічними показниками успішності педагогічного спілкування є його спонтанність, легкість, що забезпечується навичками й доброю саморегуляцією; задоволення цим спілкуванням внаслідок досягнення психологічного контакту й взаєморозуміння.

Водночас нагадаємо, що особистості зі сформованою гуманістичною спрямованістю притаманні високі рівні розвитку децентрації, ідентифікації, емпатії, рефлексії [44, с. 23]. Дана спрямованість повинна бути притаманна педагогові.

О. О. Бодальов наголошує, що для встановлення високого рівня взаєморозуміння у системі міжособистісних стосунків, які опосередковані спільною діяльністю, від учасників спілкування вимагається переборювати стійкі стереотипи сприймання, мислення, поведінки й ураховувати погляди та стан партнерів. У зв'язку з цим є необхідним звернення до децентрації, яку науковець визначає як психологічний механізм урахування та координації індивідом поглядів інших людей зі своєю власною [44, с. 44]. У структурі децентрації, як стверджує відомий учений, посилаючись на дослідження представників своєї наукової школи, слід виділяти два компоненти, а саме: позиція особистості і система стосунків, що пов'язана з цією позицією [44, с. 44].

Нагадаємо також, що міжособистісне взаєморозуміння залежить і від рівнів сформованості здібностей до рефлексії, ідентифікації, емпатії.

Комунікативна рефлексія («Я — очима інших») та особистісна рефлексія («Я — Я»), як зазначає О. О. Бодальов, взаємопов'язані [44, с. 47]. Зміст ідентифікації пов'язаний з тим, як людина, в якій

вона сформована, усвідомлює себе, ставиться до себе і як усвідомлює особливості зовнішнього та внутрішнього образу іншого. Емпатія акумулює здібність людини переживати ті самі почуття, які відчуває інша особистість, і є проявом психологічного прийняття її цією людиною [44, с. 47]. Децентрація, рефлексія визначають, чи виникатиме почуття емпатії у тих, які спілкуються, у ставленні один до одного. У свою чергу, виникнення емпатії впливає на перебіг процесу спілкування, породжуючи у його учасників ідентифікацію [44, с. 48].

Отже, продуктивний стиль педагогічного спілкування це — система операцій, яка забезпечує суб'єкт-суб'єктний рівень цього спілкування і досягнення в ньому взаєморозуміння, наявність педагогічного контакту та управління ним, досягнення педагогічно доцільного результату у професійній діяльності викладача.

Визначимо компоненти досліджуваного стилю педагогічного спілкування. Передусім це особистісний компонент, який включає децентрацію, рефлексію, емпатію, ідентифікацію викладача. До структури мотиваційного компонента входять мотиви, які свідчать про справжню професійно-педагогічну спрямованість викладача, а також мотиви аффіліації й альтруїзму. Операційно-поведінковий компонент продуктивного стилю педагогічного спілкування включає систему комунікативних умінь викладача.

## **1.5. Шляхи підготовки до педагогічного спілкування**

У системі науково обґрунтованої підготовки до педагогічного спілкування велике місце відводиться розробці та використанню активних методів соціально-психологічного навчання. До цих методів спеціалісти [27, 181, 312], передовсім відносять групову дискусію та рольові ігри.

Суть групової дискусії полягає у спонтанній, нерегламентованій, вербальній інтеракції між учасниками процесу, яка спрямована на дослідження їхніх соціально-психологічних особливостей з метою корекції та оптимізації. Виділяються такі види групових дискусій: тематичні, коли обговорюються загальнозначимі для учасників групи проблеми; біографічні, що зорієнтовані на індивідуальний минулий досвід учасників; інтеракційні, де матеріалом дискусії є структура та зміст стосунків і взаємостосунків учасників групи [181, с. 8].

Як засіб удосконалення педагогічного спілкування широко використовуються рольові ігри. На відміну від ділових, що проводяться за певними правилами, рольові ігри передбачають лише наявність заданої ситуації спілкування й відповідний зміст ролей. Тому під рольовою грою розуміють імпровізоване розігрування заданої ситуації, що містить певну соціально-психологічну проблему [181, с. 5]. На відміну від групової дискусії, коли учасники психологічно перебувають поза проблемою, яка обговорюється, розглядаючи її немов би з боку, у ході гри їм доводиться вирішувати задану ситуацію «зсередини» і не обмежуватися простим аналізом, а діяти відповідним чином у конкретних ігрових ситуаціях.

Практика діяльності з підготовки до педагогічного спілкування підтверджує можливість використання будь-яких модифікацій рольової гри (імпровізовані, задані, спонтанно-задані), що пов'язані з різними методиками її проведення [291]. У психолого-педагогічних дослідженнях [291] здійснювалися спроби виділення двох найзагальніших ефектів рольової гри: діагностики та навчання. Ефект діагностики полягає в тому, що кожний з учасників рольової гри одержує можливість осмислити власний досвід спілкування, усвідомити свої особливості як суб'єкта спілкування, зокрема й такі, що слугують джерелом бар'єрів комунікації [291, с. 5—6]. Другий ефект рольової гри — отримання можливості розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, що дає можливість «намірювати» різні способи поведінки на себе та апробації цих способів [291, с. 6—7]. Виокремлення цих ефектів дозволяє умовно розділити рольові ігри на такі, що «навчають», і такі, що «діагностують» [291, с. 6].

Результати впровадження рольових ігор у практику підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування відображені в низці праць. Зокрема, М. М. Заброцький й Л. І. Кобзар [122] зазначають місце рольових ігор у розвитку комунікативних умінь у майбутніх педагогів. Л. І. Новікова [291] характеризує їх як метод подолання бар'єрів комунікації. Л. В. Калашнікова й І. Л. Улічний досліджують рольові ігри як засіб удосконалення навичок педагогічного спілкування [151].

Значний внесок у розробку змістового аспекту структури методу активного соціально-психологічного навчання здійснила Т. С. Яценко [421, 422, 423].

Проаналізуємо її підхід до цієї проблеми. Результати аналізу теоретичних досліджень і власний педагогічний досвід дали можливість Т. С. Яценко виявити причини труднощів, що виникають у педагога у професійному спілкуванні. Однією з таких при-

чин є система «психологічного захисту», яка створює внутрішню суперечність між професійною спрямованістю людини та її діями, які йдуть урозріз із цією спрямованістю [421]. Для виявлення «психологічного захисту», як стверджує дослідниця [419], необхідно мати надзвичайно делікатний методичний інструментарій, який спирається на чіткі теоретичні положення. Таким методом є активне соціально-психологічне навчання [421, 422]. Розробляючи методику активного соціально-психологічного навчання, Т. С. Яценко використовувала основні положення педагогічних систем А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, а також ідеї академіка О. О. Бодальова, що лягли в основу організації психологічного клімату в групі. Також було використано основні принципи тренінгової практики, розроблені вченими-психологами Л. А. Петровською, Г. О. Ковальовим, Ю. М. Ємельяновим.

Активне соціально-психологічне навчання у працях Т. С. Яценко [421, 422, 423] розглядається як динамічна система, в якій групові й особистісні зміни перебувають у тісному зв'язку і взаємозалежності. Загальний ефект навчання забезпечується висуненням певних вимог до учасників групи, а саме: уміння активно слухати (не тільки «слухання», а й «бачення» жестів, міміки, змін інтонації голосу); вловити психологічний підтекст (інтуїтивне відчуття того, чого людина не може, але й не хоче сказати); уміння йти на конфронтацію, яке потребує справжньої уваги до інших людей і певної поведінки; уміння ставити запитання; уміння надати підтримку іншому учасникові групи (потрібно з'ясувати, чи буде необхідною ця допомога, чи не заважатиме вона розвиткові емоцій і підбиттю підсумків); уміння відчувати й розуміти світ інших людей, що значною мірою сприяє розвиткові групових процесів; уміння встановлювати зв'язки з іншими членами групи, а не лише з керівниками (базується на здатності проникати у сутність співвіднесення дій одного члена групи з реакціями іншого); уміння оцінювати те, що відбувається у групі (учасники навчання вирішують, які зміни мають бути проведені надалі й наскільки вони взагалі потрібні); уміння робити висновки щодо діяльності (члени групи наповнюють змістом і приводять у систему певні поняття, категорії, правила, які дозволяють з'ясувати отриманий у ході навчання досвід); уміння одночасно бути учасником групи навчання і спостерігати за діяльністю групи; уміння брати на себе відповідальність і самостійно розв'язувати свої проблеми, а також уміло використовувати отримані в групі інформацію й досвід; уміння сприймати людину такою, якою вона є (позитивне ставлення до особистості кожного учасника навчання).

Наукові дослідження Т. С. Яценко дали можливість установити принципи функціонування групи активного соціально-психологічного навчання (звертання один до одного без урахування статусу; відповідальність за свої слова і вчинки; діяльність групи на добровільних засадах; сприймати себе й інших такими, якими вони є; усе, що відбувається в групі, триває «тут і тепер»).

Як свідчить досвід, активне соціально-психологічне навчання має три чітко визначені стадії: початкову, робочу та кінцеву. Початкова стадія навчання, за дослідженнями Т. С. Яценко, має тривати 3—4 дні. У центрі уваги керівника групи на цій стадії роботи — діагностика особистісної проблематики учасників навчання, бо від цього залежить ефективність подальшої організації занять у групі. Робоча стадія навчання триває 60 год. Багаторівнева дезінтеграція, яка відбувається на цій стадії, несе велике психічне навантаження на кожного її члена. В учасників навчання, як показують одержані експериментальні дані, підвищується чутливість (сензитивність). Вони починають аналізувати свої внутрішні відчуття й відчуття інших, переглядаються цінності і переорієнтовуються настанови. На цій стадії ускладнюються функції керівника групи (управління динамікою групових процесів з урахуванням індивідуально-особистісних характеристик учасників активного соціально-психологічного навчання). Кінцева стадія розвитку групи — підбиття підсумків діяльності, перевірка кожним із учасників навчання своїх можливостей і виявлення труднощів, з якими він може зустрітись у спілкуванні.

Основним методом роботи у групі активного соціально-психологічного навчання є групова дискусія, яка має чітко визначену мету. До допоміжних методів навчання Т. С. Яценко відносить психомалюнок або проєктивний малюнок, який стимулює вираження почуттів, ставлення, станів і причин, які дозволяють краще зрозуміти зміст і динаміку міжособистісних взаємовідносин, а також свої уявлення про особистісні зміни, що відбувалися протягом навчання. Ефективним методом, що використовується в групі активного соціально-психологічного навчання, є програвання рольових ситуацій. Це програвання необхідне для одержання додаткових матеріалів, що дають глибоке розуміння особистісної проблематики кожного з учасників навчання.

Близьким до рольової гри є такий важливий метод, як психодрама. Вона відрізняється від рольових ігор тим, що в ній програвється ситуація, пов'язана з особистою історією життя суб'єкта і має для нього велике значення.

Дані, отримані із самозвітів осіб, які в різний час проходили активне соціально-психологічне навчання, свідчать, що це навчання сприяє гармонізації особистісної структури суб'єкта, підвищенню його загальної культури спілкування, зростанню почуття необхідності власного удосконалення й відповідальності за свій розвиток, за реалізацію своїх потенційних можливостей. Крім цього, як зазначає Т. С. Яценко, активне соціально-психологічне навчання розвиває емоційну чутливість, збільшує адекватність самооцінювання й самосприйняття. Значні зміни відбуваються у галузі операціональної системи спілкування, що виражається в засвоєнні загальних правил, які забезпечують успішність комунікації.

Система підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування, яку запропонувала Т. С. Яценко [421, 422, 423], привертає увагу науковців — передусім своєю результативністю. Тому, по-перше, розроблений і описаний нею метод активного соціально-психологічного навчання став предметом глибокого вивчення й запровадження у практику підготовки майбутніх педагогів. По-друге, інші дослідники, працюючи над новими підходами до тренінгової практики, спираються на теоретичні положення, обґрунтовані Т. С. Яценко.

У своїх наукових працях Ю. М. Ємельянов виклав теоретичні основи розробки активних методів формування комунікативної компетентності у спеціаліста [110]. Особливого значення вчений надає розкриттю суттєвих особливостей, принципів діяльності, завдань навчально-тренувальних груп як нової організаційно-дидактичної форми навчання.

Так, до вказаних принципів Ю. М. Ємельянов відносить:

— розмежування навчального і тренувального аспектів зі збереженням єдності у цільовій спрямованості навчання;

— впровадження психологічної події (обговорення поведінки учасників навчання, елементи психодрами, відеоманітофонні записи тощо);

— самодіагностика всіх учасників тренінгових груп, зокрема й тренера;

— натуральна матеріалізація соціально-психологічних феноменів [110, с. 90—92].

Основними психолого-педагогічними завданнями діяльності навчальних груп, з погляду дослідника, є такі:

- усвідомлення учасниками навчання своїх цілей і цільової структури ситуації, її правил, ролей кожного з них; патернів поведінки, комунікативних засобів самоподачі й самовираження;

- усвідомлення ними цілісності свого соціально-психологічного буття серед людей, оволодіння прийомами декодування психологічних повідомлень;

- пізнання груподинамічних феноменів й усвідомлення своєї співучасті в міжособистісних ситуаціях, що виникають;

- навчання індивідуалізованим прийомам ділового та повсякденного спілкування з опорою на суб'єктивні особливості учасників тренінгу [110, с. 92—93].

Неабияке значення Ю. М. Ємельянов надає використанню під час проведення тренінгових занять невербальних засобів матеріалізації міжособистісних стосунків [110, с. 94—96].

У своїх дослідженнях Г. О. Ковальов описав специфічні методи (групова дискусія, ситуаційно-рольові ігри, техніки невербальної взаємодії) активного соціального навчання [181].

Учений дає наукове обґрунтування груповій дискусії, що обумовлюється спонтанною, нерегламентованою вербальною інтеракцією між учасниками навчання, яка спрямована на об'єктивацію і дослідження їх соціально-психологічних особливостей [181, с. 8].

Мета перцептивно орієнтовного тренінгу, як зазначає Л. А. Петровська [312, с. 47], в тому, щоб розвивати компетентність у спілкуванні його учасників. Дві інші супутні мети тісно пов'язані з указаною основною й фактично впливають із неї. Їх сутність така: розвиток активної соціально-психологічної позиції та піднесення рівня психологічної культури учасників тренінгу. При цьому автор роботи наголошує, що формування компетентності у спілкуванні слід розглядати як розвиток, відповідно, перцептивної, комунікативної та інтерактивної її складових.

Л. А. Петровська розробила певні фази перцептивно орієнтованого тренінгу. Організаційно-підготовча — пов'язана з комплектуванням групи та проведенням першої зустрічі з контингентом; вступна (ознайомлювальна) — має своїм основним завданням повідомити учасникам тренінгу основні принципи — норми спілкування («тут і тепер», персоніфікації висловлювань, акцентування мовлення почуттів, активності, довірливого спілкування, конфіденційності).

Важливі завдання, що стоять перед учасниками тренінгу, реалізуються вже на так званій діагностичній його фазі. Домінує дискусія як форма роботи на цьому етапі. Матеріал, який виступає предметом дискусійного обговорення, формується за рахунок трьох основних джерел: ситуацій, що спонтанно виникають у процесі групового тренінгу; результатів застосування у контексті

групи прийомів соціально-психологічного дослідження і, зрештою, результатів проведення рольових ігор. Її основне завдання в тому, щоб учасники розкрили один одного, у набутті додаткового матеріалу для зворотного зв'язку у спілкуванні.

Ефекти перцептивноорієнтованого тренінгу з певною мірою умовності можна поділити на дві основні групи, а саме: отримання учасниками конкретних відомостей щодо самих себе у спілкуванні й набутті ними певних загальних діагностичних знань, умінь, настанов, досвіду в галузі самодіагностики.

Перша група ефектів, як наголошує Л. А. Петровська [312, с. 86], включає в основному такі позиції:

а) з'ясування учасниками того, якими вони постають в уяві інших людей — партнерів спілкування;

б) розуміння учасниками на основі підсумкових матеріалів, що отримані у процесі тренінгу, якими вони є, так би мовити, насправді, тобто якими вони виявляються у власній свідомості, але тепер уже з урахуванням усієї об'єктивної (зовнішньої) інформації, яку надає тренінг;

в) оцінка того, наскільки допустимим є ідеальне «я» учасників — необхідна компонента їхніх індивідуальних концепцій спілкування.

Друга група ефектів включає такі складники:

а) розвиток рефлексії як самоаналізу;

б) розвиток умінь диференціювати й виражати свої почуття;

в) усвідомлення того, що відкриття самого себе можливе лише у контакті з іншими людьми.

Наступну групу ефектів, як відзначає Л. А. Петровська [312, с. 86], створюють знання, уміння й досвід, які стосуються діагностики партнерів спілкування. Ця велика група ділиться на три окремі підгрупи. Першу з них слід було б охарактеризувати як розширення конкретних відомостей про людей. Другу підгрупу створюють ефекти, що полягають у перевірці учасниками тренінгу своїх настанов щодо інших людей. Третю групу ефектів цього типу створюють загальні діагностичні настанови й уміння, які пов'язані з іншою людиною. До них, зокрема, належать: а) бажання зрозуміти позицію партнера, прийняти його думку, виявити більше уваги до його проблем; б) увага до світу почуттів партнера та його невербальних проявів; в) настанова на всебічність сприймання та оцінку партнера; г) уміння слухати співрозмовника.

Необхідно наголосити, що всі зазначені ефекти розробленого Л. А. Петровською соціально-психологічного тренінгу — ефекти діагностичного типу.

Результати наукових пошуків Ю. М. Ємельянова [110], Г. О. Ковальова [181], Т. С. Яценко [421, 422], Л. А. Петровської [313] стали теоретичним підґрунтям розробки нових тренінгових програм з підготовки до педагогічного спілкування. До таких робіт слід віднести й програму тренінгу креативності у педагогічному спілкуванні, розроблену В. І. Шинкаренком [407]. Цей тренінг ґрунтується на таких принципах: проблемності (учасникам навчання пропонуються ситуації, в яких їхні способи поведінки являють свою дезадаптивність), центруванні на особистості (уся робота спрямована на розвиток творчого потенціалу, який людина вже має), рефлексивності (постійне дослідження учасниками навчання своїх пошукових і конструктивних дій, що дозволяє усвідомити їх структуру та досягати постійних позитивних змін), міжрівневих переходів (усвідомлення учасниками тренінгу продуктивного переходу від особистісно-рефлексивного до предметно-операціонального рівня й назад, що дозволяє їм оптимізувати саморегуляцію творчої активності) [407, с. 47].

Дослідник пропонує певні етапи проведення такого тренінгу, а саме: створення клімату психологічної безпеки, спонтанності й інтелектуальної активності; усвідомлення учасниками навчання своїх дезадаптивних стереотипів у сфері професійного спілкування, й актуалізація їх пошукової, інноваційної активності; розвиток пошуково-перетворювального ставлення до даного спілкування й оволодіння засобами пошуково-перетворювальної активності; підбиття підсумків тренінгу [407, с. 49].

На початковому етапі тренінгу учасники навчання отримують інформацію про сутність креативності у спілкуванні; знайомляться із завданнями, принципами тренінгової роботи, а також переліком норм поведінки у групі (звертання на «ти»; конфіденційності; не переривати того, хто говорить; наявність права на відмову від виконання групових завдань).

Далі виконувалася серія вправ, яка давала можливість зняти природне для початкової фази тренінгу напруження й тривогу в його учасників [407, с. 52—53].

На особливу увагу заслуговує розроблена В. І. Шинкаренко методика, що сприяла усвідомленню тими, які навчалися, стереотипів у їхньому спілкуванні. Для виконання цього завдання на заняттях пропонувалась з метою дослідження й конструювання адекватних способів поведінки певна послідовність типових педагогічних ситуацій. Особливість цих ситуацій полягає у тому, що вирішення їх у руслі стереотипів репродуктивної педагогіки було неможливим і конфліктним [407, с. 55]

Запропоновані учасникам навчання педагогічні ситуації, що ґрунтувалися на «запланованих конфліктах», дозволили побачити у вчителів стереотипи адміністративно-монологічної педагогіки (тенденція до постійного домінування, віра у свою абсолютну безпомилковість, потяг до рольового спілкування й особистісна закритість). Несумісність цих стереотипів із подіями, що розгорталися в запропонованих ситуаціях, викликала внутрішні конфлікти, загрозу «Я — образу», а це приводило в дію захисні й маніпулятивні механізми.

Неабияку цікавість викликає розроблена В. І. Шинкаренко технологія тренінгового процесу на етапі розвитку креативного ставлення до педагогічного спілкування [407, с. 59—72]. Під час проведення цієї роботи використовувалися групова дискусія, спонтанний діалог, класична психодрама та метод інкубації.

Науковий інтерес, без сумніву, являє рефлексивна фаза цього етапу тренінгу. Так, рефлексія результатів групової дискусії сприяла усвідомленню учасниками навчання ролі у пошуковому процесі мотивації, чіткої постановки проблеми та її уточнень, уміння сприймати й розвивати ідеї інших людей.

Під час дослідження спонтанного діалогу учасники тренінгу розповідали про свої переживання у ході роботи, цікавились один в одного, якою мірою вони були «самі собою». Рефлексивне дослідження інкубації дозволило вчителям дійти певних цікавих суджень, а саме:

- труднощі в педагогічному діалозі вчитель часто створює сам, використовуючи стереотипи спілкування;
- виявлено стереотип педагогічного спілкування, сутність якого полягає у впевненості педагога в готовності учня обговорювати з ним свої проблеми;
- установлення контакту з учнем (учнями) є окремим завданням педагогічного діалогу;
- вести діалог у педагогічному спілкуванні потрібно на рівних;
- діалог вимагає від педагога більш високого рівня стійкості, ніж у рольовому спілкуванні [407, с. 71].

Як наголошує В. І. Шинкаренко, реалізація розробленого ним тренінгу приводить до розвитку в учителя креативності, що виражається у позитивних змінах за такими тестовими показниками, як гнучкість мислення, дослідницьке ставлення до дійсності, сила «Я», емоційна усталеність і рівень психологічного захисту [407, с. 17].

У системі підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування, яку запропонувала О. О. Орлова, без сумніву, най-

цікавішим є розроблення спеціального тренінгу для студентів [299]. У першій його частині виконуються вправи, спрямовані на розвиток жестів, міміки, мовлення, доцільної поведінки майбутніх педагогів. Далі йдуть так звані ігрові вправи, що відіграють значну роль у формуванні в особистості природної свободи у взаємостосунках і контактності. У вказаних вправах дослідниця виділяє три їх групи. Кожна з них, відповідно, спрямована на розвиток у майбутніх педагогів умінь у галузі психофізіологічного контакту, товариськості як професійної здібності та соціально-психологічної спостережливості.

В окрему групу О. О. Орлова об'єднує вправи і завдання на визначення та вдосконалення стилю професійного спілкування педагога. А далі йдуть спеціально розроблені дослідницею групові дискусії та ділові ігри.

Останній етап навчання — виконання завдань, що забезпечують розвиток навичок і вмінь установалення правильних взаємостосунків з учнями [299, с. 13—18].

У результаті проведеного дослідження О. О. Орлова доходить висновку, що досягнення реконструктивного, варіативного, суб'єктивно-творчого рівнів розвитку готовності майбутніх педагогів до професійного спілкування на відміну від стихійно-репродуктивного та репродуктивного її рівнів потребує впровадження у практику діяльності вищого педагогічного закладу освіти спеціальної системи підготовки [299, с. 18].

У Запорізькому державному університеті розроблено програму сензитивного тренінгу [30], яка включає систему вправ, де передбачено такі розділи:

- розвиток творчих зорових сприймань (навчання з метою вдосконалення зорових сприймань і зорової пам'яті, спостережливості, уяви та фантазії, асоціативного мислення, внутрішнього мовлення);

- розвиток творчих слухових сприймань й інших сенсорних умінь (удосконалення сприймання слухових, дотикових, смакових уявлень; тренінг пам'яті, комплексних почуттєвих образів і механізмів переключення);

- розвиток творчих навичок м'язової уваги (удосконалення м'язово-рухових сприймань та пам'яті, тренінг м'язового контролю та м'язових дій);

- розвиток творчих навичок фізичного самопочуття (удосконалення дій з уявними предметами);

- розвиток комунікативної сміливості (удосконалення дій в ускладнених ситуаціях спілкування та виховання навичок готов-

ності до нього; формування вміння миттєво виправити будь-які незвичайні обставини у спілкуванні).

Результати досліджень, що проводилися на першому-другому курсах біологічного та фізичного факультетів цього закладу вищої освіти, показали, що вказаний тренінг позитивно впливає на комунікативні якості, вольові риси та структурні компоненти спрямованості особистості майбутнього педагога незалежно від його спеціальності; коректує властивості темпераменту [30, с. 195].

Отже, поданий матеріал свідчить про розвиток тренінгової практики у системі підготовки до педагогічного спілкування.

Своєрідним доповненням наукових пошуків Л. А. Петровської слід вважати дослідження міжособистісних невербальних комунікацій, що його здійснила О. В. Кузнецова [210]. Процесуальний бік тренінгової роботи, згідно з її твердженнями, має кілька етапів. Перший — мотиваційний — передбачає формування в учасників навчання мотивації на активне засвоєння нових знань і розвиток умінь [210, с. 10]. Наступний етап — діагностичний. Його основне завдання в тому, щоб кожен учасник тренінгу міг шляхом рефлексії уявити свої особливості як суб'єкта невербальних комунікацій. Далі йде власне етап тренування, що передбачає розвиток «відчуття тіла», досягнення спонтанності й гармонійності самовираження. Останній етап тренінгової роботи передбачає організацію рольових ігор, що відображають ситуації реального спілкування з необхідністю виконання досить складних комунікативних завдань.

Результатом проведення цього тренінгу, як зазначає О. В. Кузнецова, стали зміни у когнітивній сфері та поведінці його учасників як суб'єктів невербальної комунікації, зміни у системі їх взаємостосунків з іншими людьми.

Тож подані матеріали дають підстави розглядати соціально-психологічний тренінг, що його розробила Л. А. Петровська, як ефективний метод підготовки до педагогічного спілкування.

Якщо в дослідженні Л. А. Петровської [312] вихідним теоретичним положенням генези поняття «перцептивно орієнтований тренінг» є структурування спілкування, що введено Г. М. Андреевою, то Г. А. Міккін, вирішуючи операціональні завдання відеотренінгу, передбачає розвиток трьох основних рівнів регуляції спілкування (когнітивного, емоційного, поведінкового), які визначені В. М. Мясіщевим.

Так, у плані вдосконалення когнітивного рівня регуляції спілкування передбачається: розвиток навичок рефлексії у пізнанні самого себе, партнера, ситуації спілкування; вивільнення від сте-

реотипів й упереджень в оцінці інших людей, оволодіння тактикою та стратегією планування психологічного контакту; розмежування логічних, описових й оцінних суджень [276, с. 30].

Емоційний рівень регуляції спілкування відображає здатність до співчуття та співпереживання, спонтанність і щирість особистих почуттів.

Поведінковий рівень регуляції спілкування включає: зняття зайвого м'язового напруження; удосконалення мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування; засвоєння необхідного набору способів поведінки.

Г. А. Міккін вважає за доцільне виділяти три етапи тренінгу. Завдання першого з них — діагностика та мотивація діяльності його учасників. На другому етапі відбувається відпрацювання найважливіших елементів спілкування. Третій етап — проходить закріплення засвоєних знань у ході розблокування учасниками тренінгу складних ситуацій повсякденного й професійного спілкування.

Діяльність учасників тренінгу, як наголошує Г. А. Міккін, дозволяє їм сформувати когнітивний, емоційний та поведінковий рівні регуляції спілкування [276, с. 30].

На особливу увагу заслуговують тренінгові програми з формування індивідуального стилю професійного спілкування, що розроблені в дисертаційних дослідженнях Г. М. Мешко [274], М. С. Коваля [183], С. В. Капітанець [160] та В. М. Галузяка [71].

Так, Г. М. Мешко пропонує певну систему засобів, що забезпечує оволодіння даним стилем, а саме:

— лекційно-просвітницьку роботу, яка спрямована на розвиток у майбутніх педагогів позитивної мотивації та бажання самовдосконалення у професійному спілкуванні та сприяє становленню в них теоретичної компетентності;

— індивідуальну консультативно-методичну роботу, що забезпечує розкриття соціально-психологічних, індивідуально-типологічних й особистісних детермінант кожного студента, які визначають ефективність педагогічного спілкування чи викликають у ньому специфічні труднощі;

— виконання певних завдань пізнавального й розвиткового характеру у процесі педагогічної практики, розв'язування педагогічних задач з елементами драматизації, моделювання педагогічних ситуацій, читання та обговорення наукової й науково-популярної психолого-педагогічної літератури з педагогічного спілкування, складання та реалізацію програм самовиховання [274, с. 94—95].

Водночас основним засобом формування індивідуального стилю педагогічного спілкування в майбутніх педагогів Г. М. Мешко визначає психолого-педагогічний тренінг, одним із головних методів якого є групова дискусія [274, с. 112—114].

Допоміжними методами навчання у психолого-педагогічному тренінгу, який розробила Г. М. Мешко, стали:

- психомалюнок (використовувався як засіб безсловесного вираження учасниками навчання свого емоційного стану, відображення свого психологічного портрета, чи портрета іншої людини);
- рольові ситуації (розігрувалися з метою розуміння особистої проблеми учасників тренінгу);
- психодрама (моделювалися ситуації з історії особистого життя студентів);
- психологічні ігри та вправи (сприяли розвитку здатності до адекватного й повного пізнання себе та інших, засвоєнню індивідуальних прийомів педагогічного спілкування);
- психогімнастика (спрямована на пізнання та корекцію особистісних характеристик суб'єкта невербальними засобами) [274, с. 111—119].

Результати експериментальних досліджень упевнюють в ефективності тренінгу з формування індивідуального стилю педагогічного спілкування, який запропонувала Г. М. Мешко, а саме:

— учасники навчання почали давати адекватну оцінку образу свого «Я», аналізувати свою комунікативну поведінку та управляти нею залежно від особливостей конкретних професійних ситуацій;

— майбутні педагоги стали незалежнішими від зовнішніх проявів ситуації спілкування під час вибору способів взаємодії, більш здатними здійснити перехід до системно-цілісного стилю спілкування.

У зв'язку з завданнями нашого дослідження доречним буде й звернення до дисертаційної роботи М. С. Ковалю, хоча його метою було формування та корекція когнітивного аспекту індивідуального стилю спілкування майбутніх офіцерів пожежної охорони [183, с. 115—117]. Засобами реалізації такої мети дослідник вважає: лекційно-просвітницьку й індивідуально-консультативну роботу, моделювання та аналіз ситуацій професійного спілкування, дискусію, читання й обговорення наукової та науково-популярної літератури, складання й реалізацію програм комунікативного самовдосконалення, виконання спеціальних завдань у період стажування. Основним засобом формування та корекції

когнітивного аспекту індивідуального стилю спілкування М. С. Коваль вважає спеціальний психолого-педагогічний тренінг, який передбачає використання принципів активного соціально-психологічного навчання [183, с. 117—118]. Цей тренінг включає такі стадії: рефлексивно-діагностичну, конструктивну, експериментально-пошукову, інтегративну. На першій із цих стадій учасники навчання оволодівають нормами та принципами спілкування в групі (персоніфікація висловлювань, наголошування на мові почуттів, активності, довірливого спілкування, конфіденційності, «тут і тепер»; оцінюють адаптивні та дезадаптивні моделі, способи спілкування) [183, с. 123]. Водночас на цій стадії здійснюється діагностика мотиваційно-ціннісного аспекту професійного спілкування майбутніх офіцерів [183, с. 123].

На першій стадії тренінгу виконуються також вправи з розвитку в курсантів емпатії та рефлексії; проводяться інтеракційні (з обговоренням емоційного досвіду групи), тематичні й дидактично орієнтовані дискусії, які спрямовані на аналіз професійних ситуацій та їх моделювання.

Друга (конструктивна) стадія тренінгу передбачала складання індивідуальних програм удосконалення стильових характеристик професійного спілкування майбутніх офіцерів [183, с. 128].

На третій стадії тренінгу здійснювалося випробування способів, стратегій, моделей спілкування, а також формування експресивних і перцептивних умінь. Методами навчання на цій стадії стали рольова гра, психотехнічні вправи, вправи з розвитку міміко-пантомімічної виразності поведінки та обґрунтування доцільності дій у ситуаціях професійного спілкування. Використання ділових ігор, як стверджує М. С. Коваль, сприяє формуванню в курсантів інтерактивних умінь.

Метою інтерактивної стадії навчання стало закріплення нових, вироблених на попередніх етапах, професійно-ціннісних орієнтацій, стратегій, прийомів і способів професійного спілкування.

Упровадження в навчальний процес вищого закладу освіти спеціальної системи формування когнітивної складової індивідуального стилю професійного спілкування забезпечило, як наголошує В. М. Коваль, такі основні результати:

- оволодіння курсантами перцептивними, експресивними й інтерактивними вміннями;
- рефлексію ними своїх професійних цінностей, комунікативних установок й очікувань щодо спілкування;
- вибір майбутніми офіцерами ефективних способів і прийомів спілкування, що адекватні їхнім індивідуальним особливостям;

— розширення поля усвідомлення ними своєї особистості, розсіювання хибних уявлень про себе та свій образ у свідомості інших людей;

— розвиток у курсантів дієвої установки на вдосконалення власного стилю професійного спілкування [183, с. 150—151].

Заслуговує на увагу й дисертаційне дослідження С. В. Капітанець із формування системно-цілісного стилю спілкування в майбутніх офіцерів. Засобом реалізації вказаної мети визначається спеціально розроблений дослідницею тренінг. Цей тренінг включає вправи на визначення професійно важливих якостей майбутнього офіцера, формування в кожного з учасників навчання оптимального способу поведінки у професійній ситуації; усвідомлення й вираження своїх потреб і бажань; зниження рівня стривоженості у зв'язку з міжособистісним спілкуванням. Проведення групової дискусії сприяло виконанню таких завдань: ознайомити курсантів з методами аналізу професійних ситуацій; сформувати в них уміння взаємодіяти з іншими учасниками дискусії, володіти вербальними та невербальними засобами спілкування, варіативності рішень щодо тих чи інших професійних ситуацій [160, с. 150—155]. Упровадження під час проведення тренінгу брейнстормінгу (груповий метод породження ідей) забезпечувало пошук розв'язання проблеми формування в майбутніх офіцерів комунікативних умінь.

Результати експериментальних досліджень, які провела С. В. Капітанець, дозволяють стверджувати, що в експериментальних групах курсантів порівняно з контрольними зросла їхня орієнтація на авторитет і повагу з боку підлеглих, на встановлення з іншими довірливих, доброзичливих стосунків. Водночас у сфері професійно-ціннісних орієнтацій, як довела С. В. Капітанець, між курсантами експериментальних і контрольних груп немає суттєвих відмінностей.

Звернемося тепер до дисертаційної праці В. М. Галузяка, який на основі особистого підходу до розуміння структури та детермінації стилів педагогічного спілкування розробив спеціальну програму формування та корекції стильових особливостей цього спілкування. Запропонована дослідником програма включала: лекційні, семінарські та практичні заняття; індивідуально-консультативну роботу й моделювання ситуацій педагогічного спілкування; розв'язування психолого-педагогічних задач; проведення формально-структурованих групових дискусій, рольових ігор, психотехнічних вправ, читання й обговорення наукової й науково-популярної літератури з проблеми спілкування; допомогу сту-

дентам у складанні та реалізації індивідуальних програм удосконалення власного стилю професійного спілкування; виконання спеціальних завдань у період педагогічної практики [71, с. 138].

Ця програма передбачала кілька етапів роботи, а саме: підготовчий, рефлексивно-діагностичний, експериментально-конструктивний і заключний [71, с. 141].

На підготовчому етапі студенти оволодівали теоретичними основами педагогічного спілкування, знаннями зі структури стилю цього спілкування та поведінкових проявів різних стилів. Реалізація даного етапу програми, як свідчать результати експериментального дослідження, забезпечувала засвоєння студентами необхідного мінімуму психологічних знань щодо міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування.

Рефлексивно-діагностичний етап формування індивідуального стилю педагогічного спілкування забезпечувала розвиток у студентів рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту їхньої професійної діяльності, усвідомлення відповідальності за міжособистісні стосунки з учнями [71, с. 144].

На експериментально-конструктивному етапі реалізації програми, яку розробив В. М. Галузяк, створювалися умови для використання студентами нових способів, прийомів, моделей і конструктів педагогічного спілкування; коригування професійно-ціннісних орієнтацій; розширення досвіду комунікативної поведінки; зміни власних очікувань щодо успішності та доцільності різних способів професійного спілкування.

Основними методами навчання на цьому етапі формування індивідуального стилю педагогічного спілкування були класичні неструктуровані групові дискусії і тематичні, метою яких визначалося групове обговорення конкретних педагогічних ситуацій. А під час проведення сюжетно-рольових ігор як складника соціально-психологічного тренінгу, що розробив В. М. Галузяк, програвалися ситуації міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії [71, с. 153].

На заключному етапі реалізації запропонованої програми підготовки майбутніх педагогів підбивалися підсумки проведеної роботи та проводилася перевірка результатів досягнення індивідуальних цілей і загальної мети навчання. Як зазначає В. М. Галузяк, упровадження в навчальний процес закладу вищої освіти його програми формування індивідуального стилю педагогічного спілкування забезпечило суттєве переструктурування системи професійно-ціннісних орієнтацій студентів (переорієнтація з авторитарно-дидактичної на особистісно розвивальну стратегію педагогічного спілкування).

Соціально-психологічний відеотренінг у статті Л. К. Гейхмана розглядається як засіб аналізу та корекції індивідуального стилю спілкування [76, с. 99—100]. Дослідник наголошує, що використання цього тренінгу в навчанні не забезпечує заміни неефективних моделей поведінки у ситуаціях спілкування на ефективні, а сприяє розвитку вмінь розпізнавати вказані ситуації та вибирати адекватні поведінкові засоби. У ході соціально-психологічного відеотренінгу, як зазначає Л. К. Гейхман, його учасники переживають негативні емоційні стани під час незбігу бачення та відчуття ситуацій, усвідомлення відсутності певних умінь і навичок. Результатом переживань таких емоцій є формування мотивації самовдосконалення та успішної корекційної роботи з оволодіння індивідуальним стилем спілкування.

Досвід використання відеоаналізу у поєднанні з активними методами навчання спілкуванню, за словами Л. К. Гейхмана, підтверджує ефективність і можливість переходу з маніпуляторського стилю взаємодії на актуалізаторський [76, с. 100].

Формуванню комунікативної компетентності педагога присвячено дослідження В. Л. Зливкова [129], Н. Б. Завіниченко [123], Г. В. Данченко [99], С. С. Макаренко [258], В. П. Черевко [396].

Так, упровадженню тренінгової програми, яку розробив В. Л. Зликов, передувало вирішення дослідником певних якостей особистості, які слід формувати у майбутніх педагогів, зокрема: здатність самопрезентації, просоціальна спрямованість особистості, схильність до психологічного аналізу міжособистісних стосунків, здібність до викладання, толерантність до стресу, спрямованість на лідерство.

Перший етап тренінгу, як стверджує дослідник, полягає у комплексному психодіагностичному обстеженні членів групи. На другому етапі навчання потрібно забезпечити формування групової єдності, а на третьому — проводиться рольовий тренінг. Основою цього виду тренінгу є дванадцять моделей спілкування, що охоплюють більшість комунікативних стратегій, які використовують педагоги. На четвертому етапі тренінгу відпрацьовувалося спілкування у складних педагогічних ситуаціях. На п'ятому — проводилася групова оцінка ефективності виконаної психокорекційної роботи, а також обстеження членів групи навчання. Така програма тренінгового навчання дозволяє досягти цілковитої відповідності комунікативних стратегій уроку особистісним якостям педагогів.

Експериментальне дослідження з розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти

передбачало, як наголошує Н. Б. Завіниченко, створення груп професійного зростання [123, с. 10]. Програма роботи цих груп є модифікованим варіантом активного соціально-психологічного навчання та ґрунтується на таких принципах: вимога якісних змін процесів спілкування в групі (прийняття суб'єкт-суб'єктної моделі й відповідної їй діалогічної форми організації взаємодії учасників групи); активній участі всіх у груповому процесі, операціоналізації висловлювань, довірливому та конфіденційному за характером спілкуванні у групі та наголошуванні на мові почуттів [123, с. 11].

Зміст роботи груп професійного зростання передбачав проведення ділових ігор, групових дискусій; виконання психогімнастичних вправ, психомалюнків; заповнення особистих тестів; ведення щоденника самоспостережень [123, с. 11]. До найважливіших психологічних механізмів за допомогою яких вирішувалися завдання експериментального навчання в дослідженні Н. Б. Завіниченко, слід віднести спеціально організований зворотний міжособистісний зв'язок (давав змогу учасникам ГПЗ діставати інформацію про себе в контексті конкретної ситуації спілкування та на цій основі корегувати уявлення про себе).

С. С. Макаренко наголошує, що перед створеними під час проведення нею дослідження групами соціально-психологічного тренінгу було поставлено в комплексі двоє видів завдань, а саме: ті з них, що пов'язані з аналізом різноманітних педагогічних ситуацій і прийняттям доцільних рішень, та ті, які спрямовувалися на розвиток комунікативної компетентності учасників навчання [258, с. 65].

Водночас до основних форм роботи з розвитку згаданої компетентності С. С. Макаренко відносить колективну пізнавальну діяльність учасників груп, групові дискусії, ділові ігри, спеціальні психотехнічні вправи [258, с. 67].

На особливу увагу заслуговує комплекс ділових ігор, що були розроблені С. С. Макаренко під керівництвом академіка АПН С. Д. Максименка та доцента М. М. Заброцького [258, с. 68]. У зв'язку зі сказаним, слід нагадати, що специфічними особливостями ділової гри як методу навчання є її принципово груповий, а не індивідуальний характер та інтенсивна взаємодія учасників [119, с. 62]. Упровадження ділових ігор до навчального процесу вищих педагогічних закладів освіти, за свідченнями матеріалів досліджень [119, 258], дає свої позитивні результати. Наприклад, у Криворізькому педагогічному інституті було розроблено цикл ділових ігор, мета яких — підготовка студентів до професійного

спілкування [318]. Так, словесне описання особи товариша, яке передбачає пошук у нього якомога більшої кількості позитивних якостей, що є основною метою ділової гри «Погляд», сприяє розвиткові соціально-перцептивних якостей майбутнього педагога. Виступи перед аудиторією з аргументацією своєї позиції під час проведення ділової гри «Бій ораторів», спрямовані передусім на формування вмінь вербальної та невербальної комунікації.

С. С. Макаренко пропонує три варіанти ділових ігор із формування комунікативної компетентності в майбутніх педагогів.

Вважаємо, що особливого значення слід надати другому та третьому з даних варіантів. Так, метою другого з них є віднаходження ефективних підходів і методичних шляхів виконання поставлених педагогічних завдань, забезпечення розвитку комунікативної компетентності учасників гри [258, с. 71]. А метою третього варіанта цієї гри стало формування в учителів умінь дання самооцінки професійної та особистісної компетентності та виявлення типових труднощів, з якими вони стикаються у професійній діяльності, розробка програм професійного зростання [258, с. 73].

З метою формування особистіснопрофесійної комунікативної компетентності в майбутніх менеджерів В. П. Черевко обрала специфічну форму діяльності, яка отримала назву активне кероване інтеріндивідне навчання. Основними принципами організації цього навчання були такі:

— поєднання навчального й тренувального аспектів; комплексне використання активних групових методів навчання;

— дотримання певних норм групової роботи («тут і тепер» — принцип наголошування на процесах, які відбуваються в групі безпосередньо під час заняття; щирість і відвертість, що сприяє одержанню та наданню іншим зворотного зв'язку; активність як включеність усіх учасників у роботу групи; дослідницька творчість, яка дозволяє членам групи усвідомити, апробувати й тренувати нові форми поведінки; об'єктивізація поведінки; конфіденційність; особливості просторового розміщення; звертання один до одного на «ти», що сприяє створенню дружньої невимушеної атмосфери в групі; можливість присвоїти собі ігрове ім'я); наголос на самоаналізі та самодіагностуванні власних особистісних та комунікативних якостей, проблем, поведінки, зв'язків з довкіллям, мотивів, життєвих та професійних цілей, цінностей;

— вербальна рефлексія та емоційна насиченість засобів зворотного зв'язку;

— спрямованість на психологічну допомогу в саморозвитку досліджуваної компетентності;

— особлива роль викладача, який є для студентів реальною моделлю бажаної комунікативної поведінки [396, с. 141—144].

На основі вказаних принципів було визначено завдання активного керованого інтер-індивідного навчання особистісно професійної комунікативної компетентності, а саме:

- усвідомлення майбутніми менеджерами особливостей своєї соціальної ролі та вимог до неї, своїх індивідуальних особливостей спілкування;

- усвідомлення майбутніми спеціалістами себе у професійно значущій комунікативній ситуації;

- вироблення в них здатності до аналізу комунікативних ситуацій, характерних для практики керівництва людьми; усвідомлення власної причетності до комунікативних ситуацій, які виникають у роботі менеджера;

- оволодіння прийомами кодування та декодування психологічної інформації, як власної, так і колег;

- корекція та формування особистісно-професійних комунікативних умінь і навичок;

- оволодіння індивідуальними прийомами ділового спілкування в різних професійних ситуаціях [396, с. 144].

Розроблена В. П. Черевко з метою реалізації поставлених завдань програма включає ряд спеціальних занять. Кожне з цих занять передбачає:

- засвоєння теоретичного матеріалу з конкретної теми;

- письмове завдання з самоаналізу відповідно до теми, яка вивчається;

- обмін досвідом, що ґрунтується на принципах зворотного зв'язку та вербалізованої рефлексії;

- психогімнастичні вправи;

- аналіз, конструювання, обговорення, програвання реальних професійно-комунікативних ситуацій.

Тепер маємо проаналізувати окремі методи навчання, що використовуються з метою підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування.

Так, результати аналізу психолого-педагогічних досліджень з проблеми підготовки до цього спілкування та вивчення досвіду діяльності закладів вищої освіти переконують у можливості використання з метою підготовки до педагогічного спілкування вправ, моделювання педагогічних ситуацій, дидактичних ігор, мікровикладання.

Такі вправи дістали широке відображення у психолого-педагогічній літературі [93, 154, 156, 330] та у працях з театральної педагогіки [125, 175, 366, 367].

Як відомо, вправи, що увійшли до розділів тренінгу професійно-педагогічного спілкування в наукових працях В. А. Кан-Калика [154, 156] та О. О. Леонт'єва [234] нині досить широко використовуються у педагогічних закладах вищої освіти.

На думку В. А. Кан-Калика, згадані вправи мають об'єднуватися у два цикли [154, с. 115], а саме:

1. Вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою й «технологією» педагогічної комунікації на основі відпрацювання її найважливіших елементів, що сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням.

2. Вправи для оволодіння всією системою спілкування в заданій педагогічній ситуації.

Перший цикл вправ передбачає такі з них, які забезпечують формування: органічних й послідовних дій у публічних умовах; м'язової свободи у педагогічній діяльності; відчуття м'язової свободи й емоційного комфорту в аудиторії; навичок довільної уваги, спостережливості, зосередженості; міміки й пантоміміки; педагогічно доцільних переживань; безпосередньої мобілізації творчого самопочуття перед спілкуванням; техніки й логіки мовлення, його виразності та емоційності; уміння вибудовувати логіку майбутнього спілкування з аудиторією.

До другого циклу дослідник відносить дві великі підгрупи вправ, а саме: дії у типових ситуаціях (спостереження за діяльністю вчителя у процесі виконання загальних завдань уроку; розвиток умінь «читати» переживання з обличчя школярів; виділення у процесі спостережень конкретних педагогічних явищ, що виникають у ході уроку; інсценізації педагогічних завдань) та розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації у спілкуванні (складання аналогічних ситуацій з певною настановою, аналіз картини чи кінофрагмента; складання й виконання вступної умови для інсценізованих завдань).

Своє розуміння проблеми запропонував й О. О. Леонт'єв, а саме: вправи на розвиток умінь докомунікативного орієнтування, встановлення контакту та організації спілкування [234, с. 39—43].

У навчальному посібнику з педагогічного спілкування Ф. М. Рахматулліної та А. Т. Курбанової [330], в основу якого покладено концепцію О. О. Леонт'єва, цикли вправ тісно пов'язані з темами відповідних практичних занять. Так, виконання вправ на першому занятті «Сприймання психічного стану людини» має сприяти розумінню внутрішнього стану людини з її виразних рухів (міміки, жестикуляції, пантоміміки). Вивчаючи «Емпатію

як засіб пізнання людьми один одного», студенти повинні через аналіз фотографій «вжитись» у почуття іншої людини. На занятті «Розуміння ситуативної ролі співрозмовника і вміння використовувати її у процесі спілкування» майбутні педагоги вчать на основі окремих зовнішніх проявів (міміка, пантоміміка, мовлення) складати правильне враження про ту роль, яку в даній ситуації й у даний момент грає партнер, взяти до уваги цю роль під час спілкування з даною людиною. Вправи з удосконалення дикції й організації мовленнєвого апарату виконуються на занятті «Деякі елементи техніки мовлення»; вправи, спрямовані на вдосконалення інтонації як виразного засобу мовлення та управління контактом, — на занятті «Інтонаційна виразність мовлення». Уміння адекватно передавати своєю поведінкою ставлення до учня або події, як передбачають автори курсу, має формуватися під час вивчення теми «Виразність поведінки педагога у публічних умовах».

У програму підготовки до професійного спілкування, створену на педагогічному факультеті Московського державного педагогічного університету [93], входить система вправ, яка відповідає основним етапам розробленого практикуму та розвиває: уміння зняти «зажими», експресивну поведінку, навички рефлексії, емпатійне пізнання партнерів (різні техніки «зворотного зв'язку»); уміння управляти контактом.

Оригінальні цикли вправ, що використовуються з метою підготовки до педагогічного спілкування, знаходимо у працях з театральної педагогіки [125, 175].

У відомій книзі К. С. Станіславського «Работа актера над собой» [367] детально описується система роботи з акторами з формування м'язової свободи [367, с. 184—185], професійних особливостей уваги [367, с. 149—174], творчої уяви [367, с. 128—143]. Особлива увага звертається на створення творчого самопочуття у спілкуванні, що досягається використанням методу «фізичних дій» і ситуації «якщо б» [367, с. 85—111]. Своєрідним доповненням до праці К. С. Станіславського [367] у руслі проблеми, що розглядається, стала робота М. Й. Кнебель [175]. Відомий театральний педагог розробила спеціальну систему оригінальних вправ, що розвивають: професійну увагу [175, с. 58, 62—67, 93—99, 102—105], творчу уяву [175, с. 168], темпоритм дії і темпоритм мовлення [175, с. 76, 102—105], «пристосування» у спілкуванні [175, с. 34, 116—120], виразні засоби спілкування [175, с. 124].

Науковий інтерес викликає дослідження з театральної педагогіки, що провів Б. Є. Захава [125]. Він глибоко аналізує запро-

понований К. С. Станіславським метод «фізичних дій», що базується на розумінні єдності психічних і фізичних процесів у кожному акті людської поведінки. Б. Є. Захава підкреслює основну думку концепції великого театрального педагога про те, що фізичні дії є збудником сценічних почуттів. А виходячи із цього положення, майбутні педагоги, як і актори, мають використовувати доцільні логічні фізичні дії для того, щоб викликати відповідні психічні процеси [125, с. 38—40]. Проаналізувавши сутнісні характеристики формальної (існує без участі творчої фантазії людини) та творчої уваги (наявність фантазії робить заданий об'єкт необхідним, важливим для людини), Б. Є. Захава пропонує систему вправ, що виховують сценічну увагу. Наприклад, на вихідному етапі навчання створюється так звана необхідна основа для подальшої діяльності [125, с. 99—101], що виражається у звільненні м'язів від непотрібного напруження, яке виникає через нерозуміння значення наявності об'єкта уваги. Далі курс вправ поділяється на два цикли. Перший з них передбачає розвиток і зміцнення уваги (концентрація її на довільно вибраному об'єкті, перетворення довільної активної уваги у вищу форму зосередженості, тобто в захоплення об'єктом; легкість і швидкість переключення з одного об'єкта на інший), другий цикл вправ спрямований на розвиток власне сценічної уваги.

Значне місце у праці Б. Є. Захави відводиться завданню формування у майбутніх акторів сценічної свободи [125, с. 112—115], яка, як відомо, має два боки — зовнішній (фізичний) і внутрішній (психічний). На відповідних заняттях передбачається досягти звільнення тіла від непотрібного м'язового напруження. Тому пропонується проведення вправ, які розвивають: свідомі вольові зусилля, спрямовані на звільнення м'язів від зайвого напруження; свідомі вольові зусилля, спрямовані на оволодіння заданим об'єктом уваги; на перехід довільної уваги у недовільну й досягнення відчуття цілковитої фізичної свободи.

Так звана здібність виправдовувати свої професійні дії розвивається шляхом виконання трьох типів вправ. Спочатку — елементарні дії, що являють собою ускладнені вправи на розвиток сценічної уваги. Другий тип вправ спрямований на формування вміння виправдовувати певну позу у професійній діяльності. Третій — передбачає виправдовування комплексу дій, які пропонує викладач. Отже, студенти вчать, з одного боку, створювати «запропоновані обставини», які виправдовують ту чи іншу схему поведінки, а з другого — будують у відповідності до запропонованих обставин схему своєї власної фізичної поведінки.

Для усвідомлення спільних і відмінних рис діяльності педагога та актора й таким чином, щоб зрозуміти роль описаних вправ у підготовці майбутніх педагогів до професійного спілкування, викладачі педагогічних інститутів та університетів України звертаються до наукових робіт В. А. Кан-Калика [154, 156] та Ю. Л. Львової [256, 257].

Результати аналізу діяльності закладів вищої освіти засвідчують можливість широкого запровадження досягнень театральної педагогіки у системі підготовки до педагогічного спілкування. Про це свідчать, наприклад, кандидатські дисертації В. Ц. Абрамяна [3], М. М. Барахтяна [23], виконані в Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова.

Так, В. Ц. Абрамян з огляду на результати проведених ним експериментальних досліджень, обґрунтовує доцільність використання вправ, які пропонує театральна педагогіка, з метою підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності [3].

Дослідник стверджує, що ці вправи дозволяють формувати у студентів вищих педагогічних закладів освіти так звані виконавські вміння, до яких він відносить: володіння професійно-педагогічною увагою, створення психофізичної свободи, виконання доцільних психофізичних дій у професійній діяльності. В. Ц. Абрамян розкриває можливості театральної педагогіки у розвиткові уяви та фантазії студентів, а також їх мовленнєвій підготовці (оволодіння його технікою, адаптація та розвиток професійного дихання, засвоєння основ практичної роботи над текстом). З огляду на викладене зробимо висновок, що всі вказані напрямки у професійній підготовці майбутніх педагогів необхідні, зокрема, для готовності до педагогічного спілкування.

У дисертаційному дослідженні М. М. Барахтяна [23] розкриті зміст і структура професійних артистичних умінь педагога. До них він передусім відносить мовленнєві вміння, що зумовило вивчення в цій праці характерних особливостей дихання, дикції, голосу педагога та інтонаційної виразності, емоційності, переконливості його мовлення. Далі детально аналізуються особливості уваги та уяви вчителя, а також процес функціонування педагогічних «бачень».

М. М. Барахтян розглядає і так звані пластико-мімічні вміння (жести, міміка, пантоміміка) як один із видів артистичних умінь педагога. Розглянуті вміння, на думку дослідника, можна формувати у майбутніх педагогів, якщо використовувати методи театральної педагогіки.

Запровадження у практику діяльності Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова результатів науко-

вих пошуків В. Ц. Абрамяна [3] і М. М. Барактяна [23], на нашу думку, свідчить про визнання ролі театральної педагогіки у підготовці майбутніх педагогів до професійного спілкування.

Програма курсу «Основи педагогічної майстерності», введеного у Полтавському державному педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка, також передбачає звернення до театральної педагогіки і, зокрема, до наукових робіт К. С. Станіславського [300]. Особливого значення знання теоретичних положень системи підготовки режисера й актора, розробленої видатним театральним педагогом, набувають під час вивчення таких питань, як майстерність учителя в управлінні собою та його творче самопочуття на уроці. Названі питання, як відомо, є складниками підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. Але, використовуючи методи театральної педагогіки у професійній підготовці майбутніх педагогів, потрібно пам'ятати, що вони потребують певної творчої модифікації. Ця думка постійно підтверджується у відповідних психолого-педагогічних дослідженнях [132, 229]. Наприклад, її проводить Т. С. Левшенко, досліджуючи педагогічний артистизм у структурі професійної підготовки вихователя [229]. Н. В. Іванова, визначаючи умови ефективного використання елементів театральної педагогіки у професійній підготовці вчителя, наголошує на необхідності творчого підходу до розроблених різноманітних форм навчання [132].

Крім вправ, дієвим засобом підготовки до педагогічного спілкування є моделювання педагогічних ситуацій, що, як пише О. О. Леонтьєв [234], Н. В. Кузьміна називає «педагогічними іграми». Інакше кажучи, створюється певна педагогічна ситуація, в якій один зі студентів грає роль учителя, а другий — учня, і «програються» варіанти поведінки у такій ситуації.

Слід зазначити, що в інших наукових дослідженнях виділяються певні методи моделювання педагогічних ситуацій, а саме: аналіз педагогічних ситуацій, педагогічне проектування, педагогічні ігри [281, с. 56].

Як відомо, аналіз педагогічних ситуацій пов'язаний з формуванням у студентів умінь виленовувати проблему, пояснювати причину її виникнення й намічати можливі шляхи її розв'язання [281, с. 68].

Практичний досвід підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України, як свідчать дослідження С. Б. Борисенко [48, 49], О. А. Дубасенюк [103], Л. В. Калашнікової, Л. В. Улічного [151], Г. М. Кондратенко, О. В. Рідкоус [192], І. П. Максименко [260], дозволяє зробити висновок, що на спеціальних заняттях з

підготовки до педагогічного спілкування аналіз названих ситуацій найчастіше передує іншим видам навчальної діяльності.

Наприклад, курс «Основи педагогічної майстерності», програма якого розроблена викладачами Полтавського державного педагогічного інституту ім. В. Г. Короленка, передбачає на кожному занятті проведення вправ з аналізу педагогічних ситуацій. Цей аналіз, як свідчать відповідні матеріали методичних рекомендацій [303, с. 15], має проходити за такою схемою:

1. Місце педагогічної ситуації у цілісному процесі педагогічної діяльності (виникла спонтанно, підготовлена свідомо учнем чи учителем).

2. Характеристика вихованців (поведінка, її причини; психологічний стан, інтереси, наміри).

3. Характеристика педагога (спрямованість та настанови).

4. Формулювання завдання, яке необхідно вирішити, щоб вийти із ситуації, що склалася.

5. Визначення якостей особистості, які необхідні педагогу для вирішення ситуації.

6. Вирішення ситуації (вибір засобів впливу; принципів педагогічного такту, що використовує педагог).

7. Результати рішення (які почуття, думки викликає прийняття рішення в учня та педагога).

Аналіз результату (який потрібно передбачати педагогу, щоб уникнути у майбутньому конфліктної ситуації).

В управлінні процесом моделювання педагогічних ситуацій як засобом підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти до спілкування О. С. Березюк виділяє етапи: підготовчий, тренувальний і творчий [33, с. 95]. На першому з них студентів орієнтують на підготовку до спілкування з учнями, на оволодіння комунікативними вміннями та ознайомлення з методикою моделювання найпростіших типових педагогічних ситуацій. Водночас їх понукають до оволодіння вміннями й навичками моделювання. Наголосимо, що на цьому етапі, як зазначає О. С. Березюк, використовувалися переважно завдання, які мають репродуктивний характер. Другий етап управління процесом моделювання педагогічних ситуацій як засобом підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти до спілкування — тренувальний. Основним його завданням було формування соціально-перцептивних умінь (моделювання особистості учня та його психічного стану, «подати себе» у спілкуванні з учнями), а також умінь вербального та невербального контакту. На третьому етапі навчання здійснюється творче самостійне моделювання педагогічних ситуацій. Дослі-

дниця зазначає, що виконання завдань цього етапу доступне далеко не всім студентам, здебільшого вони в змозі виконати роботу, яка пропонується на двох попередніх етапах [33, с. 95—109].

Дієвим засобом підготовки до педагогічного спілкування слугують педагогічні ігри, які розглядаються як імітація реальної діяльності вчителя у тих чи інших штучно створених ситуаціях [281, с. 88].

Водночас слід зважити на те, що використання ігор у підготовці студентів до професійної діяльності, як вказує В. П. Бедерханова [27, с. 36—39], дає значний ефект лише у тому разі, якщо вони педагогічно та психологічно доцільно організовані, а саме: визначено їх місце в навчанні у поєднанні з іншими методами, відібрані продуктивні моделі діяльності для програвання, створено штучні ситуації, що максимально наближені до реальної дійсності.

Як відомо, у практиці підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування часто використовуються так звані дидактичні ігри.

Суттєвою ознакою дидактичної гри є те, що вона має чітко поставлену мету навчання і відповідний їй педагогічний результат, який необхідно обґрунтувати й надати йому навчально-пізнавальну спрямованість [173]. Єдиної класифікації дидактичних ігор не існує. Спеціалісти у галузі їх розробки вважають, що побудова такої класифікації обумовлюється суб'єкт суб'єктивним характером цієї діяльності, а також номенклатурою комунікативних умінь. З огляду на викладене пропонується до мінімального переліку цих умінь включати: встановлення початкового контакту як з аудиторією, так і з окремими учнями; завоювання авторитету і підтримування його; побудову педагогічно доцільних стосунків з різними категоріями учнів, з батьками, адміністрацією; вербальний вплив на інтелектуальний і емоційний стан учня; швидке, дотепне, педагогічно правильне реагування на різні ситуації, що постають у шкільному житті; відвернення конфлікту або визначення педагогічно правильної позиції, якщо він виник, і віднайдення способу його подолання; розуміння внутрішнього стану учня й відповідно до цього будувати з ним відносини; виявлення у будь-якій ситуації глибокої внутрішньої культури.

У практиці підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування широко застосовується мікровикладання. О. О. Леонтьєв [234] розглядає мікровикладання як проблемний урок, дуже короткий (5—10 хв) із зовсім маленькою (до 5 осіб) групою учнів [234, с. 34]. Зауважимо, що на кожному мікроуроці, як стверджує О. О. Леонтьєв, планується використовувати лише один педа-

гогічний прийом. Кожний мікроурок обов'язково повинен закінчуватись аналізом діяльності майбутніх педагогів. Мікрвикладання як метод підготовки до професійного спілкування нині знає певних змін, пов'язаних із тривалістю таких уроків, а також із використанням у ході їх проведення кількості педагогічних прийомів. У багатьох закладах вищої освіти України вивчення психолого-педагогічних дисциплін, методик викладання предметів проходить з демонстрацією фрагментів уроків. Студенти виступають перед своїми товаришами з групи, які й аналізують цю діяльність. Наприклад, програма курсу «Основи педагогічної майстерності», розроблена в Полтавському педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка, передбачає реалізацію системи мікроуроків. Однією зі складових цієї системи є мікрвикладання, що здійснюють студенти другого курсу.

Проаналізуємо ті види занять, що безпосередньо пов'язані з підготовкою майбутніх педагогів до професійного спілкування.

Так, лабораторне заняття «Педагогічний такт учителя» включає проведення мікроуроку, на якому передбачається мотивація оцінок у ході аналізу контрольних робіт учнів. Мета цього заняття — в усвідомленні особливостей особистої культури спілкування педагога. Вивчення теми «Увага й спостережливість педагога» передбачає проведення мікрвикладання, на якому визначаються рівні сформованості професійної уваги у студентів. Критеріями оцінки діяльності студента, що проводить мікрвикладання на цьому занятті, є: правильність організації мобілізаційного етапу уроку, результати мобілізації уваги учнів; урахування усіх моментів готовності класу до уроку, правильність висновків; уміння підтримувати увагу учнів на належному рівні, розподіляти її між тими, які відповідають, і всім класом; уміння бути уважним до відповіді учня, мотивувати оцінку.

На занятті з проблеми «Уява педагога» виконується мікрвикладання «Пояснення нового матеріалу», метою якого є демонстрація вміння керувати розвитком уяви учнів, викликати у них яскраві образні картини. Найважливішими із критеріїв оцінки діяльності майбутніх педагогів є: правильність відтворення образів, їх відповідність описові; уміння бачити те, про що ведеться розповідь; емоційність викладу, його виразність; уміння викликати в учнів зорові, слухові та інші образи.

Формування майстерності впливу переконанням передбачає проведення мікроуроку з питання, що пропонується. Параметрами аналізу й оцінки діяльності студентів визначені: логіка викладання матеріалу, уміння розкрити головну думку виступу, куль-

тура мовлення (граматична правильність, інтонаційне багатство, оптимальний темп), зовнішній вигляд того, хто виступає (доцільність міміки й пантоміміки, органічність поведінки).

Один із мікроуроків, що проводять студенти другого курсу, — «Початковий етап спілкування педагога з класом» з теми «Майстерність педагогічного спілкування». Аналізується рівень сформованості в майбутніх педагогів певних комунікативних умінь, а саме: вербального й невербального спілкування, створення творчого самопочуття, адекватного орієнтування у партнері (партнерах) спілкування [268].

Конкурс педагогічної майстерності, яким завершується робота зі студентами другого курсу, передбачає проведення мікроуроку, що дасть змогу зробити висновок-узагальнення про вміння педагога управляти педагогічною взаємодією, організовувати початковий етап спілкування; розподіляти й переключати увагу в роботі з аудиторією; створювати образну систему «бачень» у процесі розповіді.

У наукових працях О. О. Леонтєва [234, 236], В. А. Канкалика [154, 155, 156, 157], як свідчать результати проведеного нами дослідження, теоретично обґрунтовані системи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування.

Аналізуючи ці системи, потрібно насамперед визначити мету кожної з них й завдання, які конкретизують цю мету. Далі слід ознайомитися із засобами підготовки до педагогічного спілкування, запропонованими цими дослідниками. Зауважимо, що використання кожного із засобів може дати як позитивний, так і негативний результат. Визначимо також умови ефективності функціонування системи підготовки до педагогічного спілкування. І, врешті-решт, слід дослідити діагностику результативності реалізації мети й завдань кожної з систем.

Перейдемо до розгляду згаданих систем.

Як відомо, О. О. Леонтєв дав визначення поняттю «педагогічне спілкування» і здійснив спробу звести у певну систему велике коло питань, що стосуються цієї проблеми [234, 236]. Мета навчання майбутніх педагогів — оволодіти комунікативними вміннями (управління своєю поведінкою; спостережливість; гнучкість; (уміння переключати увагу); соціальна перцепція — «читання з обличчя», адекватне моделювання особистості учня, його психічного стану; самопрезентація; оптимальна побудова свого мовлення, тобто мовленнєве спілкування; мовленнєвим і немовленнєвим контактом з учнями [234].

Для того щоб визначити завдання, які за О. О. Леонтєвим, необхідні для досягнення згаданої мети, звернімося до його нау-

кових праць [232, 233, 234, 235, 236, 237]. До цих завдань дослідник відносить такі:

- зрозуміти роль професійного спілкування у педагогічній діяльності;
- визначити місце емпатії як професійно значущої якості особистості педагога в оволодінні комунікативними вміннями;
- виявити засоби установлення і підтримування контакту у спілкуванні;
- обґрунтувати на основі аналізу наукових досліджень перелік видів навчальної діяльності, які забезпечують підготовку до педагогічного спілкування.

О. О. Леонт'єв значну увагу приділяє змісту навчального матеріалу, який мають засвоїти майбутні педагоги. Тож інформаційна основа діяльності з підготовки до педагогічного спілкування, розроблена вченим, досить велика за своїм обсягом. Подамо лише простий перелік питань, які він піднімає, а саме: сутність педагогічного спілкування, емоційно-психологічний клімат виховання, соціально-психологічна оптимізація навчально-виховного процесу, особистість педагога і стиль його стосунків з учнями, вплив стилю спілкування на особистість учня, комунікативні здібності та комунікативні вміння педагога. Програма діяльності студентів з підготовки до педагогічного спілкування була складена О. О. Леонт'євим на основі результатів аналізу наукових робіт О. Вискочілової (Чехія), Н. В. Кузьміної, К. С. Станіславського, І. В. Страхова і включає систему вправ, моделювання педагогічних ситуацій, педагогічні ігри, мікровикладання.

Вирішуючи питання про організацію діяльності майбутніх педагогів, науковець, на нашу думку, підтримує той підхід до цього аспекту навчання, який обґрунтувала О. Вискочілова. Суть цього підходу пов'язана з виділенням етапів навчання з метою підготовки до педагогічного спілкування та з визначенням завдань кожного з них, а саме:

- *перший* — усвідомлення майбутніми педагогами власної поведінки, «шарів» спілкування, відокремлення зовнішнього технічного боку спілкування від його змістових характеристик; установлення у свідомості тих, які навчаються, зв'язків між ставленням до людей і його вираженням у спілкуванні;
- *другий* — оволодіння знаннями про учня і вміннями його розуміти (визначати інтелектуальні й емоційні особливості, передбачати динаміку мотивів навчання), тобто встановлювати систему стосунків «учитель — учень».

Слід наголосити, що крім описаних засобів підготовки до педагогічного спілкування жодних інших, як показали результати аналізу його наукових робіт [232, 234], О. О. Леонт'єв не пропонує.

Дослідник дещо поверхово характеризує умови ефективності підготовки до педагогічного спілкування. Ці умови, як він вважає, мають бути закладені у самій організації відповідної системи навчання [234, с. 26]. Суть їх така:

- формування навичок й умінь спілкування в жорстко заданій ситуації, що потребує оптимального комбінування необхідних факторів;

- перенесення сформованих навичок і вмінь спілкування в нові умови навчання, що потребує варіювати чинники та ситуації й знімати накладені обмеження.

У дослідженнях О. О. Леонт'єва [232, 234] не відображено діагностики результативності реалізації мети й завдань розробленої ним системи підготовки до педагогічного спілкування. Одночасно зауважимо, що вчений, на нашу думку, схвально сприймає визначення критеріїв рівня вмінь спілкування (зміст словесного впливу, адекватний його завданню; розуміння психологічних особливостей ситуації спілкування; «техніка» спілкування), які використовуються представниками школи О. Вискочілової [234, с. 34].

Система підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти до професійного спілкування, яку розробив В. А. Кан-Калик, дістала своє відображення в його наукових працях [154, 155, 156, 157]. Проаналізуємо її за тією самою схемою, яка використовувалася для аналізу системи навчання О. О. Леонт'єва.

Так, мету впровадження зазначеної системи навчання дослідник вбачає в оволодінні технологією та процедурою педагогічної комунікації [154, с. 27]. Ця мета конкретизується через певні завдання, до яких необхідно віднести такі:

- окреслити основні напрямки дослідження педагогічного спілкування як різновиду творчої діяльності;

- обґрунтувати роль комунікативності як професійної здібності педагога в здійсненні педагогічного спілкування;

- розкрити «технологію» педагогічного спілкування (етапи та їх суттєві характеристики, стадії, технологічні прийоми, використання імпровізації та «приспосувать»);

- розглянути роль сприймання та розуміння людини людиною у спілкуванні;

- визначити сутність творчого самопочуття та управління ним у спілкуванні, розкрити основні напрямки емоційного налаштування на спілкування.

У дослідженнях В. А. Кан-Калика всебічно відображені зміст і види навчальної діяльності студентів з підготовки до педагогічного спілкування. Виходячи із концепції В. М. Мясіщева про трикомпонентну структуру спілкування, В. А. Кан-Калик виділяє саме ці компоненти у структурі педагогічного спілкування. Це дало йому можливість розробити загальну типологію організації педагогічного спілкування. Гіпотетично виділені вченим різні типи (діалогічний, довірливий, рефлексивний, приховано діалогічний, альтруїстський, маніпулятивний, псеводіалогічний, конформний, монологічний) спілкування [157, с. 10] використовуються для характеристики кожного його рівня та психологічного змісту. Будь-який із цих типів, як зазначає дослідник, інтегрує у собі можливі співвіднесення параметрів трьох основних компонентів функціональної структури спілкування.

В. А. Кан-Калик розробив технологію процесу педагогічного спілкування (його етапи, стадії, технологічні прийоми установлення й управління педагогічним контактом). Учений науково обґрунтував сукупність факторів, які забезпечують його ефективність. До цих факторів дослідник відносить: товариськість як професійно-особистісну якість педагога, комунікативні здібності та комунікативні вміння [154, с. 177]. У наукових працях В. А. Кан-Калика [154, с. 44—54, 155, с. 85—100; ] теоретично обґрунтована структура творчого самопочуття педагога у професійному спілкуванні.

Він глибоко проаналізував емоційні, інтелектуальні та вольові стани особистості педагога на етапах створення й управління творчим самопочуттям у педагогічному спілкуванні. У результаті аналізу різних аспектів діяльності педагога було зроблено висновок про те, що його творче самопочуття стимулюють зміст навчального матеріалу, власний емоційний настрій, спілкування з аудиторією.

В. А. Кан-Калик увів у теорію педагогічного спілкування й практику підготовки до нього класифікацію стилів спілкування (на основі захопленості спільною творчою діяльністю, на основі дружньої прихильності, спілкування — дистанція, спілкування — залякування, спілкування — загравання), яка нині широко використовується у педагогіці. Отже, інформаційна основа підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування, яку пропонує вчений, змістовна і значна за обсягом. Програма навчальної діяльності студентів з метою підготовки до педагогічного спілкування включає: систему вправ, у якій передано узагальнений досвід досліджень у цій галузі А. П. Акимової, Л. Д. Єршова,

О. О. Леонтьєва, О. Височілової; спостереження за спілкуванням досвідчених педагогів за спеціально розробленими схемами та аналіз цього спілкування; рішення й інсценування педагогічних завдань; мікрорекладання.

Визначивши види навчальної діяльності, які, на його думку, необхідні для підготовки до педагогічного спілкування, В. А. Кан-Калик описує порядок їх виконання. Жодних інших досліджень у плані організації згаданої діяльності вчений не проводить. До умов, які забезпечують ефективність функціонування розробленої ним системи навчання, В. А. Кан-Калик відносить:

- наявність професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього педагога;
- забезпечення індивідуально-творчого рівня їх діяльності.

Результативність реалізації мети й завдань створеної ним системи підготовки до педагогічного спілкування В. А. Кан-Калик не діагностує.

Вважаємо, що тепер логічним буде показати застосування описаних систем у практиці певного вищого педагогічного закладу освіти.

Як відомо, у Полтавському державному педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка були створені спеціальні умови, що сприяють підготовці майбутніх педагогів до професійного спілкування. До цих умов насамперед слід віднести впровадження у практику діяльності вищого навчального закладу курсу «Основи педагогічної майстерності». Програма цього курсу постійно вдосконалювалася. Останній її варіант, тобто той, за яким нині проводиться навчання студентів, реалізувався у 1993 році. У зв'язку з цим зазначимо, що програма, як наголошують її автори, розвиває ідею організації професійно-педагогічного навчання майбутніх учителів, орієнтованого на їхній особистісний розвиток, оволодіння практичними вміннями й навичками організації власної педагогічної діяльності [300, с. 4].

Проаналізуємо останній варіант програми з «Основ педагогічної майстерності» з погляду її ролі у підготовці майбутніх педагогів до професійного спілкування. Так, у розділі «Майстерність учителя управляти собою», який розкриває один з аспектів навчання студентів першого курсу, пропонуються шляхи зняття м'язового напруження, створення робочого самопочуття; висвітлюються способи, що дозволяють педагогові управляти своїм психічним станом.

Наступний розділ програми — «Мовлення вчителя як засіб педагогічної праці» спрямований на вивчення функціонально-

стилістичних особливостей усного мовлення педагога в різних ситуаціях спілкування з учнями.

Одночасно на цьому ж етапі навчання студенти розвивають своє фонаційне дихання; вдосконалюють силу, висоту, темп, злетність голосу та дикцію. Майбутні педагоги, згідно з даною програмою, мають ознайомитися з різними типами мовленнєвої виразності (вимовна, акцентуаційна, лексична, синтаксична, інтонаційна) та її відповідними засобами (лексико-семантичні, синтаксичні, інтонаційні).

Другий етап вивчення курсу безпосередньо пов'язаний із підготовкою майбутніх педагогів до професійного спілкування. Студенти другого курсу мають усвідомити, що спілкування вчителя з учнем — складова педагогічної діяльності. Майбутні педагоги аналізують компоненти (комунікативний, перцептивний, інтерактивний) педагогічного спілкування, його функції (обмін інформацією та співпереживанням, пізнання особистості й самоствердження, організація взаємодії) та характер (функціонально-рольове, особистісно орієнтоване). Одним з основних завдань курсу визначається формування у студентів умінь установлювати педагогічний контакт у спілкуванні як досягнення взаєморозуміння, спільних поглядів і взаємодії у вирішенні педагогічних завдань. Вивчаються «прибудови» й «добудови» у спілкуванні педагога з дітьми, батьками й колегами, значення цих засобів у налагодженні контакту.

За період вивчення даного курсу майбутні педагоги мають усвідомити сутність стилів спілкування вчителя зі школярами як вияв характерних особливостей педагогічної взаємодії.

На особливу увагу заслуговує та частина програми, де розглядаються психолого-педагогічні умови організації взаємодії у педагогічному спілкуванні. До цих умов автори програми відносять: сформованість системи професійно значущих якостей особистості педагога (емпатія, товариськість, рефлексія, динамізм, емоційна стабільність); володіння професійно-педагогічною увагою (уважність до всього того, що має місце у спілкуванні; єдність уважності до співрозмовника й своєчасності впливу на нього; поєднання стійкості та рухливості уваги; гармонійне поєднання процесів уваги в їхньому пізнавальному й моральному значенні; педагогічно виправдана виразність зовнішнього вияву уваги педагога); розвинутість уяви педагога, що дозволяє йому зрозуміти співрозмовника, його можливі реакції, передбачати педагогічну ситуацію і свою роль у ній, а також свої дії у передбачених умовах і результати організованого педагогічного впливу;

володіння способами (переконавання, навіювання) педагогічної взаємодії.

Третій етап діяльності студентів з метою оволодіння педагогічною майстерністю передбачає вивчення діалогу на уроці як специфічної форми спілкування вчителя з учнями.

Тож, зрештою, доходимо висновку, що суттєву роль у створенні програми підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування як складника програми з «Основ педагогічної майстерності», розробленої у Полтавському державному педагогічному інституті ім. В. Г. Короленка, відіграли відповідні системи підготовки, розроблені О. О. Леонтєвим та В. А. Кан-Каликом.

Тепер логічним буде нагадати, що у педагогічних інститутах та університетах України запроваджуються системи навчання, які безпосередньо не спрямовані на підготовку майбутніх педагогів до професійного спілкування, але забезпечують кілька чи один зі складників цієї підготовки. У зв'язку зі сказаним опишемо систему підготовки студентів, запроваджену у практику діяльності Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Ця система, яка має на меті формування у студентів педагогічних закладів вищої освіти готовності до виконавсько-мовленнєвої діяльності, розроблена професором А. Й. Капською [162, 163, 164]. Мета цієї системи підготовки майбутніх педагогів реалізується через певні завдання, що спонукають:

- виявити основні компоненти виконавсько-мовленнєвої майстерності педагога;
- розробити модель науково-педагогічної системи формування готовності студентів до виконавсько-мовленнєвої діяльності;
- сформувати виконавські й артистичні вміння в майбутніх педагогів;
- визначити критерії сформованості готовності студентів до виконавсько-мовленнєвої діяльності.

Засобами формування готовності студентів до виконавсько-мовленнєвої діяльності визначені зміст навчання, а також методи рольових і ділових ігор, словесної дії в умовах «якщо б», розповіді, створення режисури виконавчого варіанта й магнітофільмів; самоаналіз і рецензування виконавської школи.

Дослідниця визначає умови ефективності функціонування розробленої нею системи навчання, а саме: проведення профвідбору студентів, наявність у них інтересу до навчання й відповідних здібностей, урахування мотивів вибору студентом спеціалізації та передбачення варіанта рівня його готовності до виконавсько-мовленнєвої діяльності.

Діагностика результативності реалізації мети й завдань згаданої системи підготовки полягала у визначенні рівнів знань та вмінь студентів, що проходило шляхом використання методів самооцінки й оцінки експертів.

Результати опитування студентів, вказані оцінки експертів, узагальнення отриманих показників свідчать про динаміку готовності майбутніх педагогів до виконавсько-мовленнєвої діяльності в бік піднесення її рівня.

Як бачимо, викладені матеріали переконують, що описана система навчання забезпечує реалізацію одного зі складників підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування.



## **Висновки до розділу 1**

Результати аналізу наукових досліджень дозволяють виділити два основні напрямки вивчення спілкування. Представники першого з них (філософи М. С. Каган, М. С. Кветной, Е. Д. Шукуров та психологи Б. Ф. Ломов, О. О. Бодальов, М. П. Єрастов, М. М. Обозов, Б. Д. Паригін, Р. Х. Шакуров) розглядають спілкування як особливу форму взаємодії людей. Другий напрямок дослідження спілкування передбачає розуміння його як одного з видів людської діяльності (В. М. Соковнін, М. І. Лісіна, О. О. Леонтьєв, В. М. Панферов). Вважаємо, що перспективним буде вивчення педагогічного спілкування як виду професійної діяльності викладача.

Вихідними положеннями для опрацювання структури педагогічного спілкування стали психолого-педагогічні дослідження, які здійснили В. М. Мясищев, Г. М. Андрєєва, Б. Ф. Ломов, Б. Д. Паригін, М. М. Обозов, Я. Л. Коломінський та ін. На даному етапі наукового пошуку були виокремлені комунікативний, перцептивний та інтерактивний компоненти, визначено характерну особливість досліджуваного феномену, суть якої в тому, що реалізація вказаних компонентів забезпечує встановлення педагогічного контакту. На підставі аналізу наукових робіт М. П. Єрастова, який обґрунтовує види психологічного контакту (особистісний, емоційний, пізнавальний, діяльнісний) та досліджень О. В. Киричука, в яких просторовий, психічний, соціальний, педагогічний контакти розглядаються як стадії розвитку педагогічної взаємодії, вирізнено два види педагогічного контакту: емоційний і пізнавальний. Ці види контакту розглядаємо як стадії розвитку педагогічного спілкування.

Визначення механізмів функціонування педагогічного спілкування ґрунтується на теоретичних положеннях Б. Ф. Ломова про механізми спілкування (механізми системи, що об'єднує партнерів) та О. В. Киричука, який обґрунтовує механізми функціонування педагогічної взаємодії.

Результати дослідження педагогічного спілкування зумовили розроблення системи комунікативних умінь, яка включає такі складники: володіння вербальними та невербальними засобами спілкування, професійно-педагогічною увагою й соціальною перцепцією, орієнтування у ситуації спілкування, створення творчого самопочуття, встановлення та підтримування зворотного зв'язку, композиційну побудову й реалізацію плану спілкування, використання «приспосувач», завоювання ініціативи, встановлення педагогічного контакту. Доведено, що системотвірним фактором цієї системи є вміння установлювати педагогічний контакт. Такий висновок зроблено на основі результатів вивчення відносин субординації та координації між елементами системи комунікативних умінь, а також вирахування коефіцієнта рангової кореляції Спірмена між цими елементами й системотвірним комунікативним умінням.

Результати аналізу наукових досліджень (В. С. Мерлін, Е. І. Мавтілскер, А. Г. Ісмагілова, А. А. Коротаєв, Т. С. Тамбовцева) дозволили вирізнити суттєві особливості індивідуального стилю спілкування та педагогічного спілкування.

Розглянуто різні наукові підходи до розробки класифікацій стилів спілкування (І. Л. Руденко, Т. Е. Аргентова, А. А. Коротаєв і Т. С. Тамбовцева, С. О. Шеїн, В. А. Кан-Калик, Г. О. Ковальов, Г. М. Мешко, В. М. Галузяк, М. С. Коваль, С. В. Капітанець та ін.) та структури цих стилів (М. С. Мерлін, Г. М. Мешко, В. М. Галузяк, М. С. Коваль, С. В. Капітанець та ін.).

Вихідними положеннями при обґрунтуванні продуктивного стилю педагогічного спілкування стали дослідження О. О. Бодальова, В. А. Кан-Калика, В. М. Куніциної.

На основі аналізу робіт представників двох наукових напрямків дослідження психологічної готовності встановлено доцільність вивчення готовності до педагогічного спілкування у межах особистісного підходу. Обґрунтовано структуру цієї готовності, яка включає мотиваційний, когнітивний, особистісний, операційно-діяльнісний компоненти. Доведено необхідність визначити п'ять рівнів готовності (творчий, варіативний, реконструктивний, репродуктивний, стихійно-репродуктивний) до педагогічного спілкування.

У психолого-педагогічних дослідженнях обґрунтовано роль соціально-психологічного тренінгу у підготовці до педагогічного спілкування. Так, Т. С. Яценко розробила методику активного соціально-психологічного навчання (принципи функціонування групи та

вимоги до її учасників, методи роботи, стадії навчання). Г. А. Міккін запропонував програму використання відеотренінгу з метою формування в учасників навчання когнітивного, емоційного та поведінкового рівнів регуляції спілкування.

У наукових працях Ю. М. Смелянова розкрито теоретичні основи розробки активних методів формування комунікативної компетентності. У дослідженнях Г. О. Ковальова описано методи активного соціального навчання.

Основні теоретичні положення різних наукових підходів до розуміння соціально-психологічного тренінгу, розроблених Т. С. Яценко, Ю. М. Ковальовим, Л. А. Петровською, Г. А. Міккіним, покладено в основу наукових досліджень В. Л. Зликова, О. В. Кузнєцової, В. І. Шинкаренка, Г. М. Мешко, М. С. Ковалю, В. М. Галузяка, Л. К. Гейхмана, Н. Б. Завіниченко, С. С. Макаренка та ін.

У психолого-педагогічних дослідженнях пропонується кілька підходів до структурування й проведення вправ з метою підготовки до педагогічного спілкування (В. А. Кан-Калик, О. О. Леонтєв та ін.).

У результаті аналізу робіт відомих спеціалістів з театральної педагогіки (К. С. Станіславський, Б. Є. Захава, М. О. Кнебель) з'ясовано особливості змісту й методик роботи над циклами вправ, розроблених ними. Це дозволило нам трансформувати ці вправи та застосовувати у підготовці майбутніх педагогів до професійного спілкування. Водночас результати аналізу наукових робіт (В. А. Кан-Калик, Ю. Л. Львова та ін.), дисертаційних досліджень (В. Ц. Абрамян, М. М. Барахтян, Т. С. Левшенко та ін.) привели до висновку: у практику діяльності закладів вищої освіти слід упроваджувати досягнення театральної педагогіки з метою удосконалення мовленнєвої діяльності майбутніх педагогів, розвитку їхньої професійно-педагогічної уваги, умінь володіти собою в різних педагогічних ситуаціях.

У вищих навчальних закладах України, як свідчать наукові праці О. С. Березюк, С. Б. Борисенко, О. А. Дубасенюк, Л. В. Калашнікової і І. Л. Улічного, Г. М. Кондратенко, І. П. Максименко, О. В. Рідкоус та матеріали діяльності кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету, з метою підготовки до педагогічного спілкування успішно використовується моделювання педагогічних ситуацій.

До навчального процесу вищих навчальних закладів також запроваджуються дидактичні та ділові ігри, що передбачають формування в майбутніх педагогів комунікативних умінь.

Подані в цьому розділі матеріали свідчать, що в наукових працях О. О. Леонтєва, В. А. Кан-Калика теоретично розроблено системи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування. Як показали результати аналізу їх наукових робіт, кожна із запропонованих систем підготовки має свою мету й завдання, що конкретизують

цю мету. Науковці пропонують своє бачення змісту навчального матеріалу, необхідного для підготовки до педагогічного спілкування. У дослідженнях О. О. Леонтьєва [234], В. А. Кан-Калика [154, 155, 156, 157] розроблено відповідні програми навчальної діяльності майбутніх педагогів, які включають вправи, мікрвикладання, спостереження за діяльністю досвідчених педагогів, моделювання педагогічних ситуацій, педагогічні ігри.

Також з'ясовано, що в педагогічних закладах вищої освіти запроваджено системи, що забезпечують окремі складники підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування (А. Й. Капська та ін.).

## **Розділ 2**

### **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

---

#### **2.1. ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ СПІЛКУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ**

У дослідженнях Б. Ф. Ломова, який наголошує на універсальності побудови будь-якого виду діяльності, зокрема й управлінської, виділяються такі її основні функціональні блоки: мотив, мета, планування, переробка інформації, оперативний образ чи концептуальна модель, прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій [249, с. 216]. До структури психологічної системи діяльності В. Д. Шадриков включає її мотиви, цілі, програми, інформаційну основу, прийняття рішень, підсистему професійно важливих якостей [401, с. 33]. Ці складники притаманні й управлінській діяльності.

Як відомо, Н. В. Кузьміна розглядає управління педагогічними системами як процес виконання педагогічних завдань з навчання й виховання дітей та дорослих і виділяє в ньому п'ять основних функціональних компонентів, до яких відносить гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський та комунікативний [213]. Серед названих компонентів гностичний є системотвірним фактором, пов'язаним з отриманням інформації про всі аспекти функціонування педагогічної системи. Конструктивний компонент передбачає процес моделювання навчальних занять і підготовку до них. Організаторський компонент відображає виконавську діяльність викладача. Комунікативний — включає всі аспекти його професійного спілкування. Актуалізація п'яти названих компонентів, на думку Н. В. Кузьміної, має забезпечити оптимальне управління педагогічними системами [211].

У свою чергу, В. О. Якунін твердить, що побудована функціональна модель управління педагогічними системами потребує певного доповнення й уточнення як відносно складу виділених у ній функцій, так і змістової інтерпретації окремих із них [420, с. 30]. Зокрема він зосереджує увагу на відсутності такого важливого блоку, як прийняття педагогічних рішень і стадії, що пере-

дувала йому, а саме прогнозування можливих змін в об'єкті управління в результаті реалізації способу дій, що передбачається. Немає в описаній моделі, як зазначає вчений, також і етапу контролю та оцінки результатів, що зумовлено наступною за ним стадією корекції [420, с. 30].

Водночас В. О. Якунін вважає, що необхідно виділяти такі етапи управління, які виступають як відносно самостійні, але взаємопов'язані його функції, а саме: формування цілей, інформаційно-діагностична стадія, прогнозування, прийняття рішення, організація виконання, комунікації, контроль і оцінка результатів, корекція чи регулювання [420, с. 31]. Цей науковий підхід В. О. Якуніна, на нашу думку, доцільно використати й в управлінні професійним спілкуванням майбутніх викладачів. Тоді формування в них готовності до вказаного спілкування визначаємо за мету управління. Реалізація його інформаційно-діагностичної стадії забезпечила вимірювання рівнів сформованості комунікативних умінь та рівнів готовності до педагогічного спілкування в майбутніх викладачів (студентів вищого економічного закладу освіти). Подамо одержані результати у табл. 2.

Рівні готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування (кількість студентів, %): варіативний — 1,6 %; реконструктивний — 8,4 %; репродуктивний — 54 %; стихійно-репродуктивний — 36 % (експериментальні групи); варіативний — 1,9 %; реконструктивний — 6,9 %; репродуктивний — 56,3 %; стихійно-репродуктивний — 34,9 % (контрольні групи).

Доцільним стало визначення типових помилок у професійному спілкуванні майбутніх викладачів.

Як засвідчують результати аналізу психолого-педагогічних досліджень [65, 76, 236], науковці використовують різні підходи до виявлення згаданих помилок у педагогічному спілкуванні, що зумовлюється сутністю наукових проблем, які вони вивчають.

Так, І. В. Страхов відзначає, що ті помилки потрібно пов'язувати з несформованістю властивостей професійно-педагогічної уваги, й насамперед до них відносити недостатню її стійкість, відносно недостатнє розподілення, педагогічно невиправдану зовнішню форму вираження [368, с. 91].

О. О. Леонтьєв вважає, що недостатній рівень сформованості професійних комунікативних умінь породжує помилки у педагогічному спілкуванні, а саме: малий контакт очей, слабку пантомімічну й жестикуляційну експресію, відхилення торсу від співрозмовника, негативні рухи головою [236].

Таблиця 2

## РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ

Перелік професійних комунікативних умінь	Експериментальні групи					Контрольні групи				
	Рівні сформованості умінь (кількість студентів, %)					Рівні сформованості умінь (кількість студентів, %)				
	Допрофесійний (вихідний)	Початкового оволодіння (низький)	Обмеженої сформованості (середній)	Достатньої сформованості (середній)	Успішного оволодіння (майстерність)	Допрофесійний (вихідний)	Початкового оволодіння (низький)	Обмеженої сформованості (середній)	Достатньої сформованості (високий)	Успішного оволодіння (майстерність)
1. Володіння вербальним спілкуванням	4,1	57,7	33,1	5,1	—	6,2	58,9	30	4,9	—
2. Володіння невербальними засобами спілкування	4,2	63,1	28,4	4,3	—	4,7	62,9	27,1	5,3	—
3. Володіння професійно-педагогічною увагою	4,7	66,7	25,4	3,2	—	5,1	66	24,9	4	—
4. Володіння соціальною перцепцією	5,1	70,1	20,8	4	—	4,8	68,8	22,6	3,8	—
5. Орієнтування у ситуації спілкування	3,5	61,9	29,8	4,8	—	3,1	60	31	5,9	—
6. Створення творчого самопочуття	35,3	51,9	10,7	2,1	—	37	56,1	4,5	2,4	—
7. Установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні	10	42,1	38	9,9	—	10,4	43	36,1	10,5	—
8. Самопрезентація	12,2	45,2	38,5	4,1	—	14	46	36,3	3,7	—
9. Використання «притосовувань»	20,4	58,3	18,8	2,5	—	28,8	51,3	17,6	2,3	—
10. Завоювання ініціативи	39	42,2	14,7	4,1	—	37,1	44,1	14,5	4,3	—
11. Побудова спілкування	15	69,5	13,4	2,1	—	20	66,1	12	1,9	—
12. Реалізація плану спілкування	20,3	57,1	19,3	3,3	—	37	41,2	17,9	3,9	—

Досліджуючи педагогічне спілкування в умовах першого контакту вчителя з класом [65], М. П. Воронін виділяє його типові помилки, обумовлені хибними цільовими настановами щодо суттєвих особливостей досліджуваного феномену, індивідуальними характеристиками поведінки (інтенсивна жестикуляція, повільний або занадто швидкий темп мовлення, нерозвинутість гнучкості мислення), нерозвинутістю емпатії (нездібні спроби поставити себе на місце певної вікової категорії учнів).

У науковій роботі з проблеми педагогічної техніки, виконаній П. В. Галаховою [69, 70], виділяються помилки педагога у словесних (монотонність мовлення, хибна дикція, невміння використовувати інтонації, незнання ролі пауз, неправильність наголосів, часте мовчання) та безсловесних прийомах (скутість рухів, відсутність значимо виразних жестів, невиразність погляду).

Наголосимо, що є й різні підходи до визначення факторів, які спричиняють появу типових помилок у професійному спілкуванні педагога. Так, А. С. Золотнякова стверджує, що до цих чинників необхідно віднести деякі недоліки у професійній діяльності педагогів, а саме: захопленість предметним змістом матеріалу, слабе володіння засобами саморозкриття, недостатні знання об'єкта комунікації, себто учня [130].

О. В. Цуканова, вивчаючи психологічні особливості ускладненого спілкування в умовах спільної діяльності, запропонувала класифікацію чинників, що спричиняють недоліки у спілкуванні в системі «учень — учитель» [393, с. 10—11]. До цієї класифікації увійшли:

- індивідуально-психологічні особливості учнів і вчителів (комунікативні вміння й навички, комунікативні риси особистості, особливості емоційно-вольової сфери, рівень культури поведінки; особливості інтелектуальної сфери та зовнішнього вигляду учнів, їхній стан здоров'я);

- особливості участі учнів і вчителів у спільній діяльності (ставлення учнів до навчання, особливості ділових формальних взаємовідносин між учнями та вчителями, ступінь включеності учнів у ділову взаємодію з учителями);

- недоліки й труднощі в навчально-виховній роботі.

Відомі вчені-психологи О. О. Бодальов [43] та О. О. Леонт'єв [236] визначили так звані психологічні причини помилок у педагогічному спілкуванні, а саме: проектування себе в іншого, стереотипізація, «ефект ореола». У руслі цього самого підходу до вивчення причин недоліків у спілкуванні проведено наукові дослідження й Л. А. Петровською [312, с. 149—150]. Вона вважає,

що помилки у спілкуванні пов'язані з потенційними можливостями соціально-перцептивних викривлень:

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

- прагнення до внутрішнього непротиріччя — схильність сприймання «витіснень» усіх аспектів образу людини, яка сприймається, що йде у супереч із концепцією про неї;

- «ефект ореола» — вплив загального враження про іншу людину на сприймання й оцінку окремих властивостей і проявів її особистості;

- «ефект стереотипізації» — накладання на сприймання окремої людини стереотипу, узагальненого образу певного класу, групи, категорії людей;

- вплив «імпліцитної теорії особистості» — розгляд окремої людини крізь призму імпліцитних уявлень про те, якою повинна бути особистість (в основних її проявах) на думку того, хто її сприймає;

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

- «ефект послідовності» — вплив на сприймання послідовності отримання відомостей про людину;

- вплив на соціальну перцепцію людини рівня когнітивної складності того, хто сприймає, рівня його вимог, самооцінки, розвитку тих чи інших захисних механізмів, товариськості чи замкнутості.

Вивчаючи формування професійних мовленнєвих умінь у студентів, В. С. Коломієць виявила типові труднощі в їхньому професійному мовленні, а саме:

- правильно, логічно будувати свою розповідь;

- добирати інтонаційний варіант для текстів різних за жанрами;

- передати в інтонації настрій і почуття, які б відповідали змісту висловлювання чи текстові твору;

- використовувати різні засоби емоційно-експресивної виразності для посилення мовленнєвого впливу;

- володіти технікою мовлення, особливо щодо модуляції голосу;

- швидко, синтаксично грамотно та логічно правильно конструювати речення для передавання власних думок;

- змінювати тон мовлення залежно від його змісту, мети й контингенту слухачів;

- доцільно «включати» емоційно-експресивні засоби для передавання настрою та почуттів;

- використовувати широкий діапазон варіативності інтонацій в усному мовленні [190, с. 56].

Результати експериментальних досліджень дозволили виявити певні основні недоліки у професійному спілкуванні майбутніх викладачів. До таких недоліків слід віднести:

- ◆ низький рівень сформованості вміння володіти вербальним спілкуванням (преривчатість, тремтіння та втрату нормальної інтонації голосу; порушення ритму, плавності вимови; порушення типових для даного студента конструкцій речень);

- ◆ неприродність ходи (порушення ритму, швидкості, довжини кроку); невиразні комунікативні жести чи інтенсивну жестикуляцію;

- ◆ появу «агресивного» чи, навпаки, «боязливого» сміху; порушення орієнтування в умовах спілкування; невміння студентів фіксувати усі дії учнів, що призводить до випадкового відображення цих дій без зв'язку одного з одним;

- ◆ нерозвинутість умінь інтерпретації міміки, жестикуляції, голосу, що не дозволяє дати об'єктивну оцінку психічному стану учнів і не дає змоги впливати на нього.

Вказані недоліки визначають й особливості нашого підходу до вирішення типових помилок у професійному спілкуванні майбутніх викладачів. Цей підхід відповідає поглядом О. О. Леонтьєва й сутність його полягає в тому, що типові помилки у професійному спілкуванні обумовлюються рівнями сформованості комунікативних умінь.

Як бачимо, подані матеріали свідчать про необхідність запровадження у практику діяльності вищого навчального закладу спеціальної системи підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування. Етапи прогнозування, прийняття рішення, організації та виконання цих рішень, комунікації дістануть відображення у цій системі. А реалізація її мети й завдань забезпечить суттєве зростання рівнів готовності до вказаного спілкування.

## **2.2. СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Мета розробленої системи підготовки до педагогічного спілкування — формування готовності до нього в майбутніх викладачів. Відповідно до мети визначено й певні завдання, а саме:

- проведення констатуючого експерименту, що дозволить проаналізувати рівні сформованості комунікативних умінь та рівні готовності майбутніх викладачів до професійного спілкуван-

ня на початку впровадження у практику діяльності вищого економічного закладу освіти спеціальної системи підготовки;

— організація мотиваційного забезпечення підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування;

— розвиток у студентів емпатії, рефлексії, товариськості, децентралізації, ідентифікації, мовленнєвих здібностей;

— формування в майбутніх викладачів системи знань зі спілкування та педагогічного спілкування;

— досягнення високих рівнів сформованості у студентів комунікативних умінь;

— оволодіння ними продуктивним стилем педагогічного спілкування;

— вимірювання рівнів готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування на кінцевому етапі проведення тренінгових занять.

Засобами підготовки у вказаній системі визначено змістовність цієї підготовки та види навчальної діяльності. До умов ефективності функціонування розробленої системи слід віднести:

- запровадження в навчальний процес економічного закладу вищої освіти сучасних методів вказаної підготовки;

- забезпечення процесу формування у студентів готовності як до педагогічного, так і до управлінського спілкування.

Діагностика результативності реалізації мети й завдань розробленої системи підготовки подана у першому розділі книжки.

Результати аналізу наукових досліджень і багаторічний досвід викладацької діяльності у вищих закладах освіти переконали нас у тому, що підготовку майбутніх викладачів до професійного спілкування доцільно починати з оволодіння ними педагогічною технікою. Є різні підходи до визначення сутності цієї техніки. Так, Ю. П. Азаров розглядає її складову педагогічної майстерності, яку слід розуміти і як форму організації поведінки педагога, і як форму використання педагогічних засобів [6, с. 131]. Г. І. Баланюк наголошує, що педагогічна техніка з внутрішнього боку виражається в доцільному підборі педагогічних засобів, у об'єднанні їх у ціле, в точності використання, а з зовнішнього боку — у швидкості, легкості, вдосконаленості, у свого роду педагогічній естетиці виконаної деталі або цілих систем [20, с. 128]. П. В. Галахова визначає цю техніку як систему емоційно-виразних засобів, що виступає як інструмент спілкування вчителя й учнів з метою виконання певних завдань, а також має свою специфіку, структуру, здатність органічно впливати на усвідомлювані й неусвідомлювані компоненти психіки учнів і характеризує ступінь майстерності педагога [69, с. 5].

Як бачимо, спостерігається певний збіг думок дослідників у визначенні суттєвих особливостей педагогічної техніки.

Розглянемо й інші підходи до розуміння цієї техніки.

Так, О. О. Горська, вивчаючи шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою, аналізує її як складне інтегральне утворення, що містить низку взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують комунікативну, організаційну, конструктивну та гностичну діяльність учителя [91, с. 5]. І, як наголошує дослідниця, операційний склад педагогічної діяльності може розглядатися як педагогічна техніка [91, с. 7]. Такий підхід до розуміння сутності досліджуваного феномену навряд чи є правомірним. Чи можна всю сукупність педагогічних умінь об'єднувати поняттям «педагогічна техніка»?

До окремого напрямку в розумінні сутності згаданої техніки слід віднести роботи Н. Е. Щуркової [418] та викладачів кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету [300, 302, 303]. Н. Е. Щуркова зазначає, що педагогічна техніка — це володіння психофізичним апаратом, а також система великої кількості вмінь, які дозволяють педагогу використовувати своє тіло як інструмент впливу: голосом, пластикою, мімікою, костюмом створювати образ власного «Я», малювати реальний і чесний образ відносин, які проживає педагог і які сприймають діти в силу того, що цей образ яскравий і зачаровує [418]. Ця техніка — вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент виховного впливу. Водночас, як наголошується у підручнику з педагогічної майстерності, — це володіння комплексом прийомів, які допомагають учителеві глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіху у виховній роботі [311, с. 49]. Даний підхід до визначення педагогічної техніки відповідає й завданням нашого дослідження.

Результати аналізу наукових робіт (О. О. Абдуліна, Ю. П. Азаров, Г. І. Баланюк, П. В. Галахова, О. О. Горська, І. А. Зязюн, Н. М. Тарасевич, М. О. Верб, В. Г. Куценко, Ю. І. Турчанинова, О. М. Шиян, І. Е. Шварц, Н. Е. Щуркова) переконують у доцільності виділення чотирьох основних наукових підходів до розуміння компонентів вказаної техніки. Так, Ю. І. Турчанинова в ній виділяє: уміння говорити правильно й виразно; жестом, мімікою, поглядом виражати свої почуття й ставлення до інших; уміння управляти своїм психічним станом, бачити себе з боку, що значною мірою визначало успішність педагогічного спілкування [381, с. 6]. М. А. Верб і В. Г. Куценко розглядають голос, міміку, жести педагога; його вміння керувати власним емоційним станом як

складники педагогічної техніки [58, с. 278—282]. У результаті опитування вчителів та проведених експериментальних досліджень з техніки сугестивного впливу відомий учений І. Е. Шварц до переліку складників цього феномену зарахував голос, міміку, жести, творче збудження учителя; його навички управління власними емоціями, уміння знаходити точну форму для вираження своїх почуттів, емоційну виразність мовлення, індивідуальний стиль сугестивного впливу [404, с. 186—195]. О. Л. Козленко розглядає техніку мовлення (мовленнєве дихання, голос, дикцію), техніку невербальної поведінки (жестикуляцію, міміку, погляд, пантоміміку, посмішку, ходу, поставу), саморегуляцію (свободу тіла, витримку, емоції, настрій, творче самопочуття) викладача як складники педагогічної техніки [186, с. 65].

До другого наукового підходу з визначення змістового аспекту цієї техніки слід віднести праці О. О. Абдуліної [1], Ю. П. Азарова [6], Г. І. Баланюка [20]. Ці роботи написано в руслі педагогічної концепції А. С. Макаренка. У зв'язку зі сказаним О. О. Абдуліна, наприклад, до компонентів педагогічної техніки включає: техніку та культуру мовлення (голос учителя, його тон, дикцію), міміку, манеру триматись у класі; способи постановки питань учням, деякі прийоми підтримування уваги та дисципліни у класі; прийоми використання наочних посібників і технічних засобів навчання; роботу зі шкільною документацією, навички спілкування та ін. [1, с. 79]. Ю. П. Азаров використовує позицію А. С. Макаренка щодо визначення складників досліджуваної техніки та вводить до її структури: а) поставлення голосу, необхідне для того, щоб найбільш точно, сугестивно, наказово виражати власні думки й почуття; міміку й пантоміміку, які дозволяють швидко й точно реагувати на ті чи інші дії дітей, у певних межах виявляти різні почуття: гнів, радість, любов і т. ін.; в) уміння «дивитися» на дитину, колектив і бачити справжні процеси, які проходять у них. Далі вчений, посилаючись на праці А. С. Макаренка, доповнює змістовий аспект педагогічної техніки й відносить до неї «техніку аналізу власного досвіду», «техніку впливу через колектив», «техніку організації дитячої радості», «техніку сімейної дисципліни», «техніку покарань» [6, с. 131]. Г. І. Баланюк в основу розробки структури педагогічної техніки поклав результати наукових пошуків А. С. Макаренка (техніки виховання й навчання у вузькому значенні слова й надання першій провідної ролі). З огляду на викладене до згаданої структури увійшли: 1) відпрацювання деяких особистісних, спеціальних педагогічних якостей учителя-вихователя (поставлення голосу, тон, стиль мовлення;

міміка, жести, постава; користування крейдою, олівцем та іншими найпростішими засобами педагогічної праці); 2) техніка організації навчального процесу; 3) «технологія» вивчення й урахування «виховного матеріалу» (особистісних якостей вихованців й особливостей колективу); 4) педагогічне «проекування» особистості й колективу, окремих і цілих комплексів педагогічних дій; 5) оволодіння технічними засобами навчання й виховання; 6) педагогічний облік й контроль. І, як наголошує дослідник, усі ці компоненти логічно викладені й тісно пов'язані між собою [20, с. 127—128].

На особливу увагу заслуговують дослідження І. А. Зязюн, Н. М. Тарасевич, Н. Е. Щуркова, О. О. Горської, в яких педагогічна техніка розглядається як складова педагогічної технології. У роботі викладачів кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного університету ім. В. Г. Короленка описано дві групи компонентів цієї техніки. Перша група пов'язана з уміннями педагога керувати своєю поведінкою; технікою володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка); опануванням емоціями, настроєм (зняття зайвого психічного напруження, збудження; створення творчого самопочуття); володінням уміннями соціальної перцепції; технікою мовлення (дихання, дикція, темп мовлення). Друга група — розкриває сутність умінь впливати на особистість і колектив, техніку організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організацію колективних творчих справ тощо [311, с. 49].

Вказаний підхід до виділення компонентів педагогічної техніки широко застосовується у діяльності вищих закладів освіти.

У праці Н. Е. Щуркової зазначено, що ця техніка пронизує всі інші компоненти педагогічної технології (педагогічний вплив, педагогічне спілкування, педагогічні вимоги, роботу педагога з групою, професійну позицію педагога, інформативно-мовленнєвий вплив педагога) й до своєї структури включає голос, міміку, пластику педагога, його вміння досягати фізичної й психологічної розкутості [418, с. 226—248].

Структура педагогічної техніки, яку розробила О. О. Горська, складається з таких взаємопов'язаних компонентів: 1) культура зовнішнього вигляду вчителя (одяг, макіяж, прикраси, зачіска, постава, хода); 2) культура та техніка мовлення (дихання, поставлення голосу, дикція, темп і ритм мовлення, інтонаційна забарвленість, грамотність побудови); 3) невербальні засоби спілкування (міміка, пантоміміка, особливо жести, погляд, посмішка тощо); 4) уміння в галузі саморегуляції (вміння знімати м'язове напруження, хвилювання, керування емоційним станом; здатність

до самоконтролю, самовладання, витримки); 5) уміння викликати творче самопочуття та створювати творчу атмосферу на уроці; 6) педагогічна увага та спостережливість учителя; 7) творча увага вчителя; 8) уміння в галузі соціальної перцепції (вміння за зовнішніми ознаками зрозуміти внутрішній стан дитини); 9) розвиток емпатії (вміння співпереживати, стати на позицію іншого); 10) відчуття темпу та ритму в педагогічних діях; 11) забезпечення емоційного тону навчально-виховної роботи, уміння впливати на почуття та емоції учнів; 12) уміння та навички педагогічного спілкування (дотримання оптимального тону, стилю педагогічного спілкування, володіння педагогічним тактом); 13) володіння засобами комунікативного впливу на свідомість і підсвідомість вихованців; 14) елементи акторських та режисерських умінь у педагогічній діяльності; 15) уміння вчителя раціонально організовувати власну діяльність і діяльність учнів, дотримуватися технології підготовки до уроку; 16) уміння використовувати наочні та технічні засоби навчання; 17) техніка роботи на дошці; 18) уміння вести шкільну документацію [91, с. 7—8]. Зауважимо, що виділення О. О. Горською організаційної, конструктивної, гностичної частин педагогічної техніки [91, с. 7] ніяк не сприяло розкриттю нових аспектів досліджуваного феномену. Фактично безпідставно поєднано елементи згаданої техніки, педагогічні здібності, професійні артистичні вміння педагога, а також складники педагогічної технології.

До четвертого з визначених нами напрямків вивчення педагогічної техніки доцільно віднести працю П. В. Галахової, в якій досліджуваний феномен аналізується у світлі теорії взаємозв'язку усвідомлюваного та неусвідомлюваного у психіці [69, с. 6]. Структуру даної техніки дослідниця розглядає як систему емоційно-виразних засобів, яка виступає як інструментовка спілкування вчителя й учнів з метою виконання певних завдань [69, с. 5].

Осмислення сутності наукового підходу П. В. Галахової до розуміння структури згаданої техніки та результати аналізу дисертаційних робіт (В. Ц. Абрамян, Л. Г. Азарова, М. М. Барахтян, А. І. Годлевська, Р. І. Короткова, С. Д. Омельченко) засвідчили, що перший етап підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування доцільно пов'язувати з оволодінням ними технікою мовлення, професійною увагою, вміннями саморегуляції свого стану в педагогічній діяльності.

Результати аналізу досліджень з проблеми педагогічного спілкування (О. О. Бодальов, С. Б. Борисенко, М. П. Єрастов, В. А. Кан-Калик, О. О. Леонтєв, С. В. Сергєєва, І. В. Страхів) та досвід ба-

гаторічної експериментальної роботи, яка проводилась у Полтавському державному педагогічному університеті, Київському національному економічному університеті, обумовили визначення мети й завдань кожного з етапів підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування.

### ***Перший етап***

*Мета:* оволодіти технікою мовлення, умінням зняття м'язових «затисків» та професійно-педагогічною увагою.

*Завдання:* 1) усвідомлення особливостей діафрагмально-реберного дихання та оволодіння ним; 2) розвиток сили, гнучкості й діапазону голосу; 3) розвиток артикуляційного апарату та відпрацювання чіткості вимови голосних та приголосних звуків; 4) освоєння основ техніки саморегуляції; 5) формування умінь концентрації та розподілу уваги.

*Модель кінцевого результату реалізації першого етапу підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування*

Майбутні викладачі повинні знати:

- типи дихання людини та особливості фонаційного дихання;
- механізм діафрагмально-реберного дихання;
- причини порушень фонаційного дихання;
- шляхи вдосконалення цього дихання;
- основні характеристики голосу (сила, тембр, темп, гнучкість, діапазон) викладача;
- відділи голосового апарату та техніку виконання вправ на розвиток професійних особливостей голосу;
- будову мовленнєвого апарату;
- роль артикуляції у технічній виразності мовлення;
- способи саморегуляції самопочуття педагога;
- роль аутогенного тренування у педагогічній діяльності;
- техніку виконання вправ на релаксацію, самосугестію;
- сутність уваги як форми психічної діяльності людини;
- роль уваги у професійно-педагогічній діяльності;
- професійно-педагогічні особливості уваги.

Майбутні викладачі повинні вміти:

- володіти діафрагмально-реберним типом дихання;
- удосконалювати техніку голосоутворення;
- контролювати себе під час мовлення;
- розслабляти й приводити у робочий стан свій голосовий апарат;
- використовувати техніку «зняття» фізичного та психічного напруження;
- володіти професійно-педагогічною увагою.

Доцільно нагадати, що техніка мовлення викладача — базовий компонент його професійної майстерності, пов'язаний з формуванням педагогічного голосу, фонаційного дихання, чіткої дикції і є засобом педагогічного впливу [203, с. 45].

Експериментальні дослідження, які провів С. Д. Омельченко, показують, що більше 85 % молодих учителів (зі стажем роботи до 5 років) украй погано володіють технікою мовлення [298, с. 36]. До основних помилок у мовленні вчителів, які починають педагогічну діяльність, дослідник відносить: незнання наукових анатомо-фізіологічних, психологічних і граматичних основ мовленнєвої діяльності; невиразність голосового апарату; відсутність почуття темпу мовлення; погане володіння дикцією та основами логіки мовлення [298, с. 36]. С. Д. Омельченко наголошує, що згадані недоліки роблять мовлення «киселеподібним» [298, с. 37].

Організуючи роботу студентів з оволодіння технікою мовлення доцільно виходити з її функцій, а саме: дидактичної, експресивної, перцептивної, сугестивної, організаторської, науково-пізнавальної, комунікативної. Змістовий аспект цих функцій у праці Р. І. Короткової розкривається так:

- ▲ дидактична — виявляється у мотивації, презентації знань, стимулюванні уваги, управлінні інтелектуальною діяльністю, забезпеченні зворотного зв'язку;

- ▲ експресивна — забезпечує емоційність подання навчальної інформації;

- ▲ перцептивна — реалізовується у спрямованості (орієнтації) мовлення на слухача;

- ▲ сугестивна — виявляється в умінні переконувати;

- ▲ організаторська — реалізовується у залученні мовленнєвих засобів для організації роботи;

- ▲ науково-пізнавальна — виявляється у залученні учнів до творчих пошуків та формуванні активної життєвої позиції тощо;

- ▲ комунікативна — реалізовується у взаємінформуванні, взаєморозумінні, взаємодії, взаємоповазі, взаємостівчутті, тощо [203, с. 71—72].

Як стверджує Р. І. Короткова, найважливіша соціальна функція техніки мовлення полягає у забезпеченні професійного педагогічного мовлення [203, с. 73].

Крім основних функцій техніки мовлення, необхідно виділяти й допоміжні [203, с. 74] (створення відповідного настрою, привернення уваги, вплив на емоційний стан, зацікавлення, переконання, спонування до роздумів).

Доречно наголосити, що домінуючим елементом техніки мовлення, який становить основу її структури, є голос [203, с. 46].

З метою формування фонаційного дихання в майбутніх викладачів нами використовувалися комплекси спеціальних вправ, описаних у працях з ораторського мистецтва [279, 349], театральної педагогіки [3, 78, 175, 366], педагогічної майстерності [269, 302, 303], підготовки майбутніх викладачів до професійної мовленнєвої діяльності [7, 80, 82].

У науковій літературі немає єдиного підходу до визначення поняття «голос». С. І. Ожегов розглядає його як сукупність звуків, які виникають у результаті коливань голосових зв'язок [296, с. 140]. До основних характеристик голосу викладача слід віднести гучність, висоту, тембр, діапазон, політність, сугестивність, милозвучність, витривалість.

*Гучність голосу* — суб'єктивне слухове відчуття інтенсивності (сили) звуку, який утворюється в результаті роботи голосового апарату [203, с. 48]. *Висота голосу* — його тональний рівень [302, с. 103]. *Тембр* розглядається в дослідженнях як специфічне забарвлення голосу, котре дозволяє відрізнити людей один від одного, навіть якщо висота, гучність і тривалість звучання цих голосів однакова [203, с. 50]. Тембр голосу дається людині від народження. Доречно нагадати, що у сценічному мистецтві протягом тривалого часу використовувалася система чотирьох знаменитих тембрів (золотого, срібного, мідного й оксамитового).

*Діапазон голосу* — сукупність звуків різної висоти, які посилені для людського голосу [302, с. 103]. Його межі визначаються найвищим і найнижчим тоном. Діапазон голосу викладача залежить від багатьох факторів (віку, емоційного та фізичного стану, анатомо-фізіологічних особливостей голосового апарату, роботи з формування цього діапазону).

*Політність голосу* — це здатність людини посилати свій голос на відстань і регулювати його гучність [303, с. 103].

У дослідженні Р. І. Короткової розглядається ще й така характерна риса голосу педагога, як його *сугестивність* (здатність захоплювати учнів і впливати на їхні емоції незалежно від змісту промовлених слів) [203, с. 60]. Дослідниця виділяє рівні цієї сугестивності [203, с. 61]. Перший передбачає встановлення первісного контакту між мовцем і слухачем (викладачем та аудиторією). Другий рівень сугестивності голосу викладача характеризується його здатністю викликати співпереживання, налаштовує емоції слухачів відповідно до тону своїх переживань. Цей рівень сугестивності голосу, як зазначає Р. І. Короткова, дозволяє певною мірою

спрямовувати розумову діяльність слухачів, розставляти емоційно-змістові наголоси [203, с. 61]. Третій (найвищий) рівень сугестивності голосу передбачає, що реакція слухачів набуває адекватного характеру. Тобто особливе забарвлення голосу (тембр) підсвідомо сприймається аудиторією як щось непорушне, що зумовлює якість їх руху, дії, або навпаки, гальмує їх [203, с. 61].

*Милозвучність голосу* — краса звуків, яка дається людині від народження, тобто відсутність усіляких призвуків (хрипіння, сипіння тощо).

*Витривалість* — витримування тривалого мовленнєвого навантаження без шкідливих фізіологічних наслідків зі збереженням тембральних, динамічних і висотних параметрів голосу, що є ознакою високої працездатності голосового апарату [203, с. 63].

Доречно підкреслити й вимоги до голосу викладача, які подамо таким чином:

— відсутність природних вад (невимовляння окремих звуків чи вимовлювання їх із дефектами; шепелявість, затримки у вимові звуків, елементи заїкання; загальна слабкість голосового апарату та ін.);

— відкритість, чіткість, виразність, спрямованість на аудиторію, володіння правилами орфоепії;

— упевненість, що сприяє переконливості мовлення; мажорність, яка впливає на створення позитивних емоцій у вихованців;

— володіння технікою зміни тональності залежно від необхідності виконання навчально-виховних завдань та індивідуальних особливостей учнів [298, с. 39].

*Дикція* визначається як ясність і чіткість у вимовлянні слів, складів і звуків [302, с. 105]. Вона обумовлюється роботою мовленнєвого апарату, і передусім, артикуляторами (язик, губи, м'яке піднебіння, маленький язичок, нижня щелепа).

Під час проведення роботи з формування складників професійного голосу та дикції викладача, на нашу думку, доцільно звернутися до результатів наукового пошуку Л. Г. Азарової [7]. У своїй дисертаційній роботі на основі проведення анкетування спеціалістів вона розкрила чинники і характеристики вокально-мовленнєвої культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів [7, с. 36—51].

Модифікований варіант згаданих матеріалів включає такі фактори: наявність здорового голосового апарату та знання його особливостей; фізіологічні особливості голосу (тембр, дихання, діапазон, сила звуку); техніка звукоутворення (рухливість голосу, правильна робота органів артикуляції, політність голосу та опора

звуку); виразність вимови звуків (інтенсивність і узгодженість артикуляційних органів, що визначає якість вимови звуків, розбірливе звучання слів); уміння контролювати себе під час мовлення (за допомогою слуху, м'язових та вібраційних відчуттів, відчуття ритму, часу); уміння використовувати можливості свого голосу (витримувати тривалі перевантаження, правильно розподіляти силу свого голосу, вміти розслабляти й приводити у робочий стан голосовий апарат).

На тренінгових заняттях з формування професійного голосу й дикції в майбутніх викладачів використовувалися системи вправ з робіт В. Ц. Абрамяна [3, с. 109—113], М. М. Барахтяна [23, с. 80—81, 88, 101—107], Ю. О. Кусого [220, с. 129—130], С. Д. Омельченка [298, с. 182—186] та з праць викладачів кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету [302, с. 4—39, 166—180, 303].

Як відомо, основні властивості уваги дістали глибоке розкриття в науковій літературі. Вивчаючи, зокрема, психологічні особливості навчальної діяльності, спеціалісти [368] рекомендують розвивати:

- обсяг уваги, що вимірюється кількістю непов'язаних між собою (тобто незалежних) об'єктів, які одночасно сприймаються людиною;
- стійкість уваги, тобто тривалість зосередженості на об'єкті, коли підтримується продуктивність роботи;
- концентрацію уваги, що виражається в глибині зосередженості, захопленості об'єктом або діяльністю;
- переключення уваги, тобто зміну об'єктів уваги, легкість переходу від одного виду діяльності до іншого;
- розподіл уваги, що виражається в умінні сприймати, мислити чи діяти на даному відрізку часу з наявністю двох і більше спрямованостей цих процесів одночасно.

Дослідження вказують на необхідність окреслення певних характеристик педагогічної уваги, які визначають її особливості. В. А. Кан-Калик [154, с. 27—29] та І. В. Страхов [368, с. 2—4] до таких характеристик відносять:

1. Багатооб'єктність спрямованості уваги, що зумовлює функціонування ефекту паралельної уваги.
  2. Динаміку уваги у процесі діяльності (швидка зміна об'єктів і т. ін.).
  3. Стійкість уваги в умовах наявності великої кількості перешкод.
- В. А. Кан-Калик, зокрема, в багатооб'єктності уваги вбачає [154, с. 152] три зрізи, а саме: перший — уміння спрямовувати

увагу на декілька об'єктів; другий — уміння виділяти головні об'єкти і контролювати другорядні; третій — уміння відчувати появу нових об'єктів уваги і включати їх у поле уваги, а також передбачати появу ще й інших об'єктів.

У динаміці уваги також необхідно виділяти певні аспекти цього процесу, до яких слід віднести: уміння переключати увагу з одного об'єкта на інший у звичних умовах діяльності; уміння переключати увагу з одного об'єкта на інший у зв'язку з новими педагогічними завданнями, що виникають тоді, коли постійно змінюються обставини діяльності; уміння переключати увагу на різноманітні об'єкти діяльності в обставинах, які змінюються, і підтримувати рівні розподілу уваги на ці об'єкти, змінювати їх, проводити контроль і перерозподіляти увагу.

Стійкість уваги, згідно з дослідженнями В. А. Кан-Калика [154, с. 153], має такі рівні:

- *перший* — увага стійка, здатна переборювати перешкоди у діяльності;
- *другий* — увага здатна переборювати перешкоди у діяльності і реагувати на них;
- *третій* — увага стійка і сприяє організації стійкості уваги учнів навіть тоді, коли обставини діяльності змінюються.

Отже, найважливішими для продуктивної праці педагога властивостями його уваги визначаються:

1. Високорозвинута звичка бути уважним до всього того, що відбувається на уроці (лекції).
2. Педагогічно виправдана зовнішня форма виявлення уваги, що виявляється в живій зацікавленості предметом викладання та емоційно забарвленою участю в роботі учнів.
3. Розподіл уваги педагога, що характеризується поєднанням його зосередженості на роботі вихованців, на предметі уроку (лекції) зі спостереженням за ходом своєї думки і веденням уроку за планом.
4. Урівноважене поєднання стійкості й зосередженості уваги протягом усього уроку чи лекції, що зумовлюється логікою розвитку теми, зміною різних видів навчальних занять, а також робочим станом і поведінкою тих, хто навчається.

На початковому етапі роботи з формування професійно-педагогічної уваги необхідне, на нашу думку, проведення таких вправ, які переконують студентів у доцільності оволодіння даним феноменом. У зв'язку з цим нас зацікавили вправи, запропоновані в дисертаційному дослідженні В. Ц. Абрамяна [3, с. 72—73]. Подамо одну із вказаних вправ. Так, студента запрошують стати

в центрі аудиторії (на місці педагога). Протягом однієї хвилини він виконує які завгодно дії. Далі детально аналізується (викладачем та студентами) логіка поведінки цього студента (рухи пальців, колін, рук, брів тощо). Після обговорення результатів виконання першої частини вправи цей же студент отримує завдання провести найпростішу роботу з повсякденної практики вчителя (перерахувати зошити, підручники тощо). На виконання другої частини вправи відводиться такий самий за обсягом час, як і на першу частину. Закінчується робота порівнянням рівнів відпрацювання завдання на двох етапах проведення даної вправи. Водночас викладач робить висновок про роль довільної та недовільної уваги у діяльності людини.

Після проведення цієї роботи студентам пропонується ще цикл вправ, побудований на основі методики, розробленої у театральній педагогіці (розвиток зорової, слухової, дотикової, нюхової, смакової, комплексної, спеціальної м'язової уваги; формування вмінь її розсосередження).

Подамо відповідний модифікований варіант вправи, взятої з тренінгу творчої психотехніки С. В. Гіппіуса [78]. Ця вправа спрямована на розвиток м'язової уваги.

Студентам пропонується стежити за рухами педагога й запам'ятовувати їх, а саме:

*перше* — повільно й обережно руки витягуються вперед, долоньями догори, ніби на них стоїть широка ваза, яку потрібно передати людині, що стоїть згори;

*друге* — з силою руки розводяться в боки, долоньями зовні, як під час плавання брасом;

*третє* — долоні швидко кидають догори і вперед, начебто ловлять волейбольний м'яч;

*четверте* — повільно наближають до себе руки, а пальці так складені, наче в одній руці голка, а в другій нитка, яку потрібно втягти у цю голку;

*п'яте* — кидають догори кулаки й напружують їх, начебто повисають на турніку й починають підтягуватися.

Відтак студенти мають згадати один за одним усі рухи у заданій викладачем послідовності. А виконання цих рухів супроводжується образними баченнями, що сприяє запам'ятовуванню [78, с. 144—145].

Нагадаємо також відому вправу з системи підготовки акторів за К. С. Станіславським, що сприяє оволодінню уміннями концентрувати увагу. Так, відомий театральний педагог, говорячи про сценічну увагу актора, виділяв три її кола (мале, середнє й велике).

Мале коло передбачає концентрацію уваги на одному предметі (лампа, книжка, одна людина). Середнє, коли ґрунтується на кількох об'єктах, а велике — на багатьох об'єктах (наприклад, на аудиторії слухачів).

У незвичній ситуації, коли педагог входить до аудиторії, очі найчастіше розбігаються. У результаті цього він не може концентрувати свою увагу на об'єктах діяльності. Необхідно пам'ятати ще й таку закономірність: чим більше коло уваги, тим більше увага розсіюється, а у результаті цих процесів увага якнайменше піддається усвідомлюваному управлінню. У зв'язку зі сказаним К. С. Станіславський дає таку пораду: якщо відбувається втрата контролю над увагою, коли вона начебто розсіюється у просторі, слід негайно зосередитися на якомусь найближчому об'єкті, створивши мале коло уваги. Потім це коло можна розширювати, поки воно не перейде за певну межу, за якою знову починає розсіюватися.

Регулярне виконання цієї вправи забезпечує формування у студентів уміння створювати й тримати у процесі роботи з аудиторією велике коло уваги.

Спостереження, як відомо, служать тим джерелом, через яке людина може отримувати необхідні знання про інших. Тому під час характеристики педагогічної спостережливості одним із компонентів доцільно розглядати здібність до емпатії. А як самоконтроль правильності відображення світу іншої людини можуть виступати рефлексивні судження [331, с. 87].

У зв'язку зі сказаним, на нашу думку, було доцільним проведення тренінгових вправ, які розробила Л. О. Регуш [331, с. 86—92]. Ці вправи поділяються на дві групи (читання виразних рухів і рефлексивні судження за іншу людину).

Подамо деякі із вправ.

### Вправа 1

Викладач послідовно демонструє студентам набір малюнків із зображенням рота людини (нормальний, ніжний, сумний, дуже незадоволений, упертий, упертий і незадоволений, уважний, незадоволений і уважний, злісний і такий, що насміхається). Майбутні педагоги повинні уважно розглянути кожен малюнок і визначити емоційний стан людини, що передає те, чи інше зображення. Свої спостереження студенти записують у таблицю, яка складається з таким розрахунком, щоб до неї включати запи-

си на кожному занятті під час повторення вправи. Підбиття підсумків цієї роботи проходить на останньому занятті (викладач повідомляє правильне значення того чи іншого мімічного виразу, а далі кожен студент порівнює результати своїх спостережень із запропонованим еталоном і робить висновки щодо точності пізнання та динаміку своїх результатів від заняття до заняття).

## Вправа 2

Викладач демонструє студентам малюнки із зображенням очей. Вправа виконується так само, як і попередня. Під час підбиття підсумків роботи студенти порівнюють результати своїх спостережень із запропонованими еталонами: 1) нормальні; 2) захоплені; 3) уважні; 4) дуже уважні; 5) неуважні, погляд блукає.

## Вправа 3

Ця вправа виконується в два етапи. На першому з них (проходить під час проведення педагогічної практики) студентам пропонується програма спостережень за виразними рухами учнів на уроці, і вони фіксують ці рухи за зонами, а саме:

- зона чола: брови: зведення — опущення брів, підняття брів;
- зона очей: збільшення — зменшення щілини очей, підняття верхньої повіки, зниження тонусу верхніх повік, характер погляду (зорові осі перетинаються на самому предметі чи сходяться за межами предмета), спрямованість погляду, напруженість погляду;
- зона від основи носу до підборіддя: зміна кутів рота (відтягнуті — опущені), тонус рота, розмір ротової щілини (рот закритий, напіввідкритий, відкритий);
- зона голови: зверненість обличчя учня до предмета (збільшення — зменшення, повна — неповна), зміна положення голови за горизонталлю (ліворуч — праворуч), за вертикаллю (піднята — опущена);
- зона шиї: зміна тонусу шиї (пов'язані з положенням голови за вертикаллю і горизонталлю, з наявністю чи відсутністю опор);
- зона тулуба: зміни положення тулуба стосовно предмета, зміни тонусу спини, повернутість тулуба до предмета у відносній і фіксованій системі координат;
- зона рук: тонус лівої та правої руки (кисть затиснута, розчепірена; недовільний контакт з партою, іншими предметами),

рухи, які є засобами самовпливу, самостимулювання (автоконтакти кистей рук, автоконтакти руки з іншими частинами тіла);

— зона ніг: зміна тону су ніг, зміна позиції ніг.

На занятті (другий етап виконання вправи) студенти отримують тринадцять фотографій, що моделюють різний ступінь уваги та зацікавленості учнів на уроці: 1) умовна норма, 2) слабка увага, 3) середня увага, 4) сильна увага, 5) дуже сильна увага, 6) слабка цікавість, 7) середня цікавість, 8) сильна цікавість, 9) дуже сильна цікавість, 10) є увага, але немає цікавості, 11) відсутність уваги, 12) трошки незрозуміло, 13) зовсім незрозуміло.

Далі студентам пропонується записати перелік усіх станів учнів, які зображені на фотографіях (зв'язок між номером фотографії та станом людини не встановлюється). Потім викладач переміщує фотографії й фіксує для себе письмово послідовність їх показу студентам. Подивившись на кожну з них, студенти визначають, який із тринадцяти названих станів людини зображено, й записують свої спостереження до таблиці. Наприкінці проведення роботи викладач під час демонстрації тих самих фотографій відповідно називає й зображений на ній стан уваги та зацікавленості учнів. Студенти порівнюють свої результати з еталоном і підраховують правильні відповіді.

#### Вправа 4

Студенти об'єднуються (за вибором) у пари й сідають спиною один до одного. Кожна з цих пар отримує однакові набори малюнків. Студенти по черзі показують асистенту ці малюнки (зображення обличчя) і одним словом характеризують міміку людини. У той час, коли один із студентів демонструє малюнок, інший знаходить і демонструє те зображення, про яке, на його думку, йшлося. Усі відповіді асистент заносить до відповідного протоколу спостережень. На кінцевому етапі проведення вправи підраховуються збіги мімічних виразів, визначаються кращі результати.

#### Вправа 5

Студенти мають уважно розглянути видані їм малюнки (декілька на кожному занятті із 24 до тесту Розенцвейга), де один із персонажів говорить, а другий відповідає. Далі їм необхідно написа-

ти, якою б була їхня відповідь та їхнього товариша, якби вони були на місці певного персонажа.

На кожному із занять студенти отримують нові малюнки, але «особа», за яку дають відповідь, залишається постійною. У процесі проведення заняття кожна пара майбутніх викладачів порівнює свої відповіді з рефлексивними судженнями. У цей час проводиться оцінка спрямованості висловлювань (екстрапунітивні, інтрапунітивні, імпульсивні). Якщо за спрямованістю реальні висловлювання й прогнозовані збігаються, то студент виставляє собі бал. Максимальна кількість балів, яку можна набрати під час виконання вправи, дорівнює двадцяти чотирьом.

Результати проведеної роботи засвідчують, з одного боку, розвиток спостережливості у студентів, з другого — необхідність використання тренінгових вправ з формування в майбутніх викладачів професійно-педагогічної уваги.

Перейдемо до третього з визначених нами складників педагогічної техніки, які слід формувати в студентів. Як відомо, педагогічна діяльність пов'язана зі значним психічним напруженням, що вимагає оволодіння вміннями психофізичної саморегуляції.

Тож виникає потреба насамперед з'ясувати такі поняття, як емоційне самопочуття, емоційна стійкість, емоційна напруженість, саморегуляція. Так, у роботі І. К. Кряжевої емоційне самопочуття визначається як інтегральна характеристика стану особистості, яка своєрідно відображає рівень відповідності внутрішніх ресурсів людини умовам, змісту діяльності, намірам, планам й очікуванням [209, с. 157]. Цей феномен виражається як відчуття душевного спокою, задоволення, переживання творчого хвилювання, бажання вести певну діяльність або, навпаки, відчуття ображеності, емоційного дискомфорту. Емоційна стійкість, як стверджує Л. М. Аболін [2, с. 36], — це властивість, яка характеризує індивіда у процесі напруженої діяльності, окремі емоційні механізми якої, гармонічно взаємодіючи між собою, сприяють успішному досягненню поставленої мети. Необхідно також зазначити, що Л. М. Аболін розглядає емоційну стійкість як інтегративну властивість, яка обумовлює успішне досягнення поставленої мети. Як один із критеріїв системної організації емоційної стійкості він виділяє емоційність, що характеризується наявністю як позитивних, так і негативних емоцій. Негативні емоції є однією з головних умов функціонування системи емоційної регуляції, позаяк вони є суттєвою частиною емоційного досвіду й дозволяють уникати помилкових дій [2].

Е. Л. Носенко наголошує, що стан емоційної напруженості є яскраво вираженим ситуаційним станом, що характеризується «негативним ставленням суб'єкта до тих чи інших життєвих ситуацій, до своєї діяльності й до своїх проявів у них» [292]. Термін «емоційна напруженість» використовується як антонім терміна «емоційна активація» і визначає стан, що дезорганізує діяльність суб'єкта на її фоні.

Ю. М. Кулюткін висловлює думку, що саморегуляція є функцією людини як суб'єкта діяльності. На рівні особистості саморегуляція набуває соціальної зумовленості, свідомого й довільного характеру [326, с. 23]. Феномен саморегуляції в тому, що людина об'єднує в одній особі позицію суб'єкта та об'єкта керування власною активністю [326, с. 72]. Саморегуляцію також розглядають як самостійне створення необхідних чи бажаних станів [89, с. 8].

Як відомо, перелік методів саморегуляції педагогом свого стану у професійній діяльності може включати експресивномімічні, жестові, рухові, дихальні, вербально-комбіновані, а також методи переключення уваги, ідеомоторного та аутогенного тренування ін. [395, с. 103].

Практика підготовки майбутніх педагогів переконала у можливостях в умовах вищого навчального закладу освіти виконувати на заняттях спеціальні дихальні вправи з метою саморегуляції емоційних станів. Ця робота починається з найпростіших вправ [89, с. 17—18], що стають дієвим засобом оптимізації людиною вказаних станів.

Далі здійснюється перехід до психофізичних вправ, які знайшли глибоке розкриття в ряді праць [31, 270]. Але найкраще, на нашу думку, цикл цих вправ для педагогів, що ґрунтується на дослідженнях К. С. Станіславського та В. Л. Леві, описаний у книзі Ю. Л. Львової [257].

Після виконання згаданих вправ доцільним стає перехід до аутогенного тренування, яке запропонував у 1932 р. австрійський психіатр І. Шульц. Суть аутогенного тренування у тому, що людина за допомогою спеціальних вправ досягає стану релаксації, а потім за допомогою словесних формул самосугестії й образних «бачень» впливає на різні функції власного організму [61, с. 53]. Нагадаємо, що релаксація — своєрідний гіпноїдний стан, який характеризується довільним розслабленням мускулатури й вегетивного апарату, а також певним звуженням свідомості [404, с. 228]. Як бачимо, аутогенне тренування включає дві частини: релаксацію й самосугестію на тлі релаксації. Досягнення стану фізичного та психічного розслаблення в майбутніх викладачів забезпечу-

валосся шляхом виконання спеціальних вправ [270, с. 3—21], що пройшли апробацію в Полтавському державному педагогічному університеті.

На фоні релаксації з метою досягнення бажаного стану здійснювалася самосугестія. Студенти вчилися під керівництвом викладача складати її формули, що обов'язково передбачало таке:

- визначити мету роботи над собою, що зумовлює певною мірою й сутність вказаних формул;
- розробляти ці формули з урахуванням описаних спеціалістами у даній галузі вимог (чіткість і лаконічність, відсутність частки «ні», послідовність дій: хочу — могу — буду — є).

Запровадження у практику діяльності вищого економічного закладу освіти запропонованих методів саморегуляції, як показали результати експериментальних досліджень, суттєво впливає на підвищення емоційної стійкості в майбутніх викладачів.

### *Другий етап*

*Мета:* оволодіти орієнтуванням у ситуації педагогічного спілкування мовленнєвими (вербальними) й немовленнєвими (невербальними) засобами цього спілкування, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям у педагогічній діяльності, навчитися досягати єдності емоційних позицій та співдії з учнями у педагогічному спілкуванні.

*Завдання:* 1) усвідомити особливості педагогічного спілкування та особисті можливості у його здійсненні; 2) проаналізувати оцінку власного рівня підготовки до педагогічного спілкування, що обґрунтована спеціалістами; 3) навчитися долати стереотипні загальні та ситуативні негативні настанови щодо аудиторії; 4) оволодіти специфічною комунікативною потребою (бажання перебувати серед учнів і спілкуватися з ними; емоційне бачення майбутнього спілкування, його основних контурів; відчуття його майбутньої атмосфери, прогнозування задоволення від спілкування, емоційна налаштованість і внутрішня мобілізованість до спілкування); 5) оволодіти елементами (ясність, чіткість, мовлення; виразність міміки, пози і тощо), що входять до складу комунікативних умінь; 6) оволодіти технікою самопрезентації; 7) навчитися переборювати «бар'єри» у педагогічному спілкуванні (збігу настанов, побоювання аудиторії, відсутності контакту, звуження функцій спілкування, негативного досвіду спілкування з даною аудиторією, побоювання скоїти педагогічні помилки, наслідування манер спілкування іншого педагога); 8) оволодіти певними комунікативними уміннями (побудови змісту й реалізації плану спілкування, створення творчого самопочуття, орієнтування у си-

туації та встановлення й підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні, використання його мовленнєвих і немовленнєвих засобів, соціальної перцепції, застосування «пристосувань»); 9) оволодіти вміннями встановлювати емоційний контакт у педагогічному спілкуванні; 10) оволодіти вміннями встановлювати пізнавальний контакт у педагогічному спілкуванні; 11) оволодіти технікою управління педагогічним контактом у професійному спілкуванні.

***МОДЕЛЬ КІНЦЕВОГО РЕЗУЛЬТАТУ РЕАЛІЗАЦІЇ  
ДРУГОГО ЕТАПУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ***

Майбутні викладачі повинні знати:

- суттєві особливості педагогічного спілкування та його структуру; сутність складників орієнтування в його ситуації;
- основні причини, що породжують помилки та сприяють виникненню «бар'єрів» у педагогічному спілкуванні;
- види цих бар'єрів та засоби їх усунення;
- сутність і складники побудови ситуації педагогічного спілкування;
- шляхи створення творчого самопочуття у професійній діяльності; суттєві особливості професійної уваги педагога;
- функції педагогічного мовлення й засоби їх реалізації; невербальні засоби спілкування та їх характеристики;
- засоби встановлення та підтримування зворотного зв'язку у професійному спілкуванні;
- сутність і техніку процесів сприймання та розуміння людиною;
- види «пристосувань» у педагогічному спілкуванні та структуру кожного з них;
- засоби та шляхи оволодіння ініціативою у професійному спілкуванні; сутність і структуру комунікативних прийомів, виконання яких забезпечує встановлення педагогічного контакту у професійному спілкуванні.

Майбутні викладачі повинні вміти:

— визначати власні можливості в здійсненні професійного спілкування (самооцінка рівнів сформованості комунікативних умінь);

— бачити помилки у своєму професійному спілкуванні та спілкуванні колег й обґрунтовувати причини їх виникнення;

- визначати наявність у ньому бар'єрів, здійснювати «перші кроки» до їх усунення; настроюватися на спілкування з аудиторією;
- володіти технікою, логікою й виразністю мовлення; використовувати міміку й жести у професійному спілкуванні;
- орієнтуватися в особі співрозмовника, у просторових, часових умовах та створювати ситуацію професійного спілкування з конкретними партнерами;
- здійснювати самопрезентацію;
- керувати своїм психічним станом, створювати творче самопочуття у професійному спілкуванні;
- володіти вербальними та невербальними засобами спілкування;
- сприймати й розуміти іншу людину;
- відчувати та долати «бар'єри» у професійному спілкуванні;
- визначати наявність ініціативи у професійному спілкуванні та того, в чій «руках» вона;
- оволодівати ініціативою у спілкуванні;
- визначати наявність чи відсутність єдності емоційних позицій педагога та аудиторії (учнів, колег);
- встановлювати емоційний контакт у професійному спілкуванні;
- визначати наявність співдії між педагогом та учнями (на уроці, лекції);
- встановлювати пізнавальний контакт у професійному спілкуванні;
- управляти педагогічним контактом у професійному спілкуванні.

Відомо, що у працях О. О. Леонт'єва [236, 237], А. В. Мудрика [284, 285], Г. А. Китайгородської [172] виділяються групи комунікативних умінь, які потрібно об'єднати загальним поняттям «орієнтування в ситуації спілкування». Існують певні наукові підходи до розкриття змісту цього поняття.

О. О. Леонт'єв у своїй праці «Психологія общения» [236] обґрунтовує власну позицію щодо розуміння виділених ним аспектів орієнтування (у просторових, часових умовах спілкування; у соціальній ситуації спілкування; в особі співрозмовника). При цьому орієнтування у просторових умовах спілкування він розглядає ширше та додає, що це також й орієнтування [236, с. 195] в таких обставинах, які піддаються зоровому та кінетичному сприйманню (взаємне положення тих, хто спілкується, у просторі, включаючи відстань між ними; положення тіла того, хто говорить; міміка та жестикуляція; спрямованість погляду того чи ін-

шого співрозмовника; наявність або відсутність фізичного контакту між тими, які спілкуються).

Орієнтування у так званій соціальній ситуації спілкування О. О. Леонтьєв розглядає як розуміння та врахування актуальних соціальних взаємовідносин між тими, які спілкуються [236, с. 195].

Свій підхід до розуміння комунікативних умінь, які об'єднуються поняттям «орієнтування», пропонує А. В. Мудрик [284, с. 15]. Орієнтування у стосунках з можливими партнерами і стосунках між цими партнерами він аналізує з позиції співвіднесення їхніх вікових та рольових статусів.

Крім орієнтування у часі спілкування, А. В. Мудрик пропонує також розглядати вміння орієнтуватись у ситуації спілкування, що передбачає вміння встановлювати контакти з бажаними чи необхідними партнерами, входити в ту ситуацію спілкування, що склалася: знаходити теми для спілкування в кожному з названих випадків [284, с. 16]. Як відомо, у системах інтенсивного навчання іноземним мовам дорослих [75, 172] вміння орієнтуватись у ситуації спілкування розглядається так, як це пропонує О. О. Леонтьєв.

Слід зазначити, що О. О. Леонтьєв й А. В. Мудрик вкладають майже однаковий зміст у поняття «орієнтування». Водночас зауважимо, що орієнтування в особі співрозмовника, яке вивчалось обома дослідниками, — складова частина соціальної перцепції та потребує чіткого визначення своєї сутності. З цією метою насамперед проаналізуємо наукові праці з проблеми формування соціально-перцептивного потенціалу студентів педагогічних закладів вищої освіти [19, 193, 194, 343]. Одержані результати аналізу дають можливість зробити такі висновки:

- сприймання особистісних властивостей учнів у педагогічному спілкуванні відбувається у двох планах — з одного боку, це оперативно-плинна інформація, з другого — відображення стійких інтегративних властивостей особистості;

- сприймання тих властивостей, що характеризують учня як суб'єкта навчальної діяльності (процеси пам'яті, мислення, мовлення), проходить у першу чергу, наступний етап — виділення суб'єктивних властивостей, які пов'язані з мотивацією пізнавальних процесів у навчанні (допитливість, дотепність, гнучкість і глибина розуму).

Як бачимо, ці матеріали свідчать про наявність певних етапів у сприйманні та розумінні педагогом учнів та про різну глибину цих процесів залежно від даних етапів. Але суттєвих характеристик процесів орієнтування у співрозмовникові названий аналіз не дав.

Не розкриває суті даного виду орієнтування й А. В. Мудрик. У його наукових працях [284, с. 15] орієнтування у партнерах спілкування розглядається лише як уміння визначати характер людини, її настрій, експресію поведінки.

У зв'язку зі сказаним виникає потреба висвітлити позицію з цього питання О. О. Леонтьєва, яка обґрунтована в його відомому дослідженні [236, с. 186—187].

Побудова структури спілкування, як наголошує вчений [236, с. 186], вимагає від його ініціатора враховувати такі фактори: ставлення (настанову) співрозмовника до змісту повідомлення; ставлення (настанову) співрозмовника до нього; психологічний вплив, яке повідомлення може чинити на співрозмовника.

А звідси, зрозуміло, що ініціатору спілкування потрібно створити модель деяких особистісних рис співрозмовника. Тобто особистість співрозмовника потрібно уявити тією мірою, якою це суттєво для того, щоб спілкування було ефективним. Необхідним компонентом орієнтування є «регулятори», які уловлює комунікатор [236, с. 202] у поведінці реципієнта.

До основних «регуляторів» належать: погляд співрозмовника (точніше, контакт очей); міміка підтвердження або непорозуміння (кивок головою, підняття брови, посмішка та ін.); мовленнєві сигнали [236, с. 203]. Спостерігаючи за реакцією співрозмовника, комунікатор проводить корекцію своєї поведінки у спілкуванні.

Орієнтування в особі співрозмовника забезпечують чотири групи чинників, а саме:

- «глибина» орієнтування взагалі й орієнтування на той чи інший характер спілкування;
- здібність комунікатора до моделювання особистісних особливостей будь-якого співрозмовника, до розуміння мотивів і мети його поведінки, до моделювання його особистості як цілісного утворення;
- «налаштованість» комунікатора на даного співрозмовника, уміння орієнтуватися в його особистості;
- володіння комунікатором «технікою» моделювання внутрішніх особливостей особистості на основі її зовнішніх ознак [236, с. 183].

Таким є підхід О. О. Леонтьєва до розуміння процесів орієнтування в особі співрозмовника. Цей підхід ліг в основу нашого пояснення досліджуваного феномену. Тому вважаємо, що даний вид орієнтування потрібно розглядати як сприймання і на його основі розуміння зовнішнього «малюнка» поведінки співрозмовника без проникнення у приховані мотиви та мету його спілкування.

Звернемо тепер увагу на те, що час і простір спілкування є складовими частинами проксемічної підструктури невербальних засобів спілкування й водночас як компоненти орієнтування в ситуації спілкування.

Вважаємо також за потрібне зазначити, що встановлення професійного контакту з партнерами спілкування потрібно розглядати як окреме комунікативне вміння та не вносити його в поняття «орієнтування в ситуації спілкування».

Отже, результати здійсненого етапу дослідження свідчать, що орієнтування у ситуації спілкування має такі складники: орієнтування в особі співрозмовника, у просторових, часових умовах спілкування; створення ситуації спілкування з конкретними партнерами і так званий вхід у цю ситуацію (розуміння та врахування актуальних соціальних взаємовідносин, віднаходження тем для спілкування в кожному конкретному випадку).

У філологічних і психолого-педагогічних дослідженнях дістали відображення різні аспекти мовленнєвої діяльності педагога (Є. Є. Антон, 1974; О. Ф. Бондаренко, 1978; Л. А. Гапоненко, 1991; Н. А. Головань, 1991; З. Г. Зайцева, 1978; Л. М. Зінченко, 1994; Є. І. Камінський, 1989; А. Й. Капська, 1988, 1989; О. О. Леонт'єв, 1974; М. Р. Львов, 1983; В. Г. Пасинок, 1998, С. Я. Ромашина, 1984; О. В. Самарова, 1986; З. Є. Семенова, 1971 та ін.). Зокрема, виділяється кілька наукових підходів до визначення її функцій.

Але насамперед слід наголосити, що мовлення, як наголошує О. М. Леонт'єв, має поліфункціональний характер, тобто виступає в різних діяльностях, а звідси йому приматанні такі функції: комунікативна (слово — засіб спілкування), індикативна (слово — засіб зазначити предмет) й інтелектуальна, сигніфікативна (слово — носій узагальнення, поняття). Усі функції внутрішньо пов'язані одна з одною [239, с. 69].

Вивчаючи спілкування учнів і педагога на уроці, Є. Є. Антон називає такі функції мовлення, як установлення взаєморозуміння, передача інформації, експресія та психологічна взаємодія [11, с. 165]. У праці С. Я. Ромашини, яка описує формування комунікативно-мовленнєвої компетенції у майбутніх педагогів, виходячи з концепції педагогічного спілкування О. О. Леонт'єва, визначаються, що функції професійно-педагогічного мовлення організують, стимулюють, контролюють та регулюють, функції професійно-спрямованого мовлення [334, с. 3]. Н. А. Головань свою наукову роботу присвячує саме вивченню та виділяє такі з них, як дидактична, експресивна, перцептивна, сугестивна, організаторська, науково-пізнавальна, комунікативна [83, с. 45].

Ієрархія професійно детермінованих цілей педагогічного мовлення, як наголошує О. Г. Штепа, зумовлює його функції, а саме: комунікативну, сигніфікативну, передачі інформації, спонукання до дії, створення емоційного тла спілкування, зразка, самопрезентації вчителя [412, с. 33].

Проте, на нашу думку, вирішення питання про визначення функцій професійно-педагогічного мовлення потребує звернення до досліджень Г. П. Макарової [259]. Вона стверджує, що оскільки у структурі спілкування виявляється наявність трьох взаємопов'язаних елементів (зв'язок, інформація, вплив), то виділені в літературі функції мовлення (комунікативна, модальна, повідомлення, експресивна, прагматична, встановлення взаєморозуміння), можна звести до трьох їх узагальнюючих, а саме: комунікативної, або функції зв'язку; інформативної, або функції передачі інформації; регулятивної, або функції впливу [259, с. 7].

Реалізація цих функцій, на нашу думку, стає можливою тоді, коли мовленнєвій діяльності педагога будуть притаманні певні істотні характеристики, описані О. Ф. Бондаренко [46, 47], З. Г. Зайцевою [124], М. Р. Львовим [255], Г. В. Роговою [332], І. І. Ридановою [338].

Однією з них є мовленнєва активність. До її ознак, як наголошує М. Р. Львов, належать: доцільність, або комунікативна необхідність даної активності; важливість й актуальність змісту мовлення, швидкість мовленнєвих реакцій; точність вибору мовленнєвих засобів [255].

О. Ф. Бондаренко, вивчаючи комунікативну діяльність педагога на уроці, виявив, на його думку, основні характеристики мовленнєвого компонента цієї діяльності, до яких увійшли: впливовість, логіко-стилістична естетичність, лексична категоричність, емоційність, енергійність, орієнтованість, ідентифікованість [47, с. 22]. Г. В. Рогова, розв'язуючи проблему поліпшення психологічного клімату на уроці, наголошує, що спілкування забезпечується [332, с. 44] мотивованістю мовлення, спрямованістю його на співрозмовника, ситуативною зумовленістю, емоційною забарвленістю. І. І. Риданова, досліджуючи передумови експресивності мовлення вчителя, виділяє такі з них, як чіткість дикції, чистоту звучання голосу, лексичне багатство мовлення, вільне та точне вираження думок і почуттів [338, с. 50—51].

До особливостей мовлення вчителя як засобу педагогічної праці З. Г. Зайцева відносить ті його характеристики, що сприяють розумінню змісту навчального матеріалу (ясність, точність, дохідливість), впливають на емоційність сприймання цього матеріалу (виразність, образність, емоційність), допомагають вплива-

ти на вольову сферу учнів (переконливість, впливовість), а також ті, що визначають оптимальну тривалість мовлення, його відповідність літературним нормам [124].

Інтонаційну виразність спеціалісти розглядають як основну характеристику мовлення викладача [73, 153, 349, 350].

Доречно зауважити, що до поняття мовної культури спеціалісти включають: лексико-граматичну грамотність і багатство словникового складу; виразність стилістики й правильність вибору стилю та тону мовлення; володіння технікою висловлювання (опанування поставлення голосу, техніки дихання, тембру; відповідних динамічних відтінків тощо) [310, с. 80].

До структури мовної підготовки входять три складники — фактичне оволодіння словниковим багатством, опанування нормативних вимог щодо користування мовою (усно й письмово), а також засвоєння самої техніки мовлення (технології голосоведення, говоріння — обрати відповідний стиль, тон, тембр, темп, динаміку звучання) [310, с. 5].

Аналіз поданих матеріалів дозволяє дійти висновку: мовленева діяльність педагога, крім відповідності нормативним вимогам, основними з яких є розбірливість (відповідність закономірностям порогів відчуттів і сприймань), дохідливість (підбір засобів спілкування відповідно до закономірностей сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, уяви), змістовність (наявність нової інформації порівняно з тією, що є у співрозмовника), упорядкованість (структурна організованість, послідовність), має характеризуватися мотивованістю, спрямованістю на співрозмовника, швидкістю мовленневих реакцій, переконливістю, впливовістю, енергійністю, емоційністю, процесами ідентифікації.

Проведений аналіз наукових досліджень із проблеми невербальних засобів спілкування (Г. М. Андрєєва, 1980; М. П. Єрастов, 1979; О. А. Єрмолаєва, 1984; Г. О. Ковальов, 1979; Г. В. Колшанський, 1974; В. О. Лабунська, 1978, 1986, 1989; О. О. Леонтьєв, 1974, 1975; Х. Х. Міккін, 1986; А. В. Мудрик, 1979; Н. Д. Творогова, 1977, 1983; Р. М. Фатихова, 1982; М. Хейдеметс, 1979 та ін.) показав наявність різнопланових підходів до визначення їх підструктур. Г. М. Андрєєва [9], Г. О. Ковальов [180], Х. Х. Міккін [277] твердять, що які б невербальні засоби спілкування не виділялися, всі вони можуть бути зведені до кінетичних (рухи тіла), просторових і часових характеристик узаємодії.

У наукових працях Н. Д. Творогової [374, с. 88], Р. М. Фатихової [384, с. 71], З. В. Савкової [344, с. 4—11] виділяються оптико-кінетичні (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичні (якість

голосу, його діапазон, тональність), екстралінгвістичні (включення в мову пауз, покашлювання, сміху), проксемічні (простір і час організації комунікативного процесу) невербальні засоби спілкування.

Як бачимо, є різні підходи до самої назви першої вказаної підструктури невербальних засобів спілкування. Так, одні дослідники (Н. Д. Творогова, Р. М. Фатихова) називають її оптико-кінетичною, тоді як в інших науковців (Г. М. Андреева, Г. О. Ковальов, В. О. Лабунська, О. О. Леонтьев, Х. Х. Міккін) дана підструктура розглядається як кінетична, основна властивість складових частин якої — рух, відображається за допомогою оптичної системи суб'єкта.

Доцільно наголосити на тих елементах, які входять до кожної із підструктур невербальної комунікації. У дослідженнях Г. О. Ковальова [180], Х. Х. Міккіна [277] відзначається, що кінетика включає жести, міміку, поставу, погляд, а також манеру одягатися, зачісуватися. У навчальному посібнику В. О. Лабунської [223] розглядаються міміка, жести, постава, хода, інтонація, рух очей, який заведено називати «контактом очей», як складові елементи кінетичної підструктури невербальних засобів спілкування. У наукових розробках Н. Д. Творогової [375, 376], Р. М. Фатихової [384] ця підструктура включає жести, міміку, пантоміміку.

До паралінгвістичних засобів спілкування, що виділяються дослідниками невербальної комунікації (Г. В. Колшанський, З. В. Савкова, Н. Д. Творогова, Р. М. Фатихова), Г. В. Колшанський [191] відносить силу голосу, дикцію. Певні уточнення щодо складників цих засобів подають Н. Д. Творогова [375] та Р. М. Фатихова [384]. Вони розглядають якість голосу, його діапазон, тональність як складові паралінгвістичної підструктури невербальних засобів спілкування.

До екстралінгвістичної підструктури, виходячи з матеріалів досліджень (Н. Д. Творогової, Р. М. Фатихової), слід уключати введення в мовлення пауз, покашлювання, сміху, темп мовлення. Водночас потрібно зауважити, що темп мовлення, паузи спеціалісти з питань мовленнєвої діяльності [153, 344] та мовлення вчителя як засобу педагогічної праці [124], включають поряд з тоном, мелодикою мовлення, логічним наголосом до складових частин інтонації. У дослідженнях щодо невербальних засобів спілкування, проведених В. О. Лабунською [222, 223], паузи, тембр голосу, його діапазон розглядаються як елементи інтонації. Слід також наголосити, що паузи вона вважає складовою кінетичної підструктури невербальної поведінки [223, с. 20]. Водночас,

як відомо, у працях Г. В. Колшанського [191], З. В. Савкової [344], Н. Д. Творогової [375, 376], Р. М. Фатихової [384] паузи — елементи паралінгвістичної підструктури.

Проксемічна підструктура невербальних засобів спілкування, що вивчається в наукових дослідженнях Г. О. Ковальова [180], В. О. Лабунської [222, 223], О. О. Леонтєва [237], М. Хейдеметса [390], включає простір і час організації комунікативного процесу. Просторові умови спілкування, як наголошують О. О. Леонтєв [236, с. 34], В. О. Лабунська [223, с. 14], Ю. М. Ємельянов [119], слід розглядати щодо місця розміщення та взаємного положення у просторі партнерів спілкування, включаючи відстань між ними; розташування тіл (орієнтація партнерів) тих, які спілкуються (наприклад, більшої чи меншої розгорнутості постаті того, який говорить до аудиторії і т. ін.).

Увагу дослідників із проблеми спілкування привертає так званий персональний простір. Мірою персонального простору є відстань, на яку до даної людини може наблизитись інша людина у процесі спілкування [223, с. 31]. На нашу думку, даний елемент невербальної комунікації потрібно розглядати тоді, коли аналізується особистісно орієнтоване спілкування, мотиви та суть якого розкриті в роботі Б. Х. Бгажнокова [26].

Часові характеристики спілкування, як стверджують Г. О. Ковальов [180, с. 20], О. О. Леонтєв [236, с. 34], В. О. Лабунська [223, с. 32—33], А. В. Мудрик [284, с. 15], Н. Д. Творогова [375, с. 88], повинні мати такі показники: наявний обсяг часу, міру його достатності для спілкування; час проведення спілкування, його прийнятність для того чи іншого виду спілкування.

Осмилення результатів аналізу досліджень із проблеми невербальних засобів спілкування дає підставу дійти висновків, які викладемо певним чином.

До структури цих засобів спілкування входять кінетична, паралінгвістична, екстралінгвістична, проксемічна підструктури. До кінетичної підструктури, як її називають у своїх дослідженнях Г. М. Андрєєва, Г. О. Ковальов, В. О. Лабунська, належать міміка, жести, пантоміміка. Постанову, ходу, що виділяються Г. О. Ковальовим, Х. Х. Міккіним, В. О. Лабунською, маємо розглядати як складові елементи пантоміміки. Погляд і рух очей («контакт очей») також є складовими елементами кінетичної підструктури невербальних засобів спілкування.

Керуючись матеріалами наукових пошуків В. О. Лабунської [222, 223, 224], інтонацію слід вважати елементом цієї ж підструктури.

Зауважимо: кожна підструктура невербальної поведінки виконує інформаційну, регулятивну, афективну функції у спілкуванні. У цьому плані та чи інша підструктура не має пріоритету [223].

Перейдемо до розгляду сутнісних характеристик соціальної перцепції. Як відомо, соціальна перцепція (пізнання людьми одне одного) — гностичний компонент спілкування. Г. М. Андрєєва вказує, що у соціальній психології соціальну перцепцію розглядають як специфіку сприймання так званих соціальних об'єктів, під якими розуміють інших людей [8, с. 5].

У психолого-педагогічній літературі дістали відображення різні аспекти вивчення соціально-перцептивних умінь, зокрема їхня сутність і структура (В. С. Агеєв, 1979; Л. С. Базилювська, 1984; О. О. Бодальов, 1970, 1982, 1983; Л. Д. Єршова, 1973, 1977; С. В. Кондратьєва, 1977, 1984; А. П. Коняєва, 1986; В. М. Панфєров, 1977, 1983 та ін.).

Так, процес сприймання педагогом особистості вихованця включає вміння правильно сприймати й визначати за виразом обличчя людини, за її рухами, діями та вчинками, а також мовленнєвими реакціями психічний стан й емоційні переживання вихованців на той чи інший педагогічний вплив та перебудовувати свої дії і поведінку на основі отриманої інформації; вміння спостерігати, «бачити» та швидко оцінювати педагогічну ситуацію, труднощі у своїй діяльності та діяльності учнів [116].

Основними джерелами формування уявлень про особистість іншої людини є її зовнішність, поведінка та діяльність.

У дослідженнях з соціальної перцепції (Л. С. Базилювська, 1984; О. О. Бодальов, 1970, 1982, 1983; Л. Д. Єршова, 1973; С. В. Кондратьєва, 1977; А. П. Коняєва, 1986; О. Г. Кукосян, 1981 та ін.) склалися досить стійкі й однозначні категорії для позначення зовнішнього вигляду та поведінки людини:

- фізичного вигляду (обличчя, що виступає як складний багатовимірний об'єкт, окремі елементи якого відрізняються різною мірою інформативності; жести, що дозволяють зробити висновок про бажання учня, його стан, про ставлення до подій, предметів, інших людей; постава й типові пози, які значною мірою передають ставлення до іншої людини; хода, в якій дістає відображення загальний стан учня, передусім його екстра- чи інтравертність; голос і мовлення, які відіграють значну роль у створенні враження про учня);

- оформлення зовнішності (одяг, зачіска, прикраси);
- засобів виразної поведінки, що, згідно з науковими твердженнями, мають функції створення образу партнера зі спілкуван-

ня, функції впливу та управління міжособистісними стосунками у спілкуванні.

Важливо зазначити, що значну роль у спілкуванні відіграють відображення та психологічна інтерпретація тих рухів, які людина виконує у зв'язку із завданнями, що впливають із її діяльності й сигналізують іншим про її емоційний стан, наміри, про володіння певними навичками, про ступінь розвитку тих чи інших звичок.

Аналіз досліджень засвідчує, що формування вміння соціальної перцепції потребує розвинутості у педагога уважності як своєрідного педагогічного вміння [368]. Уважність виявляється в особливому ставленні до людей, в особливій спрямованості особистості на інших людей. І. В. Страхов зазначає, що це вміння виражається у здатності спостерігати психічний стан інших людей [368, с. 4].

Незважаючи на те, що вивчення соціальної перцепції здійснювалося В. І. Худяковою лише в управлінській діяльності педагога, її підхід до вирішення об'єктивних і суб'єктивних чинників, що обумовлюють особливості дії механізмів досліджуваного феномену [391, с. 6], заслуговує на увагу. До згаданих об'єктивних факторів детермінації соціальної перцепції вона відносить: діяльнісні (зміст, форма організації та успішність спільної діяльності), інтерактивні (рівень розвитку педагогічного колективу та характер реальних міжособистісних стосунків у ньому, тип взаємодії — конкуренція чи кооперація, особистісний і діловий статус учасників взаємодії) і фонові («забарвленість» соціально-психологічного клімату, попередній досвід спільної діяльності, загальний фон — ситуація, що склалася в галузі (системі освіти) і в суспільстві у цілому тощо).

До суб'єктивних факторів, що детермінують соціальну перцепцію педагога, слід віднести: психофізіологічні (психічний стан, рівень емоційного збудження, переважний тип сприймання, індивідуальні пороги відчуттів, чутливість), особистісні (адекватність самооцінки і рівень домагань, спрямованість особистості та ін.), операційні (рівень професійної майстерності, вміння забезпечувати ефективну взаємодію з підлеглими).

Розуміння людиною інших людей у наукових дослідженнях розглядається як когнітивне явище, пов'язане з певним ставленням (афективне явище) і поведінкою, спрямованими на цих людей [193]. Загальним механізмом розуміння особистості іншої людини є ідентифікація [176, 307], яку у соціальній перцепції потрібно розуміти як ототожнення індивідом своєї особистості з

особистістю іншого індивіда. Одночасно ототожнення слід розглядати як співвіднесення у поняттях власних особистісних якостей та особистісних якостей значущого іншого [176, с. 13], що фіксуються людиною.

Н. Н. Авдєєва формулює поняття ідентифікації [4, с. 8] як установлення в процесі відображення об'єктів зовнішнього світу (матеріальних чи ідеальних) специфічного емоційного зв'язку між суб'єктом і об'єктом, що відображається. Змістом цього зв'язку є безпосереднє переживання суб'єктом того чи іншого ступеня свого ототожнення з об'єктом.

У теоретичній концепції соціальної перцепції, розробленій Р. Л. Кричевським і яка спирається на фундаментальні емпіричні дослідження, стверджується, що в основі ідентифікації зі значимим іншим лежить перцептивний процес, який полягає у співвіднесенні так званих еталонних якостей суб'єкта ідентифікації з цінними для цього якістьями (характеристиками) значущого іншого [205].

Слід зазначити, що у психолого-педагогічних дослідженнях виділяються типи та рівні ідентифікації. Так, у працях В. С. Собкіна [358] вивчаються «прийняття ролі» («холодне» входження у позицію другого) і співпереживання («тепле» проникнення) як два типи ідентифікації.

Р. Л. Кричевський визначає три рівні ідентифікації: перший — спостерігається бажання суб'єкта у чомусь наслідувати значимого іншого, другий — проходить певне уподібнення у поведінці, в змінах характерологічного плану, третій — значимий інший виступає для суб'єкта ідентифікації як своєрідний регулятор його поведінки. Зауважимо, що другий, й особливо третій рівні ідентифікації, означають прийняття суб'єктом позиції значущого іншого [205].

На вказаному етапі підготовки майбутні викладачі оволодівають також уміннями створювати в собі творче самопочуття у професійному спілкуванні.

Результати вивчення психолого-педагогічних досліджень (В. А. Кан-Калик, 1976, 1979, 1987; Ю. Л. Львова, 1981, 1985; А. О. Прохоров, 1989; І. В. Страхов, 1966 та ін.) засвідчують наявність кількох науково обґрунтованих підходів до розв'язання проблеми управління педагогом своїми психічними станами у професійній діяльності.

Психічні стани вчителя та їх динаміка, що виявляються у процесі ведення уроку, вивчались І. В. Страховим як складова частина концепції виховання педагогічного такту [370,

с. 125—128]. Науковець описав шість видів стійких психічних станів, а саме:

1) стан педагогічно невиправданої емоційної збудженості, що слабо контролюється;

2) чергування протилежних за особливостями психічних станів, поєднання емоційного збудження та спокійної форми реагування;

3) стан емоційного пожвавлення та безпосередності у поведінці;

4) рівний, спокійний психічний стан з поміркованою або слабкою виразністю у формах звертання;

5) психічний стан ділової зосередженості, де має перевагу підкреслена вимогливість до учнів і здоровий глузд у формах поведіння з ними;

6) психічний стан яскраво вираженого захоплення змістом роботи з учнями і самим педагогічним процесом.

Аналіз характеристик, що використовуються І. В. Страховим для змалювання того чи іншого психічного стану педагога, свідчить, що дві останні з них розкривають поняття «робоче самопочуття» педагога. Це поняття характеризувала у своїх працях Ю. Л. Львова [256, 257]. Вона аналізує фактори, що сприяють створенню робочого самопочуття у педагогічному спілкуванні, до яких належать: усвідомлення головного завдання уроку і надзавдання, що мобілізують духовні та фізичні сили педагога; контакт з класом, що породжується баченням кожного учня «ізсередини»; самоконтроль, який урівноважує розрахунок і натхнення, знімає «м'язове напруження» [257, с. 99—102].

В. А. Кан-Калик вважає за необхідне для передачі суті категорії, що розглядається, і з метою наголосити на евристичній спрямованості педагогічної діяльності ввести поняття «творче самопочуття» педагога. Щоб зрозуміти сутність цього феномену, пише В. А. Кан-Калик [155, с. 96], потрібно проаналізувати емоційні, інтелектуальні та вольові стани особистості у процесі діяльності. Дослідник виділяє в емоційних станах педагога такі групи [155, с. 91—94]: емоційні стани у період підготовки педагога до творчості в класі (настрій — загальна налаштованість на майбутню діяльність; уявлення про те, яке задоволення принесе майбутня діяльність і спілкування з класом; емоційне бачення майбутньої діяльності, її основних контурів; натхнення, що виникає на основі емоційного захоплення матеріалом і наступною діяльністю; прагнення до діяльності, до її негайного здійснення); емоційні стани у процесі здійснення педагогічної діяльності (загальне емоційне збудження; комунікативна налаштованість — бажання

спілкуватися; натхнення, що виникає в результаті спілкування з класом, прагнення продуктивно й повністю здійснити діяльність, оперативність реакцій та імпровізація, емоційне сприймання класу й відчуття його емоційного стану в цілому і кожного учня зокрема, емоційна єдність з класом); емоційні стани, що переживає особистість у результаті здійснення діяльності (задоволення від діяльності, яка продуктивно й ефективно здійснилася; задоволення від спілкування з класом і емоційного злиття з ним; настроїв (результат), позначений бажанням у майбутньому займатися діяльністю).

Класифікацію інтелектуальних станів особистості В. А. Кан-Калик здійснює за тим самим принципом [155, с. 22—33], що й виділення емоційних станів.

Вольові стани особистості розглядаються науковцем як система, що регулює емоційні та інтелектуальні стани. З огляду на матеріали наукових досліджень В. А. Кан-Калика та І. В. Страхова, вважаємо, що поняття «творче самопочуття педагога» слід визначати так: психічний стан яскраво вираженого захоплення змістом роботи з учнями і самим педагогічним процесом, який ґрунтується на високорозвинутій психофізичній природі педагога.

Необхідно також відзначити, що це творче самопочуття вимагає обов'язкової початкової психологічної настанови на діяльність, що є ні чим іншим, як готовністю до діяльності.

Осмилення матеріалів психолого-педагогічних досліджень (М. П. Єрастов, 1979; В. А. Кан-Калик, 1979, 1987; О. О. Леонтьєв, 1974, 1979; А. В. Мудрик, 1983, Ф. М. Рахматулліна, А. Т. Курбанова, 1984 та ін.), практичний досвід доводять, що педагогічний контакт повинен бути одним з основних показників професійного спілкування педагога. Нами визначено, що видами досліджуваного контакту у спілкуванні є емоційний та пізнавальний.

Як відомо, деякі дослідники визначають фази, або стадії розвитку контакту у спілкуванні. Своє бачення цього процесу пропонують А. Б. Добрович [102] й І. П. Волков [64], які вивчали міжособистісні контакти у спілкуванні.

А. Б. Добрович зазначає, що міжособистісний контакт повинен мати чотири фази [102, с. 88], а саме: перша — спрямованість на партнера, друга — психічне відображення партнера, третя — інформування партнера та прийом від нього відповідної інформації, четверта — відключення від партнера, якщо зникли збуджуючі мотиви контакту з ним. І. П. Волков [64] також у міжособистісному контакті виокремлює чотири фази (первинного сприймання і впізнання, зближення, спільної дії, зчеплення).

Стадії розвитку контакту у педагогічному спілкуванні досліджувалися С. В. Сергєєвою [351]. Вона вважає за необхідне виділяти [351, с. 14]: первинний орієнтовний контакт (сприймання партнерів, знайомство з їх особистісними проявами у поведінці), ситуаційний контакт (приспособлення партнерів один до одного за рахунок власних особливостей особистості), становлення переживання «ми». У дисертаційній роботі С. В. Сергєєвої [351, с. 7] визначені внутрішні й зовнішні характеристики контакту, які зумовлюють його стадії. Так, внутрішні (впливова, емоційна й інформаційна) характеристики забезпечують взаємну синхронність дій і переживань партнерів. Зовнішні характеристики (просторова й часова) виявляються залежно від безпосередньої ситуації здійснення та обставин (як складника ситуації) спілкування.

В. М. Панферов у розробленій ним концепції спілкування [304, 305, 306] визначає стадії досліджуваного феномену: вибір партнера (виникнення контакту), пред'явлення себе партнеру (установлення взаємозв'язків), виявлення зустрічної зацікавленості (взаємопрояви та взаємопізнання), обмін враженнями, думками, почуттями, ставленням, планами (взаємовплив і взаємодія партнерів), досягнення соціально-психологічного поєднання (установлення взаємостосунків). Як бачимо, ці стадії вчений фактично інтерпретує як стадії контакту.

Відомий спеціаліст у галузі педагогічного спілкування В. А. Кан-Калик, спираючись на вчення К. С. Станіславського про сценічне спілкування та результати проведених досліджень, дійшов висновку [154, с. 78—93], що безпосередня педагогічна комунікація повинна мати такі стадії: орієнтування в умовах спілкування, що передбачає прилаштування загального стилю спілкування до сьогоденних потреб; привернення до себе уваги об'єкта спілкування; пошуковий етап, на якому уточнюються уявлення про умови спілкування та рівень готовності до нього аудиторії; вербальне спілкування, що передбачає передачу своїх «бачень» об'єкта; зворотний зв'язок. Ці стадії спілкування слід розглядати як стадії педагогічного контакту.

Наш же підхід до розуміння процесів контакту у педагогічному спілкуванні не передбачає виділення в ньому етапів у тому розумінні, як трактують це положення інші дослідники. Водночас наголосимо, що встановлення педагогічного контакту слід розглядати лише як першу фазу відповідного комунікативного вміння. Друга його фаза — управління педагогічним контактом. У зв'язку зі сказаним потрібно нагадати, що у концепції, яку розробив О. О. Леонтьєв, управління спілкуванням розгляда-

ється як володіння засобами встановлення та підтримування контакту [234].

Постає питання про визначення певної сукупності комунікативних прийомів, оволодіння якими дасть можливість педагогу встановлювати педагогічний контакт й управляти ним у професійному спілкуванні. З цього приводу проаналізуємо різні підходи до вирішення даного питання, що знайшли відображення у психолого-педагогічних дослідженнях.

Так, Г. М. Круглова у своєму дослідженні [206] дійшла висновку, що контакт у спілкуванні потрібно характеризувати, використовуючи такі показники: діяльнісний характер змісту спілкування; спрямованість, тривалість, повторюваність контакту та кількість його учасників; залучення до контакту — активність, ініціативність, диспозиційна та емпатійна близькість і ступінь впливу комунікантів один на одного; особливості каналів зв'язку та комунікативних засобів; результативність контакту; орієнтація на перетворення певних психічних структур комунікантів [206, с. 9].

Цікавий науковий підхід до вивчення контакту у педагогічному спілкуванні запропонувала С. В. Сергєєва [351, 352]. У її дисертаційному дослідженні подані науково обґрунтовані висновки щодо розвитку контакту (залежність педагогічного контакту від адекватного сприймання і розуміння учнів, виразних проявів у поведінці партнерів спілкування, особистісних характеристик педагога), які були отримані в результаті проведеного експерименту й описані в розділі «Контактні процеси в реальних умовах педагогічного спілкування». Але, як бачимо, засоби встановлення й управління контактом у педагогічному спілкуванні як у роботі Г. М. Круглової [206], так і в дослідженнях С. В. Сергєєвої [351, 352] залишилися не розкритими.

У навчальному посібнику, який написала С. Н. Батракова [25], піднімається питання ефективності управління педагогічним спілкуванням, а отже, встановленим педагогічним контактом. До факторів, які сприяють наявності контакту у професійному спілкуванні педагога з аудиторією, на думку дослідниці, слід віднести: ціннісну свідомість педагога, куди включається його професійно-педагогічна підготовка; зближення позицій педагога та учнів до повного їх злиття, коли формується психологічна спільність «одне «ми» [25, с. 56]. Водночас у посібнику залишається відкритим питання про засоби, необхідні педагогу для встановлення професійного контакту й управління ним у спілкуванні.

Свій підхід до розуміння контакту у професійному спілкуванні запропонував Г. Ройзен [333], який проводив науковий експе-

римент у так званих творчих закладах вищої освіти. Як стверджує дослідник, встановлення контакту вимагає від педагога дотримання принципу «партнерства», який передбачає наявність психологічного такту, що веде до формування довірливих стосунків. Неприродність поведінки педагога, різкі перепади настрою, неадекватні реакції на поведінку вихованців, небажання враховувати індивідуальні особливості співрозмовників перешкоджатимуть встановленню контакту у спілкуванні [333, с. 138].

Т. С. Левшенко, вивчаючи педагогічний артистизм у структурі професійної підготовки вихователя, відзначає, що для встановлення контакту в професійному спілкуванні потрібно використовувати прийоми акторської техніки [229]. І знову-таки сутність цих прийомів дослідниця не розкриває.

Цікавий висновок щодо налагодження контакту у педагогічному спілкуванні зробила С. Н. Броннікова [51, с. 38—44], яка працювала зі студентами третього курсу педагогічного інституту. У результаті проведених досліджень вона зробила висновок, що варіативність мовлення педагога — необхідний чинник підтримання педагогічного контакту у спілкуванні [51, с. 42]. На відміну від описаних досліджень, поверховий підхід до визначення засобів встановлення та управління контактом притаманний статті М. П. Вороніна [65]. До показників, що забезпечують контакт у професійному спілкуванні педагога, дослідник відносить лише такі з них: зі смаком підібраний одяг, упевненість і природність рухів, пози, міміки, жестів; чіткість мовлення, виправданий ритм і звучність голосу; спокійний, спрямований у потрібному напрямку погляд, широкий спектр емоційних проявів [65, с. 26—28].

Тепер важливо подати результати аналізу концептуальних досліджень з проблеми педагогічного спілкування щодо висвітлення в них технологічного аспекту встановлення педагогічного контакту.

Відомий дослідник О. О. Леонт'єв наголошує на необхідності для педагога володіти технологією встановлення і підтримання контакту у професійному спілкуванні [234, с. 28].

Вирішення цього питання, на думку О. О. Леонт'єва [234, с. 34], передбачає сформованість у майбутнього педагога комунікативних умінь (орієнтування у співрозмовникові, у просторових та часових умовах спілкування; управління своєю поведінкою; соціальної перцепції; володіння професійно-педагогічною увагою, адекватного моделювання особистості учня; самопрезентації; оптимальної побудови мовлення; мовленнєвого і немовленнєвого контакту). На жаль, у своїх наукових дослідженнях він не роз-

криває технологічних прийомів, спрямованих на реалізацію вміння встановлювати педагогічний контакт і управляти ним.

У концепції педагогічного спілкування, яку розробив і виклав у своїх наукових працях [154, 155, 156, 157] В. А. Кан-Калик, чітко визначається, що завоювання ініціативи у спілкуванні забезпечує організацію безпосереднього педагогічного контакту [154, с. 99—100]. Дослідник обґрунтовує значення комунікативних засобів у спілкуванні (виклик і управління творчим самопочуттям, техніка педагогічно доцільних переживань, управління педагогічною увагою, вербальна та невербальна комунікація), і отже, у реалізації педагогічного контакту.

Додамо, що В. А. Кан-Калик пропонує перелік прийомів, які, на його думку, необхідні для встановлення контакту у професійному спілкуванні педагога. До цих прийомів він передусім відносить: звернення до спонтанної або так званої непередготовленої комунікації [154, с. 62, 155, с. 185] й використання «приспосовань» [155, с. 227; 154, с. 96—97]. Водночас зміст цих прийомів і технологія їх впровадження залишаються не розкритими.

На нашу думку, доречно нагадати, що в педагогічному спілкуванні намічаються, як зазначає С. О. Шеїн, дві протилежні лінії його розвитку — монологізована та діалогізована [405, с. 51]. Діалогізована лінія спрямована на встановлення відносин співробітництва — спочатку через «підлаштування» до партнера зі спілкування, безкорисно-альтруїської концентрації на ньому й потім безоціночного прийняття його, визначення принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога й учнів, їх рівноцінності в довірливому діалозі й у спільній творчості [405, с. 51].

У цьому контексті нагадаємо критерії діалогічного спілкування. Так, І. І. Васильєва стверджує, що висловлювання, яке містить установку на реакцію — відповідь, ініціює вповні певний вид комунікації, якому притаманні всі основні ознаки діалогу: двосторонність, двоспрямованість, циклічний характер. Як бачимо, у дослідженні І. І. Васильєвої маркером діалогічного типу комунікації виступає установка на відповідну реакцію партнера. Характерними елементами цієї установки є:

- підвищення інтонації у кінці висловлювання;
- використання комунікативно значущих поведінкових проявів (наприклад, контакт очей, поворот голови у бік того, хто слухає);
- акцентне виділення висловлювання, багатозначні паузи;
- одночасне використання кількох різних засобів — мовленнєвих і немовленнєвих, які взаємодіють між собою [54, с. 152].

На основі аналізу досліджень М. М. Бахтіна, Г. Я. Буша, І. І. Васильєвої, А. У. Хараша, І. С. Тодорова встановлює критерії діалогу, які взаємодоповнюють один одного, а саме: 1) модальність і персоніфікацію тексту повідомлення; 2) визначення спільності партнерів й установка у висловлюваннях на відповідь; 3) поліфонію і багатогранність аналізу предмета спілкування [379, с. 11—12].

Показниками діалогового спілкування дослідники визначають:

- уміння чути те, про що говорить учень;
- уміння контролювати свої емоції;
- дотримання правил взаємної поваги та довіри;
- емпатію викладача;
- внутрішню духовну близькість викладача й учнів;
- активність та об'єктивність і любов до дітей;
- педагогічний такт;
- уміння передбачати та запобігати конфліктним ситуаціям [378, с. 108].

Вважаємо, що діалогічне спілкування якнайкраще сприяє встановленню педагогічного контакту у професійному спілкуванні викладача.

Водночас результати аналізу психолого-педагогічних досліджень (С. І. Батракова, 1986; С. Н. Броннікова, 1983; І. П. Волков, 1978; М. П. Воронін, 1982; В. А. Кан-Калик, 1976, 1979, 1987; Г. М. Круглова, 1981; Т. С. Левшенко, 1986; О. О. Леонтьєв, 1979; І. І. Риданова, 1989; С. В. Сергєєва, 1979, 1980 та ін.) дозволяють говорити про необхідність створення та впровадження спеціальних прийомів, оволодіння якими дасть можливість установлювати педагогічний контакт й управляти ним у професійному спілкуванні педагога.

Спільними характерними рисами вказаних комунікативних прийомів, як свідчать результати аналізу наукових праць, мають бути: реалізація педагогом усієї системи комунікативних умінь; його спрямованість на завоювання ініціативи у спілкуванні, що потребує використання певних комунікативних засобів; відсутність недоліків у мовленні, позі, жестикуляції, рухах педагога; наявність педагогічної імпровізації, що зумовлюється характерними особливостями аудиторії та здібністю педагога оперативно та правильно оцінювати ситуацію професійного спілкування.

Тепер буде логічно подати опис комунікативної «атаки» як комунікативного прийому встановлення й управління педагогічним контактом.

Поняття «комунікативна атака» у теорії та практиці педагогічного спілкування запропонував використовувати В. А. Кан-

Калик [154, 155]. Як відомо, концепція педагогічного спілкування, яку розробив учений, передбачає визначення етапів спілкування під час проведення уроку (читання лекції). Другий із згаданих етапів В. А. Кан-Калик називає етапом організації безпосереднього спілкування з класом (аудиторією) або, інакше кажучи, періодом «комунікативної атаки».

Практика підготовки до педагогічного спілкування нині підказує, що слід змінити підхід до даного феномену, розширити його трактування. «Комунікативна атака» може досліджуватися як комунікативне вміння педагога, яке, у свою чергу, є методом установлення педагогічного контакту у професійному спілкуванні.

Вважаємо, що опис «комунікативної атаки» потрібно побудувати так: проаналізувати особливості конструювання змісту; визначити стадії її проведення; вирізнити необхідні характеристики мовлення та невербальних засобів спілкування педагога; врахувати особливості самопочуття педагога на етапі її проведення.

Необхідно також звернутися до педагогічної імпровізації, яка завжди супроводжує проведення «комунікативної атаки».

Наукові праці педагогів та психологів, спеціалістів у галузі ораторського мистецтва та театральної педагогіки дають матеріал, який дозволяє побудувати зміст «комунікативної атаки».

Так, доцільно прийняти положення, яке обґрунтоване знавцями публічного мовлення, звичайно, адаптуючи його до умов педагогічної діяльності. Суть цього положення у тому, що педагог має від самого початку спілкування з аудиторією привернути її увагу до себе, або, інакше кажучи, заволодіти її увагою. А звідси висновок про те, що слід знайти шляхи, які дають змогу вирішити це питання.

Якщо одним із завдань «комунікативної атаки» є завоювання ініціативи у професійному спілкуванні педагога, то доречно в цьому разі звернутися до рекомендацій В. А. Кан-Калика. Багаторічний досвід викладацької діяльності дав можливість ученому встановити перелік чинників, наявність яких забезпечує ініціативу педагога у спілкуванні. До таких чинників належать: чіткість організації початкового контакту з класом; оперативність у переході від організаційних процедур до ділового спілкування; відсутність проміжних зон між організаційними і змістовими аспектами початку взаємодії; оперативність у досягненні соціальнопсихологічної єдності з класом; введення особистісних аспектів у взаємодію з учнями; переборення стереотипних і ситуативних негативних настанов на окремих учнів; організація цілісного контакту з усім класом; забезпечення зовнішнього комунікативного

вигляду вчителя (підтягнутість, зібраність, охайність); скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють і розширення позитивно орієнтованих педагогічних вимог; реалізація мовленнєвих і невербальних засобів взаємодії, активне включення міміки, мікроміміки, «контакту очей» і т. ін.; «транслявання» у клас особистої прихильності до дітей; розуміння ситуативної внутрішньої настроєності учнів і врахування її у спілкуванні, передача учням цього розуміння; введення на початковому етапі взаємодії завдань і питань, які можуть мобілізувати аудиторію; формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності і показ шляхів їх досягнення.

Але, на нашу думку, більшість із перелічених чинників має узагальнюючий характер і потребує певної конкретизації, хоча їх роль у спілкуванні заперечувати не можна. А з даного їх переліку засобами, які доцільно використати на початковому етапі «комунікативної атаки», можуть бути: введення завдань і питань, які мобілізують аудиторію; формулювання яскравих і привабливих цілей діяльності та показ шляхів їх досягнення. Можливий і інший шлях проведення початкового етапу «комунікативної атаки», де використовуватимуться короткий виклад якогось цікавого факту, історії, зіставлення різних поглядів з одного і того самого питання, що пропонується у працях з ораторського мистецтва [98, с. 208].

«Комунікативна атака», як відомо, передбачає проведення своєрідного комунікативного «натиску» педагога на аудиторію з моменту його появи, що зумовлюється необхідністю встановлення педагогічного контакту у спілкуванні. Цей «натиск» виражається у спрямованості погляду педагога, м'язевій мобілізованості, інтонаційній виразності мовлення. З огляду на сказане зрозуміло, що «початкову паузу» ніяк не можна використовувати в «комунікативній атаці».

Необхідність визначення стадіальності спілкування педагога на уроці зумовила звернення до робіт К. С. Станіславського [366] та В. А. Кан-Калика [154]. Як відомо, у розробленому видатним театральним педагогом ученні про сценічне спілкування визначені стадії цього процесу (орієнтування в довколишніх умовах і вибір об'єкта; підхід до об'єкта, привернення до себе його уваги; «зондування» душі об'єкта, передача своїх бачень об'єктові за допомогою променевипускання; відгук об'єкта і обмін променевипусканням з обох сторін).

Спираючись на дані положення В. А. Кан-Калик виділяє, як він пише, основні стадії педагогічного спілкування. Дамо короткий характеристику цих стадій.

Перша стадія в роботах В. А. Кан-Калика [154, с. 79, 155, с. 206] називається «орієнтування в умовах педагогічного спілкування».

Друга стадія, як її називає вчений [153, с. 81], — «привернення до себе уваги об'єкта спілкування».

Третя стадія — у К. С. Станіславського називається «зондування душі об'єкта». В. А. Кан-Калик [155] зазначає, що цю стадію потрібно розглядати як своєрідний пошуковий етап, на якому відбувається коригування раніше продуманих прийомів педагогічного спілкування.

Слід зрозуміти, що ця стадія має своєрідний передстартовий характер, бо на ній педагог уточнює свої уявлення про ситуацію професійного спілкування.

Четверту стадію спілкування видатний театральний педагог розглядає як передачу своїх «бачень» об'єктові за допомогою «променевипускання». Зазначимо, що явище «променевипускання» полягає в умінні педагога використовувати міміку, мікроміміку, голос, інтонаційну виразність мовлення, систему «приспособувань», з метою примусити об'єкт не тільки почути, й побачити те, про що йдеться. У педагогічному спілкуванні ця стадія розглядатиметься як етап вербального спілкування педагога з аудиторією.

І остання, п'ята стадія спілкування — зворотний зв'язок [154, с. 92], який здійснюється в двох основних напрямках — змістовому та емоційному. Водночас, на нашу думку, сутність педагогічного спілкування визначає першочергову роль емоційного аспекту зворотного зв'язку, що сприймається через емоційний настрій аудиторії й виражається у поведінці вихованців і в загальній атмосфері діяльності.

Ще раз наголосимо, що розглянуті етапи спілкування необхідно аналізувати також як етапи проведення «комунікативної атаки», хоча вона триває порівняно недовго, тобто припадає на короткий період взаємодії з аудиторією.

Одним із необхідних методів, що використовується у «комунікативній атаці», є укрупнення мовлення. Згідно з працею М. П. Єршова [115], цей метод збільшує значущість змісту, що виражається словами. Укрупнення мовлення можна проводити таким чином:

- потрібну фразу (ту, яка укрупнюється), слід «розгорнути», тобто промовляти повільно («в розрядку»), подовжуючи голосні звуки і зберігаючи логічну стрункість фрази;

- різні слова, що входять до певної фрази, укрупнюються не однаковою мірою, укрупнюється завжди та обов'язково головне (ударне) слово;

- укрупнення односкладового чи багатоскладового слова потребує того, щоб його вимовляли по складах.

Обов'язковим елементом, що потребує яскравого вираження у «комунікативній атаці», є м'язова мобілізованість. Сутність і зміст м'язової мобілізованості доцільно описати, враховуючи думку з цього питання П. М. Єршова, яку він висловив у книзі «Режиссура как практическая психология» [115].

Необхідно також звернутися до наукових праць П. В. Галахової [69, 70], В. А. Кан-Калика та Н. Д. Нікандрова [159], Н. Д. Носкова [293], І.В.Страхова [368, 369, 370]. Виходячи зі змісту цих досліджень, слід у м'язовій мобілізованості виділяти такі елементи: загальну підтягнутість м'язів тіла, зокрема підтягнутість мускулатури спини; помірна рухомість тіла, що забезпечує строго відпрацьовану осанку; цілковита узгодженість у рухах кінцівок і корпусу; поставлена мімічна виразність, відсутність некерованої імпульсивної рухливості м'язів обличчя; яскрава зовнішня виразність, високі динамічні якості, велика кількість орієнтовних реакцій під час загальної спрямованості погляду на аудиторію, що характеризують увагу педагога.

Проведення «комунікативної атаки» вимагає від педагога вміння керувати своїм самопочуттям; переборювати нетворчий настрій перед й у період спілкування з аудиторією.

Важливо пам'ятати, що обов'язковим елементом підготовки до «комунікативної атаки» є педагогічна імпровізація. У психолого-педагогічних дослідженнях її визначають як інтуїтивно-логічний процес миттєвого створення та виконання педагогічно значущих елементів творчої діяльності [154, 388].

Другий етап підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування передбачає використання спеціально розробленого тренінга. Нагадаємо, що у праці О. П. Ситнікова тренінги визначаються як синтетична антропотехніка, яка поєднує у собі навчальну та ігрову діяльність, що проходять в умовах моделювання різних ігрових ситуацій [354, с. 144]. Під антропотехнікою вчений розуміє складову акмеологічної практики, спрямованої на перетворення природою даних людині здібностей і формування на їх основі культурного феномену професійної майстерності. Він виділяє три основні антропотехніки (научіння, навчання та гру). Доречно нагадати, що акмеологія — нова галузь психологічної науки, яка вивчає професійну діяльність з погляду проблеми підвищення її продуктивності виявлення закономірностей і чинників удосконалення та досягнення вершин професійної майстерності [57, с. 20].

Це підхід до розуміння тренінгу характерний і для нашого дослідження.

Значній більшості тренінгових груп, як свідчать дослідження Т. С. Яценко, Л. А. Петровської, Г. О. Ковальова, Ю. Л. Ємельянова, І. В. Вачкова, притаманні такі принципи роботи:

— «тут і тепер» (предметом аналізу тих, хто навчається, повинні бути процеси, які проходять у групі в даний момент; почуття, думки, які також мають місце в даний момент);

— відвертість і відкритість (головне в роботі групи не лицемірити й не брехати; відверті розповіді про те, що справді хвилює й цікавить, забезпечить відвертіший вияв почуттів, а отже, успішнішою буде робота групи в цілому);

— принцип «Я» (головна увага учасників тренінгу має концентруватися на процесах самопізнання, самоаналізу й рефлексії);

— активність (активна участь усіх у тому, що відбувається під час тренінгу, є обов'язковою);

— конфіденційність (усе, що мовиться у групі відносно конкретних учасників, має там і залишатися — природна етична вимога та умова створення атмосфери психологічної безпеки й саморозкриття).

Слід також звертати увагу на параметри (стать, вік, освіта, рівень інтелекту, соціальний статус, тип особистості й стиль поведінки, психологічні проблеми, переконання та ціннісні орієнтації, цілі участі в групі [57, с. 35], за якими визначається гомогенність та гетерогенність тренінгових груп.

Студентські групи, що брали участь у тренінгових заняттях з підготовки до педагогічного спілкування, слід розглядати як гетерогенні (існує різниця в рівнях інтелекту, типах особистості, стилях поведінки, психологічних проблемах, ціннісних орієнтаціях тих, хто навчається).

Результати аналізу психолого-педагогічних досліджень переконали нас у доцільності впровадження й рефлексивного підходу у підготовці майбутніх викладачів до професійного спілкування [52, 254, 289]. Як пише О. В. Лушпаєва, рефлексія відіграє важливу роль у процесах міжособистісного пізнання і має значний вплив на характер взаємодії у складних, неоднозначних ситуаціях спілкування [254, с. 4—5]. У рефлексії спілкування виділяється три відносно незалежні структурні компоненти, а саме: рефлексія «Я» як відображення уявлень людей про себе, «рефлексія іншого» як конструювання внутрішніх характеристик партнера із взаємодії, «рефлексія ситуації міжособистісної взаємодії» як когнітивне освоєння ситуації в єдності її об'єктивних і суб'єктивних характеристик [254, с. 5].

Водночас вважаємо, що важливо розглянути й рефлексію професійного становлення особистості. Так, у дослідженні М. Ю. Варбан, ця рефлексія розглядається як індивідуальна здібність людини виділяти, аналізувати, оцінювати, пізнавати, усвідомлювати свої можливості, особистісні та професійно важливі якості, різні сторони своїх дій і розвитку як професіонала [52, с. 22]. До структури рефлексії професійного становлення входять предметний, змістовий та операціональний аспекти. Предметний аспект відображає те, на що у структурі «Я» спрямована рефлексивна активність (наприклад, рефлексивна структура професійних інтересів, цілей, очікувань особистості, рефлексія навчально-професійних дій тощо). Змістовий аспект рефлексії включає результат самовідображення особистості у процесі професіоналізації, який представлений у формі загального знання «Я». Цей результат можна виразити формулою: «Що я думаю про себе як професіонала?». Цей бік рефлексії відображає також побудову особистістю стратегії подальшого саморозвитку, програми переборення, вирішення суперечностей і виконання конкретних дій, вчинків зі своєї професіоналізації [52, с. 23—24]. Операціональний аспект рефлексії професійного становлення — це ті мислення та практичні дії, які людина використовує для оволодіння процесом професійного становлення для перетворення у суб'єкта власного професійного зростання. Змістовий аспект операціонального боку рефлексії складають такі форми рефлексивної активності: самопізнання, самооцінювання, самоосмислення, самоаналіз, самосинтез, самоузагальнення, самовираження, «Я-способи розв'язання» суперечностей [52, с. 24—25].

Використання рефлексивних прийомів у підготовці майбутніх викладачів до професійного спілкування дозволить, на нашу думку, здійснити таке:

— активізувати процеси оволодіння майстерністю цього спілкування;

— розвинути комунікативні здібності, які сприяють формуванню готовності даного спілкування;

— сприяти формуванню «Я-концепції професіонала».

З огляду на викладене зазначимо, що в нашому дослідженні буде доцільним використання результатів наукових пошуків О. В. Лушпаєвої та М. Ю. Варбан.

Водночас вважаємо за необхідне введення у процесі роботи так званого предметно-рефлексивного середовища, компоненти якого стануть засобом впливу на майбутніх викладачів з метою підготовки їх до професійного спілкування [289, с. 114].

Розроблений нами тренінг «Професійне спілкування менеджера освіти» був розрахований на 30 годин роботи з групою, що охоплювало шість занять. Перший день навчання починався з релаксації [68, с. 36—42], а далі здійснювалися вправи спрямовані на формування вмінь зосередитися на проблемі, предметі [263, с. 79—88]. Важливо було виявити очікування студентів щодо програми навчання та створити від самого початку її реалізації атмосферу довіри та доброзичливості у стосунках.

Майбутні викладачі отримують завдання намалювати картинку на тему: «Роль професійного спілкування в діяльності менеджера освіти». Це завдання дозволяє актуалізувати знання студентів із проблеми їх майбутнього професійного спілкування. Водночас створюються умови для розвитку в них рефлексії. Студенти знайомляться з малюнками один одного, співвідносять свої уявлення та уявлення інших про роль спілкування в діяльності менеджера освіти. Результатом цього етапу роботи стало вирішення залежно від того, наскільки були подібними їхні уявлення, двох груп студентів. Далі кожна з груп отримала завдання намалювати загальногрупову картину, яка б розкрила роль професійного спілкування в діяльності менеджера освіти. Перша група студентів зобразила людину, здатну установлювати з підлеглими доброзичливі стосунки, викликати в інших у процесі спілкування позитивні емоції. Високий рівень володіння мовленнєвими й немовленнєвими засобами спілкування дозволяє менеджеру переконувати людей та впливати на них. Водночас сам процес спілкування забезпечує йому стан особистісного емоційного комфорту. Друга група студентів подала малюнок, що відображає менеджера освіти, який долає бар'єри у професійному спілкуванні, наказує іншим і домагається виконання наказів. Малюнок також демонструє напружений процес його особистісної самореалізації. Описаний етап роботи студентів сприяв розвитку в них образної рефлексії.

Для досягнення поліфонічності думок щодо поставленої проблеми учасники тренінгу об'єднувались у дві нові групи, кожна з яких мала авторів згаданих малюнків. Групи отримували завдання: розробити розповідь для аудиторії, використовуючи один із малюнків. Водночас у процесі виступу перед аудиторією слід було ось що реалізувати:

- орієнтуватися в емоційному стані слухачів;
- застосовувати засоби зняття у себе м'язевих «затисків»;
- бачити помилки у своєму спілкуванні, визначати наявність у ньому бар'єрів та намагатися їх усунути;

— доцільно використовувати мовленнєві й немовленнєві засоби спілкування;

— утримувати увагу аудиторії.

Кожен студент, який виступив перед аудиторією, мав самостійно проаналізувати своє спілкування зі слухачами й розповісти про:

- сприймання (зацікавлене чи без інтересу) його групою;
- власний емоційний стан (задоволення, пригнічення, незадоволення) у процесі викладу матеріалу.

У тому разі, якщо у процесі виступу студент відчував негативні емоції, необхідним було проведення самоаналізу діяльності у такому напрямку:

✓ Чому я так перелякався? Чому з'явилися негативні емоції?

✓ Що я хочу змінити у своєму професійному спілкуванні?

✓ У чому полягає внутрішня сутність даної професійної ситуації для мене?

Водночас виступ кожного майбутнього викладача аналізувався за такою схемою: міміка й пантоміміка (розслабленість м'язів обличчя — їх напруженість, зібраність або природна розслабленість м'язів губ — їх напруженість, стриманість (як у драматичного актора), естетична виразність міміки — наявність зайвих мімічних рухів або цілковита статичність обличчя («кам'яне обличчя»), доброзичливість посмішки — її відсутність або недоброзичливість, природна динамічність очей — їх надмірна динамічність, розслабленість пальців рук — їх стиснутість; упевнені, доцільні, пластичні рухи рук — їх безпорадні рухи; природне положення плечей — їх неприродне положення (піднесеність або надмірна опущеність); природність ходи — напруженість у ході; виправдані рухи у класі — недоцільні рухи; мовлення педагога (правильний відбір мовленнєвих засобів — наявність помилок у їх відборі; логічна побудова мовлення — порушення логіки викладу матеріалу; використання засобів виразності мовлення (мовленнєвих, голосових, інтонаційних, дикційних) — невміння використовувати засоби виразності мовлення; орієнтація мовлення на слухачів — невміння орієнтувати його на конкретну аудиторію; доцільне поєднання мовлення з невербальними засобами спілкування — невідповідність міміки, жестів змісту мовлення).

У процесі осмислення виступів студентів проходить також загальногрупова рефлексія за такими проблемами:

Які особисті особливості менеджера освіти розкриває його професійне спілкування?

Які цілі ставить менеджер освіти у своєму професійному спілкуванні?

Результати виступів студентів перед аудиторією показали наявність у них низки типових помилок, які свідчили насамперед про невміння подавати себе у професійному спілкуванні. Цей висновок зумовив необхідність запропонувати майбутнім викладачам освоєння одного із психологічних прийомів формування міжособистісної атракції, яка розглядається як процес надання переваги одним людям над іншими, взаємного притягування, взаємної симпатії [152]. Із вказаних прийомів використовувався комплімент, техніка реалізації якого (комплімент — ефект сугесії — задоволення потреби в удосконаленні — утворення позитивних емоцій — розміщення біля джерела позитивних емоцій) дістала відображення в літературі) [152, с. 45].

Друге заняття тренінгу починалося зі спеціальних вправ, розроблених у театральній педагогіці. Так, у відомій праці С. В. Гіппіуса виділяється розділ «Тренінг творчої психотехніки» [78, с. 53]. У розділі подано вправи на розвиток навичок робочого самопочуття та зібраності [78, с. 61—62]. Виконання модифікованого варіанта цих вправ якнайкраще готує майбутніх викладачів до подальшої роботи.

Далі здійснювався перехід до рольової гри, що охоплювала період роботи друге-шосте заняття тренінгу та імітувала один з аспектів діяльності менеджера освіти. Вона обов'язково передбачала: передігрове навчання, формулювання теми, формування навчальної мети, вибір об'єкта імітації, визначення учасників гри та їхніх ролей.

Як зазначає у своєму дисертаційному дослідженні Л. М. Карамушка, до актуальних питань, які нині вирішують керівники освітнього закладу, слід віднести: підбір і розстановку педагогічних кадрів, формування «управлінської команди» як «ядра» закладу освіти, його «мозкового центру» [165, с. 86]. Тож тема рольової гри «Кадрові зміни» якнайкраще відображала специфіку діяльності менеджера та особливості його професійного спілкування.

Основна мета рольової гри полягала у формуванні в майбутніх викладачів готовності до професійного спілкування. Цю мету конкретизують такі завдання:

- навчити учасників гри чіткій взаємодії, що сприяє успішності професійного спілкування;
- формувати в них комунікативні вміння;
- сформувати уміння встановлювати професійний контакт у спілкуванні;

- навчити швидкому прийняттю рішень щодо ситуацій професійного спілкування;
- забезпечити розвиток у майбутніх викладачів комунікативних здібностей (емпатія, товариськість, мовленнєві здібності);
- формувати в них техніку реалізації діалогічного спілкування.

Вибір об'єкта імітації зумовлюється рівнями готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування на початку гри, зацікавленнями її учасників, що визначаються особливостями майбутньої професії та завданнями професійної підготовки в економічному закладі вищої освіти.

Проведення рольової гри «Кадрові зміни», підбір та розстановка педагогічних кадрів передбачало розробку її сценарію (документ, що визначає правила гри, її організацію, структуру, зміст дій учасників), описання (документ, який характеризує змістовий аспект сфери професійної діяльності, а також вимоги до матеріально-технічного забезпечення гри) та інструкцій гравцям (документ, що визначає порядок дій кожного у процесі діяльності).

Важливо зазначити, що у цій грі фактично розглядаються три аспекти підготовки спеціаліста у вищому навчальному закладі (управлінська діяльність, професійне спілкування та розвиток у майбутнього фахівця рефлексії).

У зв'язку з цим були визначені ті аспекти спілкування, які обов'язково програвались у ході рольової гри (самопрезентація, соціально-психологічний імідж спеціаліста, конфлікт у педагогічній діяльності, «пристосування» у спілкуванні, педагогічний контакт).

Водночас нагадаємо, що з огляду на змістовність підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування на другому її етапі відбувалося оволодіння орієнтуванням у його ситуації, мовленнєвими та немовленнєвими засобами, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям й уміннями встановлювати педагогічний контакт.

Розкриємо суттєві особливості другого заняття тренінгу «Професійне спілкування менеджера освіти». Так, під час проведення рольової гри «Кадрові зміни» розглядається проблема оволодіння самопрезентацією у професійному спілкуванні. Нагадаємо, що мотивами самопрезентації слугують самоствердження та професійна необхідність. Для того щоб професійне спілкування було успішним, слід дати співрозмовникові (співрозмовникам) необхідний для цього матеріал, тобто «подати себе» в даний момент у потрібному плані.

Аналіз теоретичних досліджень і багаторічний досвід практичної діяльності переконують, що вивчення самопрезентації педа-

гога у професійному спілкуванні потребує звернення до поняття «педагогічного артистизму». Т. С. Левшенко [229, с. 98] педагогічний артистизм розглядає як уміння знайти тактовний контакт з аудиторією, перебувати в «образі» упродовж усього уроку чи виховного заходу; налаштувати себе на натхнення, щире та доброзичливе ставлення до учнів; уміння зберігати достатній рівень самоконтролю, свідоме використання у педагогічному спілкуванні прийомів акторської техніки. Отже, у структурі педагогічного артистизму виділяють: вживання в «образ учня» чи в «образ аудиторії» (механізмом такого вживання є ідентифікація); оперативну саморегуляцію; виразність поведінки, що, з одного боку, відображає комплекс внутрішніх переживань, а з другого — є інструментом активізації цих переживань.

Осмислення викладеного матеріалу дасть можливість студентам визначити елементи спілкування, які створюють образ менеджера, впливають на формування його іміджу. Майбутні викладачі доходять висновку, що для проведення самопрезентації як комунікативного прийому необхідно: враховувати особливості конкретної ситуації та налаштовуватися на педагогічне спілкування з аудиторією, емоційно відкрито виражати свої думки і почуття, складати правильне уявлення про ту роль, яку в даній ситуації і в даний момент відіграє партнер (партнери), виходячи з окремих зовнішніх проявів його (їх) міміки, пантоміміки, мовлення. Майстерність виконання самопрезентації значною мірою визначається здатністю майбутнього спеціаліста налаштувати себе на спілкування з аудиторією. Тому до початку виконання вказаного комунікативного прийому студентам пропонуються дві вправи. Перша: студенти мають назвати різновиди їхнього настрою (сприяють або ускладнюють спілкування) у професійній діяльності. Отримані матеріали записуються на дошці (наприклад: спокій — збудження, доброзичливість — іронічність) та аналізуються [347, с. 18—19]. Друга вправа розроблена на основі відомих вправ для акторів (система фізичних дій і ситуація «якщо б»), які були введені в театральну педагогіку К. С. Станіславським.

Коли у процесі рольової гри одні студенти здійснюють самопрезентацію, інші аналізують їхню діяльність і водночас виконують відповідні завдання, сформульовані так:

— зафіксуйте типові професійні жести (вхід до аудиторії, вітання, робота біля дошки, пояснення матеріалу) ваших колег (студенти тренінгової групи);

— обґрунтуйте доцільність (чи надмірність) використання жестів під час проведення початкового етапу рольової гри;

— порівняйте характеристики невербальної поведінки (жести, пози, інтонація, міміка) кількох студентів, визначте, хто з них доцільніше використовує її засоби;

— проведіть спостереження за діяльністю когось зі студентів на початковому етапі проведення рольової гри з метою аналізу вмінь установлення контакту очей і реалізації його функцій (інформаційний пошук, підтримка стабільного рівня психологічної близькості, установлення й підтримування соціальної взаємодії);

— проаналізуйте невербальну поведінку когось зі своїх товаришів з групи з метою виявлення появи у нього творчого самопочуття (натхнення, настроїв, бажання працювати);

— проаналізуйте техніку мовлення студентів (володіння фоначієм диханням, особливості голосу, артикуляція звуків);

— визначте, які засоби виразності мовлення використовувалися тим чи іншим студентом у професійному спілкуванні.

Початком роботи на третьому занятті тренінгу було виконання вправ, що сприяли усвідомленню майбутніми викладачами своїх почуттів та емоцій. З метою розширення їх емоційного словника пропонувалося:

- запишіть і проаналізуйте словосполучення, які описують ваші можливі емоції та почуття;

- виконайте вправу на вияв типових емоційних реакцій (вибух, крик, намагання перекричати співрозмовника; наполягати на своїй правоті, доводити свою думку, наставляти на правильний шлях, докоряти, ставити ультиматум, зводити порахунки, давати в'їдливі зауваження, ображати) — механізму зіткнення людей у професійному спілкуванні [94, с. 26—30].

Відтак під час проведення рольової гри розглядається проблема становлення соціально-психологічного іміджу керівника. Нагадаємо, що імідж — система перцептивно обумовлених та діяльнісно опосередкованих уявлень про особистість [355, с. 11]. Структура соціально-психологічного іміджу керівника включає перцептивні, когнітивні та мотиваційно-ціннісні компоненти. Модальність іміджу (його знак — позитивний чи негативний) залежатиме від загального ставлення до керівника, що, як відзначає Т. В. Скрипаченко, формується за рахунок позитивного чи негативного емоційного фону сприймання його особистості, системного уявлення про нього та відповідності змісту іміджу очікуванням людей [355, с. 155]. У дослідженнях виділяються первинна та вторинна стадії утворення іміджу. Першу з них, на думку Т. В. Скрипаченко, розкривають первинна інформація про особистість, перше враження про неї та ефект «ореолу». До стадії вто-

ринного утворення іміджу входять такі складники: професійні та особистісні якості керівника; його здібності, знання, вміння, навички, а також системи спілкування та поведінки [355, с. 11].

Далі відповідно до сценарію відбуваються виступи представників обох сторін. Обов'язковою умовою кожного виступу стало використання виразних засобів мовлення. Структура цих засобів, що пропонувалися студентам ще до початку названої гри включала: прийоми стилістичного синтаксису (стилістичний повтор, градація, антитеза, риторичні запитання, пряме звернення, інверсія), лексичні засоби образності (порівняння, метафора, гіпербола, алегорія), фразеологічні одиниці (крилаті слова, приказки, прислів'я).

Особлива увага у виступах студентів приділялася техніці аргументації. Як відомо, спеціалісти в галузі ділового спілкування з метою реалізації даної техніки пропонують використовувати риторичні методи (фундаментальний, протиріч, порівняння, «так ... але», витягнення висновків, шматків, «бумеранга», ігнорування, потенціювання, висновків, видимої підтримки, опитування) [230].

Виступи студентів перед аудиторією аналізуються. Найперше розглядається мовленнєвий аспект цього виступу. Майбутні викладачі мають продемонструвати:

- володіння різноманітними властивостями голосу (сила, висота, темп, гучність) і дикцією;
- проведення адекватного до змісту мовлення добору слів;
- інтонування мовлення відповідно до його змістового аспекту;
- здійснення за допомогою виразних засобів мовлення емоційно-експресивного впливу на слухачів;
- володіння риторичними методами у процесі аргументації.

Другий аспект аналізу діяльності студентів пов'язаний з розумінням першого враження про людину як складного психологічного феномену, в якому поєднуються почуттєвий, логічний та емоційний компоненти, емоційне ставлення, а також більше чи менше усвідомлювані й узагальнені оцінні судження [40]. Одним із результатів цього аналізу стає запам'ятовування студентами суттєвих особливостей ефекту «ореолу» (тенденція того, хто сприймає, перебільшувати однорідність особистості партнера — переносити сприятливе (чи негативне) враження про одну якість людини на всі її інші якості), що є однією з помилок першого враження про людину.

Наступний етап діяльності на третьому занятті тренінгу «Професійне спілкування менеджера освіти» логічним було пов'язувати з реалізацією техніки «Піраміда професійного зростання»,

яку розробила М. Ю. Варбан на основі моделі професійної стратифікації П. Сорокіна [362]. Ця техніка передбачає наявність символічного зображення професійного життя у вигляді вписаної у коло піраміди. Піраміда включає ієрархічно побудований список професій гуманітарного профілю і, як показали дослідження, природно сприймається студентами вищого економічного закладу освіти.

Перед проведенням роботи викладач звертається до учасників тренінгової групи зі вступним словом про специфіку професійного життя й мету експерименту.

Він просить студентів уявити, що коло на малюнку — це їхнє майбутнє професійне життя. Трикутник у колі — піраміда можливого професійного зростання зі спеціальності та суміжними з нею спеціальностями. Студенти отримують завдання певним чином за допомогою позначки **Я** простежити можливі шляхи свого професійного зростання, тобто показати, на яких послідовних рівнях «професійної піраміди» у майбутньому вони себе бачать.

Використання цієї методики, на нашу думку, давало можливість виконати завдання:

- активізувати рефлексивну активність студентів як передумову їхнього професійного зростання, що зумовлює потребу досягнення майстерності педагогічного спілкування;
- активізувати рефлексію з метою її впливу на розвиток професійно важливих здібностей (емпатія, товарицькість, мовленнєві здібності);
- визначити загальний рівень професійної зацікавленості, очікувань щодо «Я-професіонал», що впливає на вміння студента працювати у період тренінгових занять.

Такий підхід у роботі створює умови для розвитку особистісної й професійно-перспективної рефлексії (через концептуалізацію шляхів і способів професійного зростання).

До показників реалізації цієї техніки М. Ю. Варбан відносить: 1) кількість обраних шляхів професійного зростання; 2) особливості «використання студентами символу **Я** для означення етапів кар'єри; 3) просторове розташування символу «Я» у межах піраміди, в межах кола або за ним. Під час аналізу результатів проведеного дослідження використовувалися два види критеріїв, а саме: формальні й змістово-суттєві. Формальні критерії включають емоційне залучення до рефлексивної діяльності, розгорнутість відповідей та їх цілісність, свободу словесного вираження й особливості рефлексії. Змістово-суттєві критерії передбачають урахування усвідомлюваної професійної зацікавленості студен-

тів, ретроспективно усвідомлюваної конкретності професійних планів у шкільні роки, усвідомлення відповідності підліткових професійних проектів вибору закладу вищої освіти; усвідомлюваного, відповідального ставлення до освоєння професії у вищому навчальному закладі; усвідомлюваних суперечностей процесу професіоналізації у вузі; створення єдності лінії професійного становлення від дитинства до нинішнього дня; розрібленість стратегії свого професійного завтра; багатоальтернативність шляхів свого професійного зростання [52]. Слід наголосити, що під час реалізації цієї техніки особлива увага зверталася на відсутність чи бідність, фрагментарність уявлень частини студентів про етапи їхнього професійного зростання, що визначалось за розміщенням рефлексивного символу (Я). Ці студенти ставили той символ як за межами піраміди професійного зростання, так часто й поза межами кола професійного життя, сутність зв'язку «Я-професія». М. Ю. Варбан стверджує, що розроблена нею методика активізує професійний інтелект. А нашим завданням було використання цієї методики з метою активізації процесів професійного становлення, отже, й розвитку у студентів потреби формувати свій імідж майбутнього спеціаліста. Невід'ємною складовою цього іміджу є їхнє професійне спілкування.

Четверте заняття тренінгу доцільно було починати зі спеціальних вправ для оволодіння технікою управління негативними емоціями й створення позитивного настрою [68, с. 85—89].

Наступним етапом роботи стало програвання у ході рольової гри конфлікту у педагогічній системі.

Нагадаємо, що конфлікт — закономірний суспільний феномен, значуща для людини психологічна проблема, яка вимагає свого розв'язання та викликає активність, спрямовану на його подолання [327]. Доцільним буде звернення й до іншого визначення цього поняття, яке найкраще відображає причину його виникнення. Так, у праці Р. Х. Шакурова й Б. С. Амішева конфлікт розглядається як форма вираження ситуаційної несумісності, яка має характер міжособистісного зіткнення, що виникає в результаті здійснення одним із суб'єктів неприйнятних для іншої особистості дій, які викликають з її боку образу, неприязнь, протест, небажання спілкуватися з іншим суб'єктом [403, с. 68—69].

Доречно наголосити, що кожен педагогічний конфлікт завжди має два боки: педагогічний (включення до педагогічного процесу, домінуючий ступінь відповідальності педагога за запобігання їм і вирішення, знання й урахування вікових особливостей та характеру поведінки у конфлікті учнів) та соціальний (причетність

педагогічного конфлікту до одного з типів соціальних конфліктів; використання під час вивчення, аналізу й залагодження конфліктів загальних підходів, правил і схем соціальних конфліктів, зумовленість якісними особливостями особистості педагога й учнів, їхніми цілями, вчинками, ціннісними орієнтаціями та мотивами поведінки).

До основних витоків конфліктів між педагогами й учнями Г. О. Балл відносить:

- вади нормативної та управлінської регуляції цих конфліктів, через які його учасники спонукаються до певних дій;
- психологічні чинники (зокрема, викривлене відображення об'єктивних інтересів у суб'єктивних, хибна самоідентифікація та хибне розуміння партнерів);
- брак врахування і в засобах нормування навчально-виховного процесу (навчальних планах, програмах, підручниках тощо), і в діяльності педагогів індивідуально-типологічних та вікових особливостей учнів і вимоги у турботі про повноцінність сьогоденного життя дитини [22, с. 18—19].

У соціальній психології структура конфлікту розглядається так: сторони (учасники) конфлікту, умови його перебігу, образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту, вихідні дії [313, с. 47—63]. У наукових працях виділяються певні стадії розвитку конфліктів, а саме:

- сприяння (пов'язана з появою умов, за яких може виникнути зіткнення інтересів);
- зародження (такий розвиток відповідних умов, за яких намічається зіткнення інтересів різних груп чи окремих людей);
- дозрівання (зіткнення інтересів стає неминучим у зв'язку зі стійкими несприятливими умовами, що породжують конфлікт; формується психологічна установка його учасників діяти в той чи інший спосіб, щоб зняти джерела дискомфорту стану);
- усвідомлення (сторони, які конфліктують, починають усвідомлювати, а не лише відчувати зіткнення інтересів, та намагаються встановити його причини, характер; починають виробляти свою позицію і план подальших дій);
- зіткнення (виявляється у вербальній, а часом і невербальній формі);
- вирішення (не завжди вдається зняти напруження, інколи воно тільки посилюється й поглиблюється, що неминуче веде до нового зіткнення) [29, с. 10—11].

Водночас зазначається, що конфлікти виконують як конструктивну (позитивну), так і деструктивну (негативну) функцію.

У педагогічному процесі позитивна функція передбачає стимулювання ефективного виходу зі складного становища, стабілізацію стосунків, виявлення та ліквідацію частково чи повністю суперечностей, висвітлення «вузьких» місць і невирішених питань між суб'єктами взаємодії [221, с. 138]. Деструктивна функція конфліктів, як зазначає В. М. Кушнірюк, виявляється в негативному впливі на психічний стан і настрій суб'єктів міжособистісних взаємин, а також негативно позначається на соціально-психологічному кліматі класу, на ефективності індивідуальної та спільної діяльності [221, с. 139].

Після програвання етапу зародження конфлікту в рольовій грі «Кадрові зміни» тренінгова група ділилася на дві підгрупи. Кожна з них повинна була чітко сформулювати проблему, яка стала поштовхом до виникнення конфлікту.

Студенти отримують завдання розробити систему запобігання конфлікту, який назріває. Виконуючи це завдання, обидві підгрупи учасників тренінгу звертаються до відповідної моделі запобігання конфліктам, яка включає такі складники:

- розвивати емпатичну здібність, передбачати мотиви й поведінку людей;
- перше зауваження доцільно зробити віч-на-віч, що дозволить з'ясувати причини, не зачіпаючи самолюбства, без емоційного напруження;
- робити психологічну паузу, яка знімає психоемоційну напруженість;
- намагаться адекватно зрозуміти позицію іншого, дати йому можливість висловитися;
- швидко визнавати свої помилки, не допускаючи критики;
- ввічливо, доброзичливо вести діалог; уважно слухати співрозмовника;
- намагаться в основу своїх взаємостосунків ставити взаєморозуміння [114, с. 15—34].

Розробка системи запобігання конфлікту закінчується її програванням у процесі тренінгового заняття.

Далі розглядається інший можливий варіант виникнення конфлікту. З метою посилення суперечностей підгрупи «вводили» до конфліктної ситуації певний перелік (уявлених) дій з боку однієї чи іншої сторони конфлікту. Виконуючи це завдання, студенти повинні були враховувати, що конфліктна ситуація — це приховане або відверте протиборство двох чи кількох учасників, кожен із яких має свої цілі, мотиви, засоби та способи розв'язання проблеми [247, с. 4]. Також слід пам'ятати, що виникнення конфлікту

пов'язано з наявністю у взаємозв'язку таких складників, як проблема, конфліктна ситуація, учасники конфлікту, інцидент [247, с. 4].

Підгрупи беруть на себе роль однієї зі сторін конфлікту і вербалізують почуття, які в них з'явилися у зв'язку з конфліктом. Це завдання проходить у три етапи, а саме:

*перший* — вираження кожним студентом почуттів, що виникають у результаті конфлікту;

*другий* — детальний опис моменту зародження (чи виникнення) згаданих почуттів;

*третій* — пояснюється, чому ті чи інші дії викликали певні почуття.

Студенти переходять до детального аналізу конфлікту і пошуку шляхів його розв'язання. У цей час доцільно звернути увагу на таке:

- ✓ виявити причини та можливі наслідки зіткнення, сварки;
- ✓ використати індивідуальний підхід в усвідомленні ситуації;
- ✓ критично поставитися до себе та ситуації;
- ✓ визначити істинні цілі та наміри іншої сторони [114].

Підгрупи студентів пропонують одна одній шляхи розв'язання конфлікту. У ході рефлексії розглядається питання про можливість й обмеженість цих шляхів виходу з конфлікту, про співвідношення та взаємодію ділових і загальнолюдських моральних норм у діяльності менеджера освіти.

П'яте заняття тренінгу починалося з вправи на виявлення взаємозв'язку між уміннями встановлювати візуальний контакт і мовленням людини. Студенти проводили спостереження за співрозмовниками й давали відповіді на такі запитання:

Чи дивилися співрозмовники один на одного, а чи відвертались один від одного у процесі розмови?

Коли кожен із них дивився на співрозмовника більше (коли говорив чи коли слухав)?

Чи подивився той, хто говорив, на співрозмовника після того, як закінчив фразу, даючи зрозуміти, що тепер черга іншого говорити?

Під час аналізу виконання цієї вправи студенти доходять висновку, що майстерність установалення візуального контакту сприяє взаєморозумінню у спілкуванні.

Далі у процесі рольової гри здійснюється перехід до формування вмінь використовувати «приспособлення» у професійному спілкуванні.

Як зазначає В. А. Кан-Калик в одній зі своїх наукових праць [155, с. 206], це — складний процес прилаштування установле-

ного стилю спілкування до його сьгоднішніх умов. Цей вид «пристосувань» обов'язково передбачає: усвідомлення педагогом стилю власного професійного спілкування з колегами, відновлення й відчуття в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування в даному колективі, уточнення стилю спілкування в нових комунікативних умовах діяльності.

По-друге, В. А. Кан-Калик розглядає «пристосування» у професійно-педагогічному спілкуванні як систему прийомів (психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих та ін.), які вибираються для організації адекватної завданням і особливостям педагогічної ситуації його структури, здійснення найефективнішого комунікативного впливу. Так, у деяких своїх роботах на основі стадіальності спілкування, яку запропонував К. С. Станіславський, він описує основні стадії педагогічного спілкування. Після орієнтування в умовах спілкування та вибору об'єкта, привернення його уваги необхідно використовувати «пристосування» до даного об'єкта, що певною мірою визначає ефективність спілкування [154, с. 95—97]. Ці «пристосування» В. А. Кан-Калик й аналізує як систему згаданих прийомів.

К. С. Станіславський [367, с. 352—368] аналізує «пристосування» як один із важливих прийомів і визначає їх як так звані внутрішні й зовнішні хитрощі, за допомогою яких люди пристосовуються один до одного у спілкуванні [367, с. 354]. «Пристосування», говорить К. С. Станіславський, дають можливість рельєфніше виявити свої внутрішні почуття і загальний стан. Одночасно вони допомагають маскувати свої почуття й свій загальний стан. Процес створення «пристосувань», за К. С. Станіславським, складається з двох етапів: вибір й виконання «пристосування».

Як бачимо, В. А. Кан-Калик і К. С. Станіславський лише окреслюють зазначений феномен, не розкриваючи глибоко його сутності й технології реалізації у спілкуванні. А звідси, зрозуміло, що використання різних видів «пристосувань» у педагогічному спілкуванні пов'язане передовсім з чітким визначенням їх структури. Виконання вказаних «пристосувань» передбачає сформованість у майбутніх педагогів умінь використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, вміння володіти професійно-педагогічною увагою, сприймати і розуміти кожному особистість, створювати творче самопочуття.

Тож студентам пропонується розробити кілька мовленнєвих прийомів, використання яких відобразить певне «пристосуван-

ня» в процесі рольової гри. Обов'язковим складником цих «пристосувань» є інтонаційна виразність мовлення, яка розглядається як вираження думок і почуттів за допомогою голосу [153, с. 6]. Майбутні викладачі повинні використовувати такі засоби інтонаційної виразності мовлення, як його темп, паузи та логічні наголоси.

Темп мовлення — швидкість вимови складів, слів, фраз, що залежить від індивідуальних звичок людини, її характеру, настрою, темпераменту. Студенти дізнаються, що темп мовлення педагога обумовлюється метою, віковими та індивідуальними особливостями аудиторії, характером того, про що йде мова, та мірою складності його змісту [46, 47, 124]. Паузи у мовленні визначаються як тимчасові зупинки його звучання. Паузи розділяють мовленнєвий потік на складові і відіграють значну роль в організації сприймання та засвоєння матеріалу.

Під час розробки «пристосувань» студенти застосовують і логічні наголоси. Слід пам'ятати, що вони визначаються як довільне виділення одного з елементів висловлювання з метою збільшення його семантичного значення. За допомогою логічних наголосів вирізняються слова, які несуть більше смислове навантаження. Правильне використання логічних наголосів робить мовлення зрозумілим, точним. Водночас надмірна кількість логічних наголосів збіднює мовлення, веде до спотворення думки.

Під час аналізу реалізації «пристосувань» у педагогічному спілкуванні розглядається:

- доцільність, логічність їх змістового аспекту;
- характер взаємозв'язку вербальних і невербальних засобів спілкування;
- уміння розподіляти увагу на матеріал, який подається, та аудиторію;
- сприймання та розуміння інших людей;
- уміння володіти собою, своїм самопочуттям;
- здатність впливати на людей та переконувати їх у правильності своїх поглядів.

Основним завданням рольової гри на шостому занятті тренінгу, де обґрунтовувалися тактичні та стратегічні цінності менеджера освіти, була актуалізація в майбутніх викладачів уміння встановлювати педагогічний контакт й управляти ним у професійному спілкуванні. Нагадаємо, що це вміння включає встановлення та управління емоційним і пізнавальним контактами у цьому спілкуванні.

Закінчується заняття обговоренням значущості для кожного майбутнього викладача його професійних успіхів у взаємодії з аудиторією. Основна увага звертається на результати діяльності, які констатуються на останньому тренінговому занятті: підвищенні рівня розкритості майбутніх викладачів у професійному спілкуванні, знятті в них стереотипних уявлень про нього, зростанні рівнів їхньої комунікативної компетентності та готовності до цього спілкування.

### **2.3. КОНТРОЛЬ ТА КОРЕКЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ**

Результати експериментальних досліджень переконали у доцільності виділення двох основних етапів контролю та корекції підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування. Перший із цих етапів пов'язаний з оволодінням елементами педагогічної техніки. Це вимагає проаналізувати й скорегувати діяльність майбутніх викладачів з таких питань: оволодіння фонаційним диханням; розвиток сили, висоти, темпу, злетності, діапазону, гучності голосу; забезпечення чіткої артикуляції звуків; регулювання швидкості добування звуків з метою оптимізації темпу та ритму мовлення; розподіл, стійкість, концентрація й переключення уваги; зняття м'язевих «затиснутостей», м'язевого напруження; оволодіння технікою психофізичної саморегуляції, досягнення емоційної стабільності.

Під час виконання спеціальних вправ заходи з корегування повинні бути спрямовані не лише на визначення типових помилок в оволодінні студентами педагогічною технікою, а й тих недоліків, які має кожен із них. Такий підхід в організації навчання дозволяє окреслити основні напрями розробки індивідуальних програм діяльності кожного студента з названих питань. На цьому етапі навчання доречним стає проведення цілеспрямованих спостережень за діяльністю досвідчених педагогів, що проходить у період педагогічної практики. Спостерігаючи за роботою досвідченого педагога, студенти насамперед мають звернути увагу на такі моменти:

- ▲ використання засобів заняття м'язевого напруження перед спілкуванням з аудиторією;
- ▲ особливості самопрезентації учнівській аудиторії;

- ▲ сформованість діафрагмально-реберного типу дихання;
- ▲ уміння тримати в полі зору весь клас;
- ▲ реалізація педагогом функцій (дидактична, експресивна, перцептивна, комунікативна, сугестивна, організаторська) техніки професійного мовлення;
- ▲ доцільність рухів педагога в аудиторії;
- ▲ уміння педагогічно доцільно передавати власні переживання з приводу навчального матеріалу, ставлення до учнів і т. ін.

Наступний етап контролю та корекції підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування пов'язаний з освоєнням таких комунікативних прийомів, як самопрезентація, використання «пристосувань», установлення педагогічного контакту та управління ним у спілкуванні. Передусім звернімо увагу на те, що запропоновані комунікативні прийоми характеризуються високим рівнем складності. Під час їх виконання відбувається вимірювання рівнів готовності до педагогічного спілкування. Залежно від одержаних результатів викладачі закладу вищої освіти, що працюють у відповідному напрямку зі студентами, повинні звернути увагу на розв'язання деяких проблем, а саме:

- визначити ті складники педагогічного спілкування, оволодіння якими викликає найбільші труднощі у студентів, що позначається на реалізації комунікативних прийомів;
- з'ясувати доцільність використання кожного виду навчальної діяльності студентів з формування комунікативних умінь на кожному етапі підготовки й у разі необхідності внести відповідні зміни;
- змінити порядок виконання видів навчальної діяльності з підготовки до педагогічного спілкування, обґрунтувати взаємозв'язки між ними.

Результати багаторічних експериментальних досліджень переконали нас у тому, що на етапах цієї підготовки, пов'язаних з виконанням комунікативних прийомів, доцільно виділяти залежно від характеру основних помилок у педагогічному спілкуванні певні групи студентів. Тобто вважаємо, що істотне вдосконалення контролю та корекції навчальної діяльності студентів з низьким рівнем підготовки до педагогічного спілкування пов'язане передусім з правильним визначенням основних недоліків і відповідною спрямованістю педагогічних впливів.

Щодо виконання самопрезентації, то до першої з названих груп слід залучити студентів, у яких низькі рівні сформованості умінь орієнтування в ситуації педагогічного спілкування. У такому разі найчастіше спостерігається картина, коли запропоно-

ваний студентом зміст самопрезентації не відповідає потребам даної аудиторії. Корекція навчальної діяльності цієї групи студентів повинна проходити у двох напрямках. З одного боку, виявити здатність студентів до проведення даного виду орієнтування. Ця здатність, на нашу думку, значною мірою зумовлюється сформованістю професійно-педагогічних здібностей (емпатія, товариськість, мовленнєві здібності). Другий напрямок корекції пов'язаний з такими важливими моментами, як розуміння майбутніми педагогами суті й необхідності орієнтування у професійному спілкуванні, знання його складників. Важливо звернути увагу студентів на взаємозв'язок і взаємообумовленість орієнтування у ситуації педагогічного спілкування, використання вербальних та невербальних засобів спілкування, створення творчого самопочуття у професійній діяльності.

До другої з виділених груп студентів слід залучити тих, які на низькому рівні володіють як прийомами управління своїм психічним станом, так і технікою налаштування на педагогічне спілкування з аудиторією. Ці студенти найчастіше демонструють порушення композиційної побудови педагогічного спілкування та низький рівень реалізації всієї системи комунікативних умінь. Тож проведення на такому рівні самопрезентації є своєрідним свідченням втрати значення всієї попередньої підготовки до педагогічного спілкування.

Водночас зазначимо, що студенти цієї групи часто характеризуються високим рівнем знань у галузі педагогічного спілкування, зокрема його технології.

Отже, педагогічні впливи з боку викладачів вищого закладу освіти у цьому разі мають передбачати корекцію з таких основних питань: володіння оперативною саморегуляцією; налаштування та управління собою у педагогічному спілкуванні; пошук стимуляторів, зон, що викликають творче самопочуття; врахування особливостей конкретної ситуації педагогічного спілкування; розуміння аудиторії та окремих її членів на основі зовнішніх проявів їхньої міміки, пантоміміки та мовлення; володіння мовленнєвими й немовленнєвими засобами спілкування.

До третьої групи, виділеної нами, входять студенти, які не виконують самопрезентацію у зв'язку з низьким рівнем володіння мовленнєвими й немовленнєвими засобами спілкування. Такі студенти погано сприймаються аудиторією, хоча у більшості з них сформовано деякі важливі складники педагогічного спілкування (відчуття емоційної атмосфери аудиторії та орієнтування у ситуації професійного спілкування, соціальна перцепція). Корек-

гування з боку викладачів закладу вищої освіти у цьому разі необхідно проводити у таких напрямках: установлення недоліків у використанні мовленнєвих і немовленнєвих засобів спілкування кожним студентом; визначення ролі тих чи інших видів навчальної діяльності у формуванні умінь володіти мовленнєвими та немовленнєвими засобами спілкування.

Є необхідність виділяти групи студентів залежно від характеру труднощів, яких вони зазнають на етапі освоєння «приспосовувань» у педагогічному спілкуванні. Так, перша з визначених груп включає тих, які не володіють уміннями використання цих «приспосовувань».

Ці студенти часто мають добрі знання зі згаданої проблеми (суттєві особливості, структура, види «приспосовувань» у педагогічному спілкуванні; побудова та реалізація цих «приспосовувань»), але відповідні вміння в них не сформовані. Тож потрібно:

- внести зміни й доповнення в ту групу вправ, яка виконується раніше та сприяє роботі над «приспосовуваннями» у педагогічному спілкуванні;

- визначити й запропонувати студентам під час навчання суттєві характеристики психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих прийомів, які використовуються для організації професійного спілкування, що буде адекватне педагогічній ситуації;

- сформувати у студентів уміння узгоджувати вибір і виконання «приспосовувань» у педагогічному спілкуванні.

До другої групи студентів залучаємо тих, які володіють лише деякими видами «приспосовувань» у педагогічному спілкуванні. Тобто ці студенти часто бувають не в змозі провести педагогічне спілкування на належному рівні, бо вони не оволоділи всією сукупністю «приспосовувань» як специфічних елементів його технології. У цьому разі корекція навчальної діяльності студентів передбачає:

- визначення видів «приспосовувань», що не освоєні кожним майбутнім педагогом, та причин неоволодіння ними;

- удосконалення структури та розроблення суттєвих характеристик комунікативних прийомів, які використовуються з метою оволодіння «приспосовуваннями» у педагогічному спілкуванні.

Третя група включає тих студентів, які вміють використовувати різні види «приспосовувань» у педагогічному спілкуванні, але припускаються помилок. Тобто оволодіння «приспосовуваннями» у майбутніх педагогів пройшло на низькому чи недостатньому рівні. Корекція навчальної діяльності цієї групи студен-

тів, як свідчить досвід, має бути спрямована на виконання таких завдань:

— виявити елементи, оволодіння якими викликає труднощі, визначити причини появи цих труднощів;

— доповнити й конкретизувати навчальний матеріал з проблеми технологічних аспектів використання «пристосувань» у педагогічному спілкуванні;

— навчити правильності вибору «пристосувань» і швидкості їх включення у педагогічному спілкуванні.

Далі здійснюється перехід до контролю та корекції вмінь установлювати педагогічний контакт та управляти ним у професійному спілкуванні. Виконання цього завдання, у свою чергу, вимагало таких дій:

▲ актуалізувати знання майбутніх педагогів з проблеми техніки установлення контакту у педагогічному спілкуванні;

▲ визначити причини можливих недоліків у оволодінні комунікативними вміннями, що негативно впливає на встановлення педагогічного контакту;

▲ обґрунтувати на основі аналізу індивідуальних можливостей кожного студента шляхи установлення ним педагогічного контакту.

У цей час діяльність педагогів, які працюють зі студентами, має бути спрямована на актуалізацію їхніх знань з таких питань: сутність педагогічного контакту у спілкуванні; засоби його встановлення й підтримування, критерії та показники рівнів сформованості даного педагогічного вміння. Водночас доречно запропонувати й вправи, спрямовані на оволодіння орієнтуванням в обставинах, що змінюються; педагогічною імпровізацією; майстерністю підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні та управління у ньому ініціативою. На цьому етапі підготовки слід вносити корективи, які б дозволяли якнайкраще використати індивідуальні можливості кожного студента (сформованість професійних здібностей, комунікативних умінь) в оволодінні майстерністю встановлення та управління педагогічним контактом.

Тож виділимо групи студентів залежно від характеру труднощів, яких вони зазнають під час установлення педагогічного контакту. До першої групи слід залучити тих, які не володіють даним комунікативним умінням у зв'язку з такими основними причинами:

✓ несформованістю або низьким рівнем необхідних для педагогічного спілкування здібностей (емпатія, товариськість, мовленнєві здібності);

✓ неформованістю чи низьким рівнем володіння системою комунікативних умінь.

Студенти цієї групи виявляють свою нездатність відчувати наявність чи відсутність педагогічного контакту у професійному спілкуванні.

До другої групи входять студенти, які відчують наявність чи відсутність педагогічного контакту у професійному спілкуванні, але на низькому рівні володіють засобами його встановлення. Коригування у цьому випадку мають передбачати:

— актуалізацію знань студентів з проблеми засобів встановлення емоційного та пізнавального контактів;

— введення допоміжного циклу вправ, що є засобом підготовки до оволодіння педагогічним контактом;

— освоєння спеціально запропонованих комунікативних прийомів, що необхідно для оволодіння педагогічним контактом у професійному спілкуванні педагога.

Контроль і корекція підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування включають також визначення перспектив подальшої індивідуальної діяльності у вказаному напрямку для кожного з них. У зв'язку з цим потрібно виконати такі завдання:

▲ виміряти й проаналізувати рівні сформованості емпатії, товариськості, мовленнєвих здібностей, комунікативних умінь у майбутніх викладачів;

▲ охарактеризувати досягнуті ними рівні готовності до педагогічного спілкування;

▲ розробити з участю майбутніх викладачів програми з удосконалення професійного спілкування для кожного з них.

Упровадження у практику діяльності вищого економічного закладу освіти розробленої системи підготовки забезпечило суттєве зростання рівнів сформованості комунікативних умінь та рівнів готовності до педагогічного спілкування в майбутніх викладачів.

З огляду на сказане подамо відповідні матеріали (табл. 3).

Рівні готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування (кількість студентів, %): варіативний — 28,7, реконструктивний — 29,1, репродуктивний — 27,9, стихійно-репродуктивний — 14,3 (експериментальні групи); варіативний — 2,7, реконструктивний — 22, репродуктивний — 42,3, стихійно-репродуктивний — 33 (контрольні групи).

## РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІВЬ

Перелік професійних комунікативних умінь	Експериментальні групи					Контрольні групи				
	Рівні сформованості умінь (кількість студентів, %)					Рівні сформованості умінь (кількість студентів, %)				
	допрофесійний (вихідний)	початкового оволодіння (низький)	обмеженої сформованості (середній)	достатньої сформованості (високий)	успішного оволодіння (майстерність)	допрофесійний (вихідний)	початкового оволодіння (низький)	обмеженої сформованості (середній)	достатньої сформованості (високий)	успішного оволодіння (майстерність)
1. Володіння вербальним спілкуванням	2,1	19,8	39	39,1	—	5,3	45	39,2	10,5	—
2. Володіння невербальними засобами спілкування	3	20,9	43,8	32,3	—	4,4	51	36,4	8,2	—
3. Володіння професійно педагогічною увагою	2	30,1	37,7	30,2	—	4	56,4	34,5	5,1	—
4. Володіння соціальною перцепцією	3,3	35,3	32,7	28,7	—	5,8	58,3	33,2	2,7	—
5. Орієнтування в ситуації спілкування	3,7	29,2	29,1	38	—	5,3	54	30,2	10,5	—
6. Створення творчого самопочуття	11	27,2	32	29,8	—	33	50,5	12,2	4,3	—
7. Установлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні	4,1	21,3	34,3	40,3	—	10	41,4	38	10,6	—
8. Самопрезентація	4,5	14,1	43,4	38	—	10,3	38,4	42	9,3	—
9. Використання «пристосувань»	7,7	24,5	37,6	30,2	—	19,8	42	30,7	7,5	—
10. Завоювання ініціативи	14,3	20,3	35,4	30	—	28,2	38,1	23,9	9,8	—
11. Побудова спілкування	10,5	19,8	39,3	30,4	—	16	50,2	26,5	7,3	—
12. Реалізація плану спілкування	12,3	15,1	37,7	34,9	—	17,5	43	33,3	6,2	—



## Висновки до розділу 2

Реалізація функцій управління професійним спілкуванням майбутніх викладачів зумовила розробку системи підготовки до цього спілкування. Метою даної системи стало формування у студентів готовності до педагогічного спілкування. Відповідно до мети визначено завдання, засоби підготовки, умови ефективності функціонування цієї системи та діагностика її результативності.

Перший етап підготовки майбутніх викладачів до педагогічного спілкування передбачав оволодіння ними певними елементами педагогічної техніки (техніка мовлення, уміння зняття м'язевої «затиснутості», професійно-педагогічна увага). Проаналізовано сучасні наукові підходи до визначення поняття та складників цієї техніки у працях таких дослідників, як О. О. Абдуліна, Ю. П. Азаров, Г. І. Баланюк, П. В. Галахова, О. О. Горська, І. А. Зязюн, Н. М. Тарасевич, М. О. Верб, В. Г. Куценко, Ю. І. Турчанинова, І. Є. Шварц, Н. Е. Щуркова та ін.

Організація роботи студентів з оволодіння технікою мовлення зумовлювалася її основними функціями (дидактична, експресивна, перцептивна, сугестивна, організаторська, науково-пізнавальна, комунікативна).

Формування в майбутніх викладачів професійно-педагогічної уваги ґрунтувалося на її основних властивостях (обсяг, стійкість, концентрація, переключення, розподіл, багатооб'єктність спрямованості, динаміка) та передбачало використання вправ, які пропонують спеціалісти в галузі театральної педагогіки (К. С. Станіславський, С. В. Гіппіус, В. Ц. Абраман) і відомі вчені-психологи (Л. О. Рєгуш та ін.).

З'ясовано сутність понять «емоційне самопочуття», «емоційна стійкість», «емоційна напруженість», «саморегуляція». Розглянуто вправи (дихальні, психофізичні) з аутогенного тренування, необхідні майбутнім викладачам для формування вмінь саморегуляції свого емоційного стану.

Метою другого етапу підготовки до педагогічного спілкування стало оволодіння орієнтуванням у його ситуації, мовленнєвими й немовленнєвими засобами, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям, уміннями встановлювати педагогічний контакт у професійній діяльності. Вказана мета зумовила обґрунтування складників орієнтування у ситуації педагогічного спілкування; визначення функцій, характеристик мовленнєвої діяльності, суттєвих особливостей використання невербальних засобів та особливостей соціальної перцепції викладача. Також розглянуто основні наукові підходи до розв'язання проблеми управління педагогом своїми психічними станами у професійній діяльності.

У результаті аналізу наукових робіт (А. Б. Добрович, І. П. Волков, С. В. Сергєєва, В. М. Панферов, В. А. Кан-Калик та ін.) доведено доцільність виділення двох фаз у педагогічному контакті (встановлення та управління) та розроблено структуру комунікативної «атаки», яка є одним із комунікативних прийомів виходу на згаданий контакт у педагогічній діяльності.

З метою реалізації другого етапу підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування було розроблено спеціальний тренінг «Професійне спілкування менеджера освіти», який передбачає використання рефлексивного підходу в навчанні. На цьому етапі підготовки основна роль відводилася рольовій грі «Кадрові зміни», яка мала чітко визначену мету та відповідні завдання. У ході даної гри обов'язково програвалися та аналізувалися спеціально виділені аспекти педагогічного спілкування (самопрезентація, формування соціально-психологічного іміджу спеціаліста, конфлікт у педагогічній діяльності, «пристосування» у спілкуванні та педагогічний контакт). На кожному занятті тренінгу виконувалися спеціальні вправи, моделювалися ситуації професійної діяльності, проведення яких аналізувалося за спеціальними схемами. Обов'язковим елементом кожного із занять стала реалізація одного чи кількох структурних компонентів рефлексії.

Результати експериментальних досліджень переконали в необхідності виділення двох основних етапів контролю та корекції підготовки майбутніх викладачів до педагогічного спілкування (перший етап пов'язаний з оволодінням елементами педагогічної техніки, другий — з освоєнням комунікативних прийомів).

Запропонований підхід до такої підготовки забезпечує значне підвищення рівнів сформованості комунікативних умінь та готовності майбутніх викладачів до професійного спілкування.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Абдуллина О. А.* Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования. — М.: Просвещение, 1990. — 141 с.
2. *Аболин Л. М.* Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека: Монография. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. — 262 с.
3. *Абрамян В. Ц.* Совершенствование профессиональной подготовки будущего учителя средствами театральной педагогики: Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 01/Киев. гос. пед. ин-ст. — К., 1992. — 194 с.
4. *Авдеева Н. М.* Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. / Под ред. А. А. Бодалева. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1975. — С. 6—9.
5. *Агеев В. С.* Социальная перцепция в процессах межгруппового взаимодействия: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19. 00. 05/МГУ. — М., 1979. — 14 с.
6. *Азаров Ю. П.* Педагогическое искусство и его проблемы // Советская педагогика. — 1969. — № 11. — С. 128—137.
7. *Азарова Л. Г.* Формирование вокально-речевой культуры студентов педвуза: Дис. канд. пед. наук: 13. 00. 01/ЛГПИ им. Т. Г. Шевченко. — Луганск: 1994. — 148 с.
8. *Андреева Г. М.* К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопр. психологии. — 1977. — № 2. — С. 3—14.
9. *Андреева Г. М.* Социальная психология. — М.: МГУ, 1980. — 414 с.
10. *Анищук Е. В.* К вопросу о проявлении эмоциональности личности учителя в его профессиональном общении // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. П. А. Просецкого. — М.: МГПИ им. В. Ленина, 1985. — С. 87—92.
11. *Антон Е. Е.* Опыт анализа речевого общения учащихся и учителя на уроке // Проблемы общения и воспитание: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Х. Й. Лийметс. — Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974. — С. 165—175.
12. *Аргентова Т. Е.* Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности // Психол. журн. — 1984. — П. 5. — № 6. — С. 130—133.

13. *Аргентова Т. Е.* Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / АН СССР, Ин-ст. психол. — М., 1984. — 23 с.
14. *Артемьева Т. И.* Проблема способностей: личностный аспект // Психол. журн. — 1984. — Т. 5. — № 3. — С. 46—55.
15. *Афанасьев В. Г.* О системном подходе в социальном познании // Вопр. философии. — 1973. — № 6. — С. 98—111.
16. *Афанасьев В. Г.* Человек как система и система деятельности человека // Социолог. исследования. — 1976. — № 4. — С. 24—33.
17. *Ахмедханов А. М.* Самооценка профессионально значимых качеств у будущих учителей и ее проявление в педагогической деятельности // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: В. А. Сластенин (отв. ред.) и др. — М.: МП РСФСР, МГПИ им. В. Ленина, 1986. — С. 91—98.
18. *Аирафьян И. Б.* О взаимопонимании учителя и учащихся как внутренней предпосылке и результате педагогического общения // Психология педагогического общения: Сб. стат. / Отв. ред. А. С. Золотнякова. — Ростов-на-Д.: Ростов. гос. пед. ин-ст, 1978. — С. 49—58.
19. *Базилевская Л. С.* Формирование социально-перцептивных умений у студентов педагогических вузов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Минск. гос. пед. ин-ст. — Минск, 1984. — 23 с.
20. *Баланюк Г. И.* О педагогической технике // Советская педагогика. — 1965. — № 1. — С. 125—130.
21. *Балбасова Е. Г.* О структуре дидактических способностей учителя // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: Сб. науч. тр. / Под ред. В. А. Крутецкого. — М.: МГПИ им. В. Ленина, 1982. — С. 16—33.
22. *Балл Г. О.* Проблема запобігання конфліктам між педагогами і учнями у світлі гуманістичного підходу // Конфлікти в педагогічних системах: Зб. доповідей науково-практичної конференції 20—21 травня 1997 року. — Вінниця: АПН України, Ін-т педагог. і психол. проф. освіти, Ін-т псих. ім. Г. С. Костюка, Він. держ. техн. ун-т, 1997. — С. 18—19.
23. *Бархатян Н. Н.* Формирование у студентов профессиональных артистических умений как компонента педагогического мастерства: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-ст. — К., 1993. — 158 с.
24. *Бардінова В. Д.* Мова вчителя як засіб спілкування і взаєморозуміння з учнями // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матер. Всеукр. наук. — практ. конф. / Ред. кол.: А. М. Бойко (гол. ред.) та ін. — Полтава: МО України, Інст. пед. і психол. проф. освіти АПН України, Полт. держ. пед. ин-т, 1995. — С. 67—68.
25. *Батракова С. И.* Основы профессионально-педагогического общения. — Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1986. — 79 с.
26. *Бажноков Б. Х.* Психолингвистические проблемы речевого общения (лично и социально ориентированное речево общение):

Автореф. дис. канд. филол. наук: 10.02.19 / АН СССР, Ин-ст языкознания. — М., 1973. — 26 с.

27. *Бедерханова В. П.* Обучающие игры как «активный» метод подготовки студентов к воспитательной работе // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: АПН СССР, 1983. — С. 35—36.

28. *Бедерханова В. П.* Обучающие игры как средство подготовки студентов университета к воспитательной работе: Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01 — Л.: ЛГУ, 1977. — 22 с.

29. *Белкин А. С.* Учитель и ученики: стиль отношений // Воспитание школьников. — 1996. — № 1. — С. 10—14.

30. *Белюсова З. И., Мищик Л. И.* Сензитивный тренинг как метод формирования педагогического общения // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол. Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-ст, 1990. — С. 194—195.

31. *Беляев Г. С., Лобзин В. С., Копылова И. А.* Психологическая саморегуляция. — Л.: Медицина, 1977. — 160 с.

32. *Березовин Н. А., Коломинский Я. Л.* Учитель и детский коллектив. — Минск: БГУ, 1975. — 160 с.

33. *Березюк О. С.* Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: Дис. канд. пед. наук. — К., 1995. — 182 с.

34. *Блауберг И. В., Юдин Е. Г.* Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1973. — 270 с.

35. *Блинова Е. Е.* Формирование открытости к общению у будущего учителя: Дис. канд. психол. наук. 19.00.07 / Институт психології ім Г. С. Костюка АПН України. — Херсон, 2000. — 184 с.

36. *Блума Д. П.* Педагогическая направленность учебного процесса в университете в подготовке учителей иностранных языков: Дис. канд. пед. наук. — Рига, 1981. — 313 с.

37. *Богданов В. А.* Социально-психологические свойства личности: Учеб. пособие. — Л.: ЛГУ, 1983. — 89 с.

38. *Богданова М. К.* Педагогические условия личностно ориентированного общения у будущих учителей: Дис. канд. психол. наук. 13.00.04 / Южно-Украинский гос. пед. ун.-т им. К. Д. Ушинского. — Одесса, 2000. — 199 с.

39. *Богомолова Н. Н., Петровская Л. А.* К вопросу о методах активной подготовки к педагогическому общению // Сов. педагогика. — 1982. — № 7. — С. 57—63.

40. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. — М.: МГУ, 1982. — 198 с.

41. *Бодалев А. А.* Личность и общение. — М.: Педагогика, 1983. — 272 с.

42. *Бодалев А. А.* О направлениях и задачах научной разработки проблемы способностей // Проблемы способностей в советской психологии: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: А. А. Бодалев (отв. ред.) и др. — М.: АПН СССР, 1984. — С. 5—16.

43. *Бодалев А. А.* Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 6. — С. 74—81.
44. *Бодалев А. А.* Психология общения. — Воронеж: Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-ст, 1996. — 253 с.
45. *Бодалев А. А.* Формирование понятия о другом человеке как личности. — Л.: ЛГУ, 1970. — 134 с.
46. *Бондаренко А. Ф.* Мовні засоби впливу в комунікативній діяльності вчителя // *Мовознавство.* — 1978. — № 3. — С. 65—69.
47. *Бондаренко А. Ф.* Оптимизация коммуникативной деятельности учителя на уроке (психолингвистический аспект): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психол. УССР. — К., 1978. — 24 с.
48. *Борисенко С. Б.* Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. — Л., 1988. — 14 с.
49. *Борисенко С. Б.* Развитие эмпатических форм поведения у будущих учителей // *Психология педагогического общения: Тез. докл. науч. практ. конф.* / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-ст, 1990. — С. 88—89.
50. *Боршевський М. Й.* Особливості моральної саморегуляції поведінки учнів підліткового віку // *Психологія, самоактивності учнів у виховному процесі: Навч.-метод. посібник* / За заг. ред. М. Й. Боршевського. — К.: ІЗМН, 1968. — С. 15—21.
51. *Бронникова С. Н.* Обучение речемыслительной деятельности как элемент профессиональной подготовки студентов III курса педагогического вуза // *Формирование профессиональных умений и воспитание личности учителя иностранного языка в процессе языковой подготовки в педузвзе: Межвуз. сб. науч. тр.* / Под ред. В. Д. Аракина. — М.: МГПИ им. В. Ленина, 1983. — С. 38—44.
52. *Варбан М. Ю.* Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: Дис. канд. психол. наук 19.00.01 / Институт психології ім Г. С. Костюка АПН України. — К.: 1998. — С. 181.
53. *Васильев Г. С.* Проблема коммуникативных способностей членов первичных учебно-воспитательных коллективов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ. — М., 1977. — 21 с.
54. *Васильева И. И.* Коммуникативные свойства высказываний в диалоге // *Психол. журн.* — 1984. — № 5. — С. 149—153.
55. *Васильева М. П.* Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры учителя: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 1996. — 181 с.
56. *Вахоцька І. О.* Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі «вчитель — учень» як умова попередження конфліктів: Дис. канд. психол. наук. 19.00.05 / Інститут психології ім Г. С. Костюка АПН України. — К., 2000. — 178 с.

57. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Ось-89, 2003. — 224 с.

58. *Верб М. А., Куценко В. Г.* Педагогическое мастерство // Теория и методика коммунистического воспитания в школе / Под ред. Г. И. Щукиной. — М.: Просвещение, 1974. — С. 268—286.

59. *Вербова К. В.* О формировании коммуникативных свойств старшеклассников // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга: Межвуз. сб. науч. ст. / Ред. кол.: О. Г. Кукосян (отв. ред.) и др. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1981. — С. 25—32.

60. *Винославская Е. В.* Формирование психологической готовности куратора академической группы к воспитательной работе: Автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.07 / НИИ психологии УССР. — К., 1986. — 24 с.

61. *Водейко Р. И., Мазо Т. Я.* Как управлять собой. — Минск: Народна асвета, 1983. — 146 с.

62. *Возняк Л. С.* Психологічні особливості професійної підготовки майбутніх спеціалістів до управлінської діяльності: Дис. канд. психол. наук. 19.00.05 / Київський нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. — К., 2000. — 125 с.

63. *Войченко А. П.* Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности (на материале преподавания педагогических дисциплин и педагогической практики в национальных группах факультета русского языка и литер.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ психол. Кирг. ССР. — Фрунзе, 1980. — 25 с.

64. *Волков И. П.* Межличностный контакт как психологическая основа группообразования // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения: Сб. ст. / Ред. кол.: О. Г. Кукосян и др. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1978. — Кн. 2. — С. 29—35.

65. *Воронин М. П.* Особенности общения в условиях первого контакта учителя с классом // Особенности познания и общения в процессе обучения: Межвуз. темат. сб. / Ред. кол.: С. Н. Батракова (отв. ред.) и др. — Ярославль: МВ ССО РСФСР, Ярос. гос. ун-т, 1982. — С. 23—30.

66. *Гаврилова Т. П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопр. психологии. — 1974. — № 5. — С. 107—114.

67. *Гаврилова Т. П.* Эмпатия как специфический способ познания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. / Под ред. А. А. Бодалева. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1975. — С. 17—19.

68. *Гаджиева Н. М., Никитина Н. Н., Кислинская Н. В.* Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. — Екатеринбург: Деловая книга, 1998. — 144 с.

69. *Галахова П. В.* Педагогическая техника в профессиональной подготовке учителя: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Казан. гос. пед. ин-т. — Казань, 1987. — 14 с.

70. *Галахова П. В.* Работа над педагогической техникой студентов в процессе практики // Формирование профессиональной направленности студентов педагогических институтов / Педагогическая этика: проблемы и опыт / Под ред.: Э. А. Гришина. — Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т, 1975. — С. 216—219.

71. *Галузьяк В. М.* Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: Дис. канд. психол. наук. 19.00.07 / Інститут психології ім Г. С. Костюка АПН України. — К.: 1998. — 200 с.

72. *Галян О. І.* Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя: Дис. канд. психол. наук. 19.00.07/ Інститут психології ім Г. С. Костюка АПН України. — К., 1999. — 208 с.

73. *Гапоненко Л. А.* О выразительности речевого голоса и его значении в педагогическом общении // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов (отв. ред.) и др. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-ст., 1991. — Т. II. — С. 70—81.

74. *Гаппарова Т.* Воспитание у студентов педвузов творческого отношения к педагогическому труду: Дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / НИИ общих пробл. воспит. АПН СССР. — Ташкент, 1984. — 198 с.

75. *Гегечкори Л. Ш.* Основы методики интенсивного обучения взрослых устной речи на иностранном языке (на материале французского языка): Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / АПН СССР, НИИ содер. и метод. обуч. — М., 1977. — 52 с.

76. *Гейхман Л. К.* Социально-психологический тренинг как средство анализа и коррекции индивидуального стиля общения // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. — Пермь: МО РСФСР Перм. гос. пед. ин-т, 1999. — С. 98—100.

77. *Генов Ф. Ю.* Психологические особенности мобилизационной готовности спортсменов. — М.: Спорт, 1971. — 245 с.

78. *Гиппиус С. В.* Гимнастика чувств: Тренинг творческой психотехники: — М. — Л.: Искусство, 1967. — 295 с.

79. *Гиренко С. П.* Особенности педагогических конфликтов между педагогами и старшеклассниками и их предупреждение: Дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. — К., 1998. — 174 с.

80. *Годлевська А. І.* Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя в структурі позанавчальної діяльності: Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. — К., 1998. — 16 с.

81. *Годлевська А. І.* Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності: Дис. канд. пед. наук. — К., 1998. — 201 с.

82. *Гойхман О. Я., Надеина Т. М.* Основы речевой коммуникации: Учеб. для вузов / Под ред. проф. О. Я. Гойхмана. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 272 с.

83. Головань Н. А. Функции профессионально-педагогической речи // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов (отв. ред.) и др. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-ст, 1991. — Т. I. — С. 44—56.

84. Гोनоболин Ф. Н. Книга об учителе. — М.: Просвещение, 1965. — 260 с.

85. Гोनоболин Ф. Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопр. психологии. — 1975. — № 1. — С. 100—111.

86. Гोनоболин Ф. Н. Очерки психологии советского учителя. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1951. — 156 с.

87. Гोनоболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей // Способности и интересы / Под ред.: Н. Д. Левитова, В. А. Крутецкого. — М.: Акад. пед. наук РСФСР, 1962. — С. 232—274.

88. Гोनоболин Ф. Н. Психология. — М.: Просвещение, 1973. — 240 с.

89. Горбунов Г. Д. Учитесь управлять собой. — Л.: Знание, 1976. — 32 с.

90. Горностай П. П. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. канд. психол. наук. 19.00.07 / НИИ психологии УССР. — К., 1991. — 20 с.

91. Горська О. О. Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Кіровоград. держ. пед. ін-т. — Кіровоград, 1997. — 21 с.

92. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия // Психол. журн. — 1997. — Т. 18. — № 6. — С. 73—83.

93. Григорьев О. О., Мастеров Б. М., Пахомов Ю. В. Опыт организации учебной программы для подготовки студентов педвуза к профессиональному общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: АПН СССР, 1983. — С. 20—25.

94. Григорьева Т. Г. Основы конструктивного общения. — Новосибирск—Москва: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. — 115 с.

95. Гришин Э. А. Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя. — Ростов-на-Д.: Ростов. гос. пед. ин-ст, 1970. — 256 с.

96. Гришин Э. А. Социально-экономические и педагогические проблемы подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-ст. — М., 1981. — 30 с.

97. Гурвич И. Н. Необщительность личности как феномен интрапсихического общения // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тезисов / Под ред. А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 43—44.

98. Гурвич С. С., Погорелко В. Ф., Герман М. А. Основы риторики. — К.: Вища шк., 1988. — 248 с.

99. Данченко Г. В. Психологічні детермінанти розвитку комунікативної компетентності менеджера освіти шкільного рівня: Дис. канд. психол. наук. — К., 2002. — 207 с.

100. Деркач А. А. Обучение основам педагогического мастерства в работе с пионерами: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / ЛГУ. — Л., 1972. — 16 с.

101. Дерманова И. Б., Сидоренко Е. В. Психологический практикум. Межличностные отношения: Метод. рекомендации. — СПб.: Речь, 2001. — 40 с.

102. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. — М.: Просвещение, 1978. — 205 с.

103. Дубасенюк О. А. Розробка типології задач у підготовці майбутнього вчителя до виховної роботи з учнями // Психолого-педагогічна підготовка вчителя у вузі: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол. І. Ф. Кривоніс (гол. ред.) та ін. — Полтава: МО України, Полт. держ. пед. ін-ст, 1992. — С. 114—115.

104. Дубов И. Г. Влияние личности учителя на личностные проявления учащихся: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1985. — 16 с.

105. Дубовская Е. М., Кричевский Р. Л. О проверке гипотезы относительно механизма идентификации // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга: Науч. тр. / Ред. кол. Б. А. Еремеев и др. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Краснодар. гос. ун-т, 1979. — Вып. 278. — С. 125—132.

106. Дурай-Новакова К. М. Проблемы и задачи спецкурса «Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в системе подготовки учителей» // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: МГПИ, 1982. — С. 52—59

107. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. — Минск: БГУ, 1976. — 174 с.

108. Еловая Н. З. Формирование профессионально-педагогической готовности студентов к выполнению воспитательных функций классного руководителя: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-ст. — М., 1981. — 16 с.

109. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу. — Л.: ЛГУ, 1991. — 106 с.

110. Емельянов Ю. Н. Активное социальное-психологическое обучение. — Л.: ЛГУ, 1985. — 157 с.

111. Ерастов Н. П. О специфике взаимопонимания в процессе речевого общения // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. / Под ред. А. А. Бодалева. — Краснодар: МВ ССР РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1975. — С. 22—24.

112. Ерастов Н. П. Психология общения. — Ярославль: Ярослав. гос. ун-т, 1979. — 93 с.

113. *Ермолаева Е. А.* Психосемиотический анализ жестикюляции как знакового средства общения (в соответствии с языком): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / АН СССР, Ин-ст. психол. — М., 1984. — 17 с.
114. *Ершов А. А.* Социально-психологические аспекты конфликтов // Социальная психология и социальное планирование. — Л.: ЛГУ, 1973. — 167 с.
115. *Ершов П. М.* Режиссура как практическая психология. — М.: Искусство, 1972. — 350 с.
116. *Ершова Л. Д.* Особенности восприятия учителем личности ученика: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. — Л., 1973. — 25 с.
117. *Ершова Л. Д.* Особенности перцептивных способностей учителя // Психология труда и личности учителя: Сб. науч. тр. / Под ред. А. И. Щербакова. — Л.: ЛГУ, 1977. — Вып. II. — С. 91—107.
118. *Есарева З. Ф.* Роль общения в деятельности преподавателя вуза // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тезисов / Под ред. А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 60—61.
119. *Жигун В. М.* К анализу особенностей рефлексии в игровой деятельности // Игровое моделирование. Методология и практика / Отв. ред.: И. С. Ладенко. — Новосибирск: Наука, 1978. — С. 28—63.
120. *Журавлёв А. Л.* Стиль руководства для управления социально-психологическим климатом производственного коллектива // Социально-психологический климат коллектива: Теория и методы изучения. — М.: Наука, 1979. — С. 134—145.
121. *Журавлев А. Л.* Роль общительности личности в руководстве коллективом // Психологические исследования общения. / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, А. В. Беляева, В. Н. Носуленко. — М.: Наука, 1985. — С. 179—191.
122. *Заброцкий М. М., Кобзарь Л. И.* К проблеме формирования коммуникативных умений у будущих учителей // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед-ин-ст, 1990. — С. 76—77.
123. *Завіниченко Н. Б.* Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т псих. ім. Г. Костюка АПН Укр. — К., 2003. — 19 с.
124. *Зайцева З. Г.* Особенности речи учителя как средства педагогического труда (на материале начальных классов): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ пед. УССР. — К., 1978. — 24 с.
125. *Захава Б. Е.* Мастерство актера и режиссера. — М.: Просвещение, 1978. — 334 с.
126. *Зеленева Т. А.* Особенности голоса учителя и его влияние на педагогическое общение // Психология педагогического общения: Тез.

докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол. Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-ст, 1990. — С. 103—104.

127. *Зимняя И. А., Малахова В. А., Путиловская Т. С., Харева Л. А.* Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева, В. Я. Ляудис. — М.: МГУ, 1980. — С. 20—35.

128. *Зінченко Л. М.* Психологічні особливості індивідуально-мовленнєвого компоненту педагогічної діяльності. Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Укр. дер. пед. ун-т ім. М. Драгоманова. — К. — 1994. — 23 с.

129. *Зликов В. Л.* Повышение коммуникативной компетентности учителя: проблемы и пути решения // Гуманізація і гуманітаризація — пріоритетний напрямок державної політики України в галузі вищої освіти: Тез. доп. міжвуз. наук.-практ. конф. / Редкол.: Г. П. Макаров (відп. ред.) та ін. — Дніпропетровськ: МО України, Дніпропетров. держ. ун-т, 1992. — С. 35.

130. *Золотнякова А. С.* Личность в структуре педагогического общения: Пособие по спецкурсу. — Ростов-на-Д.: Ростов. гос. пед. ин-ст, 1979. — 79 с.

131. *Золотнякова А. С.* Общение и деятельность. Целеполагание и его место в структуре педагогического общения // Психология педагогического общения: Сб. ст. / Отв. ред. А. С. Золотнякова. — Ростов-на-Д.: Ростов. гос. пед. ин-ст, 1978. — С. 3—19.

132. *Иванова Н. В.* Элементы театральной педагогики в системе профессиональной подготовки учителя: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Минск. гос. пед. ин-ст. — Минск, 1993. — 20 с.

133. Игровое моделирование. Методология и практика. / Отв. ред. И. С. Ладенко. — Новосибирск: Наука, 1978. — С. 28—63.

134. *Ильин Е. П.* Признаки оптимального рабочего состояния двигательной системы человека // Проблемы инженерной психологии: Б. Ф. Ломов, В. П. Зинченко. Вып. 2. — Л., 1965. — С. 17—25.

135. *Ильин С. С.* Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика // Прикладная психология. — 1999. — № 4. — С. 1—11.

136. *Ильюк Б. А.* Роль речевых способностей в общении / Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тезисов / Под ред. А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 71—72.

137. *Иммамутдинова А. А.* Формирование у студентов педагогических умений работать с учащимися-комсомольцами: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / ЛГУ. — Л., 1978. — 24 с.

138. *Исмагилова А. Г.* Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01/АН СССР, ин-т психол. — М., 1989. — 17 с.

139. *Исмагилова А. Г.* Стиль педагогического общения как системное явление // Системное исследование индивидуальности: Тез. докл. — Пермь: МО РСФСР, Перм. Гос. пед. ин-т, 1999. — С. 102—103.

140. *Ительсон Л. Б.* Лекции по проблемам современной психологии обучения. — Владимир: МП РСФСР, Владим. гос. пед. ин-т, 1970.

141. *Исаенко М. М.* Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 / Південно-український держ. пед. ін-т ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2002. — 17 с.

142. *Кіндратюк Б. Д.* Комунікативний підхід до розуміння гуманізації особистості // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол.: А. М. Бойко (гол. ред.) та ін. — Полтава: МО України, Інст. пед. і психол. проф. освіти АПН України, Полт. держ. пед. ин-т, 1995. — С. 25—29.

143. *Кабрин В. И.* Исследование самореализации личности в структуре коммуникативного мира: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. — Л., 1978. — 21 с.

144. *Кагальняк А. И., Яцишин К. Е.* Формирование самооценки профессионально значимых качеств будущих учителей // Вопр. психологии. — 1989. — № 5. — С. 45—51.

145. *Каган В. И., Сычеников И. А.* Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика). — М.: Высш. шк., 1987. — 142 с.

146. *Каган М. С.* Мир общения. — М.: Политиздат, 1988. — 316 с.

147. *Каган М. С.* Человеческая деятельность. — М.: Политиздат, 1974. — 317 с.

148. *Каган М. С., Эткинд А. М.* Общение как ценность и как творчество // Вопр. психологии. — 1988. — № 4. — С. 25—33.

149. *Кайріс О. Д.* Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2002. — 19 с.

150. *Кала У. В.* Формирование у старшеклассников творческого отношения к общению: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Тартус. гос. ун-т. — Тарту, 1982. — 281 с.

151. *Калашикова Л. В., Уличный И. Л.* Приемы формирования педагогического общения на практических занятиях по возрастной и педагогической психологии // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Редкол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1990. — С. 101—102.

152. *Камардина Г. Г.* Психологические трудности общения: основы психологии: Ульяновск: М-во обр. Рос. Федерации, 2000. — 51 с.

153. *Каминский Е. И.* Психологические особенности интонационной выразительности речи, ее восприятия и воздействия (на материале речи учителя): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. — Л., 1989. — 19 с.

154. *Кан-Калик В. А.* Основы профессионально-педагогического общения. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1979. — 135 с.

155. *Кан-Калик В. А.* Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. — Грозный: Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1976. — 286 с.

156. *Кан-Калик В. А.* Учителю о педагогическом общении. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.

157. *Кан-Калик В. А.* О профессионально-творческой подготовке учителя // Сов. педагогика. — 1976. — № 9. — С. 76—83.

158. *Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А.* Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопр. психол. — 1985. — № 4. — С. 9—16.

159. *Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. — М.: Педагогика, 1990. — 141 с.

160. *Капітанець С. В.* Педагогічні умови формування стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів-прикордонників: Дис. канд. пед. наук. 13.00.04 / Академія прикордонний військ України. — Хмельн., 2001. — 176 с.

161. *Каплинский В. В.* Формирование коммуникативных умений будущего учителя на основе проблемных педагогических ситуаций: Дис. канд. пед. наук. — К., 1993. — 201 с.

162. *Капская А. И.* Основные тенденции развития мастерства слова педагога: Учебное пособие / Отв. ред. А. В. Киричук. — К.: КГПИ, 1988. — 48 с.

163. *Капская А. И.* Формирование готовности к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-т. — К., 1989. — 40 с.

164. *Капская А. И.* Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-т. — К., 1989. — 405 с.

165. *Карамушка Л. М.* Психологічні основи управління закладами середньої освіти: Дис. д-ра пед. наук. 19.00.05 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2000. — 481 с.

166. *Карпов А. С.* Развитие умений педагогического общения у будущих учителей иностранного языка в процессе взаимообучения: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1984. — 241 с.

167. *Кветной М. С.* Человеческая деятельность: сущность, структура, типы (социологический аспект). — Саратов: Сарат. ун-т, 1974. — 223 с.

168. *Кидрон А. А.* Коммуникативная способность и ее совершенствование: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. — Л., 1981. — 19 с.

169. *Киричук А. В.* Общение в классном коллективе как объект педагогического управления: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-ст. — К., 1974. — 44 с.

170. *Киричук О. В.* Проблеми психології педагогічної взаємодії // Психологія. — Респ. наук. -мет. зб. / Ред. кол.: О. В. Киричук (відп. ред.) та ін. — К.: Освіта, 1991. — С. 3—12.

171. *Киричук О. В.* Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління: Дис. д-ра пед. наук. — К., 1974. — 322 с.

172. *Китайгородская Г. А.* Оптимальная организация учебного процесса при интенсивном обучении иностранным языкам: Сб. науч. тр. / Науч. ред. А. А. Леонтьев. — М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1978. — С. 5—23.

173. *Кларин М. В.* Игра в учебном процессе // Сов. педагогика. — 1985. — № 6. — С. 57—61.

174. *Климова К. Я.* Культура вербальной і невербальной комунікації в шкільному навчально-виховному процесі // Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя: Тез. Всеукр. наук. -практ. конф. / Ред. кол.: О. А. Дубасенюк (відп. ред.) та ін. — Житомир: ЖДПІ, 1995. — С. 169—170.

175. *Кнебель М. О.* Поэзия педагогики. — М.: Всерос. театр. об-во, 1976. — 526 с.

176. *Князев В. Н.* Психологические особенности понимания личности значимого другого как субъекта общения: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1981. — 22 с.

177. *Ковалев А. Г.* Эмпатия и процесс практического познания одной личности другой // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. / Под ред. А. А. Бодалева. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1975. — С. 32—33.

178. *Ковалев А. Г., Мясищев В. Н.* Психические особенности человека. — Л.: Ленинград. гос. ун-т, 1960. — Т. II. — 303 с.

179. *Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельности. — М.: Наука, 1988. — 192 с.

180. *Ковалев Г. А.* Некоторые аспекты исследования невербальной коммуникации у человека // Вопросы психологии общения и познания людьми друг друга: Сб. ст. / Ред. кол.: О. Г. Кукосян и др. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1979. — Вып. 278. — С. 14—24.

181. *Ковалев Г. А.* Об активном обучении педагогическому общению // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. науч. труд., М.: АПН СССР, НИИ общей и пед. психол., 1983. — С. 6—20.

182. *Ковалев Г. А.* Три парадигмы в психологии — три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. — 1987. — № 3. — С. 41—49.

183. *Коваль М. С.* Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони: Дис. канд. пед. наук. — Вінниця: 1998. — 176 с.

184. *Ковальчук О. М.* Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки. — Ніжин, 2001, — 125 с.

185. *Козиев В. Н.* Формирование профессиональных качеств личности учителя. — Л.: ЛГУ, 1987. — 16 с.

186. *Козленко Е. Л.* Развитие педагогической техники молодого учителя средней общеобразовательной школы: Дис. канд. пед. наук. — К., 1998. — 196 с.
187. *Коломиец А. В.* Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факул. в обществ. профес. пед. вузов): Дис. канд. пед. наук. — К., 1989. — 184 с.
188. *Коломиец А. В.* Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ин-ст. — К., 1989. — 25 с.
189. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). — Минск: БГУ, 1976. — 110 с.
190. *Коломієць В. С.* Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор: Дис. канд. пед. наук. — К., 2001. — 173 с.
191. *Колшанский Г. В.* Паралингвистика. — М.: Наука, 1974. — 80 с.
192. *Кондратенко Г. М., Рідкоус О. В.* Шляхи вдосконалення занять з курсу «Основи педагогічної майстерності» // Психолого-педагогічна підготовка вчителя у вузі: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф. / Ред. кол.: І. Ф. Кривоніс (гол. ред.) та ін. — Полтава: МО України, Полт. держ. пед. ін-т, 1992. — С. 140—141.
193. *Кондратьева С. В.* Межличностное понимание и его роль в общении: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ленингр. гос. пед. ин-т. — Л., 1977. — 51 с.
194. *Кондратьева С. В.* Учитель-ученик. — М.: Педагогика, 1984. — 80 с.
195. *Коняева А. П.* Психологические особенности формирования социальной перцепции у будущих учителей: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / НИИ психол. УССР. — К., 1986. — 24 с.
196. *Копьев А. Ф.* Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопр. психол. — 1990. — № 3. — С. 16—25.
197. *Королев Ф. Ф.* Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. — 1970. — № 9. — С. 103—115.
198. *Коропецька О. М.* Психолого-педагогічні умови ефективного міжособистісного спілкування вчителя і підлітка: Дис. канд. пед. наук. — Ів.-Франківськ, 1997. — 162 с.
199. *Кортаев А. А., Тамбовцева Т. С.* Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопр. психол. — 1990. — № 2. — С. 62—69.
200. *Кортаев А. А., Тамбовцева Т. С.* Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения // Интегральное исследование индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты / Межвуз. сб. науч. труд./ Перм. гос. пед. ин-т Урал. отдел. о-ва психологов при АН СССР / Отв. ред.: Б. А. Вяткин. — Пермь: ПГПИ, 1988. — С. 23—31.

201. *Кортаев А. А., Тамбовцева Т. С.* Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения и условия их формирования // Индивидуальность человека: условия проявления и развития: Тез. докл. науч. сессии посвящ. 90-лет. со дня рожд. В. С. Мерлина / Редкол.: Б. А. Вяткин (отв. ред.) и др. — Пермь: Перм. гос. пед. ин-т Уральск. отдел. о-ва психологов при АН СССР, 1988. — С. 78—80.

202. *Кортаев А. А., Тамбовцева Т. С.* Характеристика связей операций педагогического общения со свойствами различных уровней индивидуальности педагога // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Т. С. Тамбовцева. — Пермь: МП РСФСР, Перм. гос. ун-т, 1985. — С. 30—47.

203. *Короткова Р. І.* Формування у студентів педвузу техніки мовлення як компонента професійної майстерності: Дис. канд. пед. наук. — К., 1998. — 206 с.

204. *Красовский Б. Д., Тадян С. В.* Подготовка студентов к творческому общению с учащимися // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1990. — С. 74—75.

205. *Кричевский Р. Л.* К вопросу о социально-перцептивном механизме идентификационного процесса // Вопросы психологии познания людьми друг друга и общения: Науч. тр. / Редкол.: Б. А. Еремеев и др. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1978. — Вып. 261. — С. 111—118.

206. *Круглова Г. Н.* Коммуникативное взаимодействие как фактор эффективности обучения в вузе (На примере преподавания иностранного языка): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. — Л., 1981. — 16 с.

207. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии. — М.: Просвещение, 1972. — С. 238—244.

208. *Крутецкий В. А., Красильникова В. Г.* Условия формирования педагогических способностей у будущих учителей // Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: П. А. Просецкий (отв. ред.) и др. — М.: Моск. гос. пед. ин-т им. В. Ленина, 1984. — С. 6—12.

209. *Кряжева И. К.* Включенность личности в трудовой процес и эмоциональное самочувствие как критерий адаптированности рабочего на производстве // Социально-психологические проблемы производственного коллектива. — М.: Наука, 1983 — С. 153—163.

210. *Кузнецова Е. В.* Развитие межличностных невербальных коммуникаций средствами социально-психологического тренинга: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ. — М., 1989. — 19 с.

211. *Кузьмина Н. В.* Методы системного педагогического исследования. — Л.: ЛГУ, 1980. — 176 с.

212. *Кузьмина Н. В.* Особенности коммуникативной деятельности педагога // Общение как предмет теоретических и прикладных исследова-

дований: Сб. тезисов / Под ред. А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 86—88.

213. *Кузьмина Н. В.* Очерки психологии труда учителя. — Л.: ЛГУ, 1967. — 183 с.

214. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 118 с.

215. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя: Тексты лекций. — Гомель: Гомел. гос. ун-т, 1976. — 56 с.

216. *Кузьмина Н. В.* Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: Автореф. дис. д-ра пед. наук (по психологии): 13.00.01 / ЛГУ. — Л., 1965. — 39 с.

217. *Кузьмина Н. В.* Формирование педагогических способностей. — Л.: ЛГУ, 1961. — 97 с.

218. *Кукосян О. Г.* Профессия и познание людей. — Ростов-на-Д.: Ростов. гос. ун-т, 1981. — 157 с.

219. *Куницына В. Н.* Стиль общения и его формирование. — Л.: Знание, 1985. — 42 с.

220. *Кусый Ю. А.* Приемы формирования педагогической техники у будущих педагогов (голосовой тренинг) // Формирование профессионально-педагогических умений у будущего учителя: Сб. науч. тр. Гос. ком. СССР по нар. образ., Днепр. госуд. ун-т им. 300-летия воссоед. Укр. с Рос., 1989. — С. 128—133.

221. *Кушнірюк В. М.* Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктів у педагогічному процесі: Дис. канд. психол. наук. 19.00.07 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — К., 2000. — 186 с.

222. *Лабунская В. А.* Интерпретация невербального поведения в межличностном общении: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.05 / МГУ. — М., 1989. — 43 с.

223. *Лабунская В. А.* Невербальное поведение (социально-перцептивный подход). — Ростов-на-Д.: Ростов. гос. ун-т, 1986. — 134 с.

224. *Лабунская В. А.* Опознание эмоциональных состояний по мимике // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы: Межвуз. сб. / Под ред.: А. А. Бодалева, Н. В. Кузьминой, Е. Ф. Рыбалко. — Л.: МВ ССР РСФСР, Голов. сов. по психол. высш. образов., Ленинград. гос. ун-т, 1978.

225. *Леви В. М.* Искусство быть другим. — М.: Знание, 1982. — 270 с.

226. *Левитов Н. Д.* Детская и педагогическая психология. — М.: Уч.-пед. изд-во, 1960. — 427 с.

227. *Левитов Н. Д.* О психических состояниях человека. — М.: Просвещение, 1964. — 334 с.

228. *Левчук З. С.* Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Минск. гос. пед. ин-т. — Минск, 1992. — 19 с.

229. *Левшенко Т. С.* Педагогический артистизм в структуре профессиональной подготовки воспитателя // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. В. А. Сластенина. — М.: Моск. гос. пед. ун-т, 1986. — С. 98—101.

230. *Леонов Н. И.* Психология делового общения: Учебное пособие. — Москва—Воронеж: Рос. Акад. образ., Москов. психол.-соц. ин-т, 2002. — 213 с.

231. *Леонтьев А. А.* Деятельность и общение // Вопр. философии. — 1979. — № 1. — С. 121—132.

232. *Леонтьев А. А.* Лекция как общение. — М.: Знание, 1974. — 33 с.

233. *Леонтьев А. А.* Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1975. — С. 106—123.

234. *Леонтьев А. А.* Педагогическое общение. — М.: Знание, 1979. — 47 с.

235. *Леонтьев А. А.* Психологический портрет лектора: Матер. ун-та лекторов г. Москвы. — М.: МГУ, 1981. — 42 с.

236. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — Тарту: Тартус. гос. ун-т, 1974. — 219 с.

237. *Леонтьев А. А.* Психология речевого общения: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1975. — 40 с.

238. *Леонтьев А. А.* Речь и общение // Иностр. языки в школе. — 1974. — № 6. — С. 80—85.

239. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 302 с.

240. *Лернер И. Я.* Методы обучения и требования жизни. — М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1981. — 5 с.

241. *Линенко А. Ф.* Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. д-ра пед. наук. — К., 1996. — 403 с.

242. *Лисина М. И.* Возрастные и индивидуальные особенности общения со взрослыми у детей от рождения до семи лет: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1974. — 36 с.

243. *Лисина М. И.* Изучение общения с окружающими людьми у детей раннего и дошкольного возраста // Сов. педагогика. — 1980. — № 1. — С. 63—70.

244. *Лисина М. И.* Общение, личность и психика ребенка. — М.: Воронеж: 1997. — 383 с.

245. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 143 с.

246. *Литвин С. Д.* Психологические закономерности формирования педагогических способностей: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1987. — 20 с.

247. *Ложкин Г. В., Коць М. О., Петровська Т. В., Зубкова І. Ю.* Технології розв'язання конфліктів у педагогічній взаємодії: Навч.-мет.

посіб. — К. — Луцьк: АПН України, Ін-т психол. АПН України, «Вежа» Волин. дер. ун-ту ім. Л. Українки, 2000. — 153 с.

248. *Ломов Б. Ф.* Категории общения и деятельности в психологии // *Вопр. философии.* — 1979. — № 8. — С. 34—47.

249. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.

250. *Ломов Б. Ф.* Общение как проблема общей психологии // *Методологические проблемы социальной психологии* / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1975. — С. 151—164.

251. *Ломов Б. Ф.* Проблема общения в психологии // *Проблема общения в психологии* / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1981. — С. 3—23.

252. *Лучкіна Л. В.* Формування мовленнєвої культури майбутніх вчителів загальнотехнічних дисциплін: Автореф. дис. канд. пед. наук. 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. — К., 2000. — 19 с.

253. *Лучкіна Л. В.* Формування мовленнєвої культури майбутніх вчителів загальнотехнічних дисциплін: Дис. канд. пед. наук. — К., 2000. — 190 с.

254. *Лушпаева Е. В.* Развитие рефлексии в общении средствами социально-психологического тренинга: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ. — М., 1989. — 20 с.

255. *Львов М. Р.* Воспитание речевой активности учащихся // *Тез. докл. межвуз. координац. совещания по науч.-исслед. целевой программе «Формирование социально активной личности в условиях развитого социализма».* — М.: Москов. гос. пед. ин-т им. В. Ленина, 1983. — С. 85—87.

256. *Львова Ю. Л.* О некоторых вопросах психологии труда учителя // *Сов. педагогика.* — 1981. — № 3. — С. 111—115.

257. *Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя. — М.: Просвещение, 1985. — 158 с.

258. *Макаренко С. С.* Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя: Дис. канд. психол. наук. — К., 2001. — 153 с.

259. *Макарова Г. П.* Вербальное общение в системе руководства и подчинения: Автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. — Л., 1972. — 15 с.

260. *Максименко І. П.* Формування педагогічної техніки у майбутнього вчителя // *Психолого-педагогічна підготовка вчителя у вузі: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф.* / Ред. кол.: І. Ф. Кривоніс (гол. ред.) та ін. — Полтава: МО України, Полт. держ. пед. ин-т., 1992. — С. 138—140.

261. *Малиновский Е. Л.* Влияние предметного содержания учебной деятельности на характер педагогического общения: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Минск. гос. пед. ин-т. — Минск, 1986. — 18 с.

262. *Мальковская Т. Н.* Учитель — ученик. — М.: Знание, 1977. — № 2. — 64 с.

263. *Марасанов Г. И.* Социально-психологический тренинг. — М.: Совершенство, 1998. — 208 с.

264. *Маркова А. К., Орлов А. Б., Фридман Л. М.* Мотивация учения и ее воспитание у школьников. — М.: Педагогика, 1983. — 63 с.

265. *Маслыко Е. А., Дичковская Л. Н.* Педагогическое общение как предмет, способ и средство управления учебной деятельностью // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: В. В. Рыжов (отв. ред.) и др. — Горький: М-во нар. обр. РСФСР, Горьков. гос. пед. ин-т, Горьков. гос. пед. ин-т ин. яз., 1989. — С. 29—38.

266. *Маствилюк Э. И.* Индивидуальный стиль общения в совместной деятельности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты: Межвуз. сб. науч. тр. / Отв. ред. Т. С. Тамбовцева. — Пермь: МП РСФСР, Перм. гос. пед. ин-т, 1985. — С. 14—30.

267. *Маствилюк Э. И.* Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности // Вопр. психол. — 1989. — № 3. — С. 63—70.

268. Мастерство внушающего воздействия учителя // Основы педагогического мастерства: Лабораторные занятия / Отв. за вып. И. А. Зазюн. — Полтава: Гос. ком. СССР по нар. образ., Полт. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко, 1988. — С. 54—62.

269. Мастерство педагогического общения // Основы педагогического мастерства: Методические рекомендации. — М.: Гос. ком. СССР по нар. образ., Полт. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко, 1988. — С. 5—13.

270. Мастерство учителя в управлении собой. Основы техники саморегуляции // Методические рекомендации для преподавателей и студентов по основам педагогического мастерства к практическим занятиям на I курсе. — Полтава: М-во просвещ. УССР, Полт. гос. пед. ин-т им. В. Г. Короленко, 1987. — С. 3—21.

271. *Мерлин В. С.* Индивидуальный стиль общения // Психолог. журнал. — 1982. — Т. 3. — № 4. — С. 26—36.

272. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М.: Педагогика, 1986. — 254 с.

273. Методы исследования межличностного восприятия. Спецпрактикум по социальной психологии / Под ред. Г. М. Андреевой и др. — М.: МГУ, 1984. — 103 с.

274. *Мешко Г. М.* Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Дис. канд. пед. наук. — Тернопіль, 1997. — 203 с.

275. *Мешко Г. М., Мешко А. И.* Роль психолого-педагогического тренинга в подготовке студентов педвузов и старшеклассников к общению // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1990. — С. 192—193.

276. *Миккин Г. А.* О применении видеотренинга в целях совершенствования коммуникативной деятельности будущих учителей // Активные методы обучения педагогическому общению и его

оптимизации: Сб. науч. тр. / Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. — М.: АПН СССР, 1983. — С. 28—35.

277. *Миккин Х. Х.* Невербальные коммуникации в диадах (по материалам экспериментальных исследований за рубежом) // Труды по психологии. — Вып. 335. — № 3. — Ростов-на-Д.: Ростов. гос. ун-т, 1986. — С. 110—127.

278. *Митник О. Я.* Психолого-педагогічні умови становлення продуктивного спілкування в молодших школярів: Дис. канд. психол. наук. — К., 1998. — 141 с.

279. *Михневич А. Е.* Ораторское искусство лектора. — М.: Знание, 1984. — 191 с.

280. *Мищенко А. И., Маркова В. В.* Подготовка студентов педагогических институтов к воспитательной работе в группах продленного дня // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. ст. / Ред. кол.: В. А. Сластенин (отв. ред.) и др. — М.: МГПИ им. В. Ленина, 1982. — С. 111—121.

281. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.

282. *Моляко В. О.* Психологічна готовність до творчої праці. — К.: 1989. — 45 с.

283. *Морозов В. В.* Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання: Дис. канд. пед. наук. — Кривий Ріг, 2000. — 196 с.

284. *Мудрик А. В.* О подготовке школьников к общению // Проблемы подготовки к общению: Материалы симпозиума / Ред. кол.: Э. Э. Антон и др. — Таллинн: Таллин. гос. пед. ин-т, 1979. — С. 9—17.

285. *Мудрик А. В.* Общение как педагогическая категория // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А. А. Бодалева. — М.: АПН СССР, НИИ ОП, 1979. — С. 8—17.

286. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников // Сов. педагогика. — 1983. — № 5. — С. 42—47.

287. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников: Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. — М., 1981. — 37 с.

288. *Мясищев В. Н.* Проблема личности и отношений человека // Материалы совещания по психологии. — М.: АПН РСФСР, 1957. — С. 71—72.

289. *Найденов М. И.* Групповая рефлексия в решении творческих задач при различной степени готовности к интеллектуальному труду: Дис. канд. психол. наук. — К., 1989. — 239 с.

290. *Николаенко С. А.* Системный анализ профессиональной готовности будущего учителя к педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19. 00. 07/НИИ психол. УССР. — К., 1985. — 24 с.

291. *Новикова Л. И.* Ролевая игра как метод преодоления барьеров коммуникации: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ. — М., 1985. — 17 с.
292. *Носенко Э. Л.* Эмоциональное состояние и речь: Монография. — К.: Вища школа, 1981. — 195 с.
293. *Носков Н. Д.* Формирование внешнего облика студента как важная проблема его подготовки к педагогической деятельности // Формирование личности учителя: Сб. ст. / Ред. кол.: Н. Д. Носков (отв. ред.) и др. — Ростов-на-Д.: МП РСФСР, Ростов. гос. пед. ин-т, 1972. — С. 142—150.
294. *Обозов Н. Н.* Межличностные отношения. — Л.: ЛГУ, 1979. — 151 с.
295. *Обозов Н. Н.* Психология межличностных отношений. — К.: Лыбидь, 1990. — 192 с.
296. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. — 22-е изд. — М.: Русский язык, 1990. — 921 с.
297. *Ольшанникова А. Е., Рабинович Л. А.* Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности // Вопр. психологии. — 1974. — № 3. — С. 65—74.
298. *Омельченко С. Д.* Формирование педагогической техники как компонента педагогической культуры будущего учителя: Дис. канд. пед. наук. — Х., 1995. — 249 с.
299. *Орлова Е. А.* Развитие готовности к педагогическому общению у будущих учителей начальных классов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Минск. гос. пед. ин-т. — Минск, 1991. — 20 с.
300. *Основи педагогічної майстерності: Програми педагогічних вузів.* — Полтава: МО України, Полтав. держ. пед. ин-т, 1993. — 67 с.
301. *Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А. В. Петровского.* — М.: МГУ, 1986. — 304 с.
302. *Основы педагогического мастерства. / Под ред. И. А. Зязюна.* — К.: Вища школа, 1987. — 207 с.
303. *Основы педагогического мастерства. Лабораторные занятия: Методические рекомендации.* — М.: ГК СССР по нар. образ., Управ. подгот., повыш. квалиф. и перепод. пед. кадров, Полтав. гос. пед. ин-т, 1988. — 72 с.
304. *Панферов В. Н.* К вопросу о психологии общения // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми: Тез. докл. Всесоюз. симп. — Л.: ЛГУ, 1970. — С. 122.
305. *Панферов В. Н.* Классификация функций человека как субъекта общения // Психол. журн. — 1980. — № 4. — С. 51—60.
306. *Панферов В. Н.* Общение как предмет социально-психологических исследований: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.05 / ЛГУ. — Л., 1983. — 42 с.
307. *Панферов В. Н.* Психологическая структура познания человека человеком // Вопросы психологии познания людьми друг друга и

самопознания: Сб. ст. / Ред. кол.: Б. А. Еремеев и др. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1977. — Вып. 235. — С. 21—27.

308. *Панферов В. Н.* Психология общения // *Вопр. философии.* — 1971. — № 7. — С. 126—131.

309. *Парыгин Б. Д.* Основы социально-психологической теории. — М.: Мысль, 1971. — 351 с.

310. *Пасинок В. Г.* Теорія та методика мовної підготовки вчителя в університеті. — Х.: МО України, Харк. держ. ун-т, 1998. — 306 с.

311. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища шк., 1997. — 349 с.

312. *Петровская Л. А.* Компетентность в общении. — М.: МГУ, 1989. — 216 с.

313. *Петровская Л. А.* О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // *Теоретические и методологические проблемы социальной психологии.* — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. — С. 47—63.

314. *Петровский А. В.* Общение. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского. — М.: Просвещение, 1986. — С. 127—156.

315. *Платонов К. К.* Проблемы способностей. — М.: Наука, 1972. — 310 с.

316. *Плетнева И. Ф.* Формирование профессиональной мотивации учения студентов педагогических институтов: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1978. — 15 с.

317. *Плешкова Н. И.* Формирование умений педагогического общения у студентов (на материале музыкально-педагогических факультетов): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / КГУ. — К., 1985. — 23 с.

318. *Подставкаина А. Ф., Пермяков А. А.* Пути активного обучения педагогическому общению // *Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф.* / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1990. — С. 180—181.

319. *Познавательные процессы и способности в обучении: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов.* — М.: Просвещение, 1990. — 142 с.

320. *Полторацкая В. В.* Формирование коммуникативной культуры будущего учителя в процессе его профессионально-педагогической подготовки: Дис. канд. пед. наук. — Херсон, 1997. — 195 с.

321. *Попова Л. В., Дьяконов Г. В.* Идентификация как механизм общения и развития личности. — М.: МГПИ им. В. Ленина, 1988. — 31 с.

322. Проблема общения в психологии: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1981. — 278 с.

323. *Прохоров А. О.* Психические состояния учителя и продуктивность урока // *Вопр. психологии.* — 1989. — № 6. — С. 49—55.

324. *Психологія: Підручник для пед. вузів* / За ред. Г. С. Костюка. — К.: М-во освіти УСРСР, НДІП, 1968. — 572 с.

325. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. / Под ред. А. Коссаковски и др. — М.: Педагогика, 1981. — 184 с.

326. Психология: Учебное пособие / Под ред. А. А. Крылова. — М.: 1998. — 205 с.

327. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: Навч. — метод. посібник / За заг. ред. М. Й. Боришевського. — К.: ІЗМН, 1998. — 192 с.

328. Пуни А. Ц. Состояние психической готовности к соревнованиям в спорте // Вопросы психологической подготовки к соревнованиям в спорте: Сб. науч.-мет. рад. /Под ред. проф. А. Ц. Пуни. — Л.: Ин-т физ. к-ры им. П. Ф. Лесгафта, 1972. — С. 3—9.

329. Пушкин В. Н., Нерсеян Л. С. Железнодорожная психология. — М.: Транспорт, 1972. — 240 с.

330. Рахматуллина Ф. М., Курбанова А. Т. Основы педагогического общения. — Казань: Казан. гос. ун-т, 1984. — 60 с.

331. Регуш Л. О. Тренинг педагогической наблюдательности // Вопросы психологии. — 1988, — № 3. — С. 86—92.

332. Рогова Г. В. Повышение эффективности обучения // Иностр. языки в шк. — 1977. — № 5. — С. 42—48.

333. Ройзен Г. Психологические аспекты общения педагога со студентами в вокальном классе // Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов: Межвуз. сб. науч. тр. / Редкол.: А. Л. Гройсман (отв. ред.) и др. — М.: Ин-т. театр. ис-ва им. А. В. Луначарского, 1984. — С. 135—142.

334. Ромашина С. Я. Методические рекомендации (в помощь студентам практикантам в овладении коммуникативно-речевой компетенцией). — Барнаул: Барнаул. гос. пед. ин-т, 1984. — 64 с.

335. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопр. психологии. — 1960. — № 37 — С. 3—14.

336. Руденко И. Л. Стиль общения и его детерминанты: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1988. — 25 с.

337. Рудестам К. Групповая психотерапия. — СПб.: Питер-Ком., 1998. — 384 с.

338. Рыданова И. И. Экспрессивные умения учителя // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: В. В. Рыжов (отв. ред.) и др. — Горький: МНО РСФСР, Горьков. гос. пед. ин-т, Горьков. гос. пед. ин-стин. яз., 1989. — С. 49—53.

339. Рыжов В. В. К построению теоретической схемы анализа деятельности общения // Вопр. психологии. — 1980. — № 1. — С. 39—46.

340. Рыжов В. В. Педагогика сотрудничества и психология педагогического общения // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: В. В. Рыжов (отв. ред.) и др. — Горький: МНО РСФСР, Горьков. гос. пед. ин-т., Горьков. гос. пед. ин-т. ин. яз., 1989. — С. 8—21.

341. *Рыжов В. В.* Профессионально-коммуникативная подготовка в системе обучения иностранным языкам // Психологическое обоснование обучения иностранным языкам: Сб. науч. тр. — М.: МГПИИЯ, 1982. — С. 81—99.

342. *Рыжов В. В.* Роль общения в обучении иностранным языкам // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранных языков как специальности: Респ. сб. / Ред. кол.: К. И. Саломатов (отв. ред.) и др. — Горький: МП РСФСР, Горьк. гос. пед. ин-т., 1980. — Вып. II. — С. 121—130.

343. *Рылько О. П.* Динамика восприятия личности школьника студентами // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: А. Э. Штейнмец (отв. ред.) и др. — Смоленск: Смоленск. гос. пед. ин-т., МП РСФСР, 1983. — С. 17—32.

344. *Савкова З. В.* Внеязыковые средства выразительности речи лектора. — Л.: Ленингр. орг. об-ва «Знание» РСФСР, 1983. — 17 с.

345. *Савкова З. В.* Монолог в искусстве массовых представлений. — Л.: ЛГИК, 1979. — 83 с.

346. *Савкова З. В.* Техника звучащего слова. — М.: ВНИЦНТ и КИР МК СССР, 1988. — 96 с.

347. *Садовская В. С., Стрельцов Ю. А.* Основы коммуникативной культуры: Программа и тренинг. — М., 2001. — 51 с.

348. *Садовский В. Н.* Основания общей теории систем. — М.: Наука, 1974. — 250 с.

349. *Самарова О. В.* Зависимость выразительности речи от эмоциональности человека и различных условий общения: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / АН СССР, Ин-т психол. — М., 1986. — 24 с.

350. *Семенова З. Е.* Выразительные средства звучащей речи. — Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т, 1971. — 55 с.

351. *Сергеева С. В.* Процессы межличностного контакта в педагогическом общении (функции, индивидуальные особенности, пути формирования): Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1980. — 21 с.

352. *Сергеева С. В.* Роль контактных процессов в педагогическом общении // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии: Сб. науч. тр. — М.: АПН СССР, 1979. — С. 145—150.

353. *Сергеева С. В., Субханкулов М. Г.* О профессиональной значимости особенностей общения (для будущего учителя) // Исследование общения и индивидуальных различий: Психология. — М-во просв. Казахской ССР, Казахский пед. ин-т. им. Абая, 1976. — С. 56—65.

354. *Ситников А. П.* Акмеологический тренинг. Теория. Методика. Психотехнологии. — М.: Технологическая школа бизнеса, 1996. — 428 с.

355. *Скрипаченко Т. В.* Соціально-психологічний імідж сучасного керівника: Дис. канд. психол. наук. — Запоріжжя, 2002. — 178 с.

356. *Сластенин В. А.* Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Сб. ст. / Ред. кол.: В. А. Сластенин (отв. ред.) и др. — М.: МГПИ им. Ленина, 1982. — С. 14—28.

357. *Слободянюк И. А., Шинкаренко В. И.* Формирование креативности у учителей средствами активного социально-психологического обучения // Психология педагогического общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т, 1990. — С. 205—206.

358. *Собкин В. С.* К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга: Тез. докл. / Под ред. А. А. Бодалева. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1975. — С. 55—57.

359. *Соковнин В. М.* О природе человеческого общения. — Фрунзе: Мектеп, 1974. — 146 с.

360. *Сонин В. А.* Динамика мотивов учебной деятельности студентов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ленингр. гос. пед. ин-т. — Л., 1974. — 23 с.

361. *Сотиков А. П.* Механизм эмпатии / Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания: Сб. ст. / Ред. кол.: Б. А. Еремеев и др. — Краснодар: МВ ССО РСФСР, Кубан. гос. ун-т, 1977. — Вып. 235. — С. 89—95.

362. *Сорокин П. А.* Человек, цивилизация, общество. — М.: Политиздат, 1992. — 544 с.

363. *Стирин Л. Ф.* Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1980. — 435 с.

364. *Стирин Л. Ф.* Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): Автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1981. — 30 с.

365. *Стирин Л. Ф.* Эвристические обучающие программы для занятий по педагогике. — Кострома: Костром. гос. пед. ин-т, 1979. — С. 29—32.

366. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой // Собр. соч.: В 8-ми т. — М., 1954. — Т. 3, Ч. 1. — С. 96—130.

367. *Станиславский К. С.* Работа актера над собой. — М.: Искусство, 1989. — 511 с.

368. *Страхов И. В.* Воспитание внимания у школьников. — М.: Учпедгиз, 1958. — 127 с.

369. *Страхов И. В.* Психология внимания. — Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1968. — 51 с.

370. *Страхов И. В.* Психология педагогического такта. — Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1966. — 280 с.

371. *Субботский Е. В.* Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения // *Вопр. психол.* — 1981. — № 2. — С. 68—78.
372. *Субботский Е. В.* Стиль общения как способ формирования личности ребенка // *Психолого-педагогические проблемы общения: НИИ общей педаг. АПН СССР, 1979.* — С. 78—95.
373. *Тамбовцева Т. С.* Особенности образования и функционирования индивидуального стиля общения руководителей школы // *Системное исследование индивидуальности: Тез. докл.* — Пермь: МО РСФСР, Перм. гос. пед. ин-т, 1999. — С. 116—118.
374. *Тарновская А. С.* Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис. канд. психол. наук. — К., 1991. — 20 с.
375. *Творогова Н. Д.* Формирование приемов общения студентов и преподавателей // *Вопр. психологии.* — 1983. — № 6. — С. 88—91.
376. *Творогова Н. Д.* Экспериментальное изучение макроструктуры деятельности общения студентов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / *Акад. МВД СССР.* — М., 1977. — 19 с.
377. *Тимченко І. І.* Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Херсон, 2001. — 20 с.
378. *Тоба М. В.* Психологічні детермінанти діалогового спілкування: Дис. канд. психол. наук. — Ів.-Франківськ, 1999. — 215 с.
379. *Тодорова И. С.* Психологические факторы подготовки будущих учителей к диалогическому общению: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / *НИИ психол. УССР.* — К., 1988. — 23 с.
380. *Третьяченко В. В., Косарева С. А., Каримова С. А.* Ролевой тренинг в подготовке студентов к педагогическому общению // *Психология педагогического общения: Тез. докл. науч. — практ. конф. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова.* — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-т., 1990. — С. 190—191.
381. *Турчанинова Ю. И.* Педагогическая техника и мастерство учителя // *Учителю о педагогической технике.* — М.: Педагогика, 1987. — С. 4—14.
382. *Устименко С. Ф.* Некоторые возможности повышения компетентности в общении у будущих учителей в период подготовки в вузе // *Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов (отв. ред.) и др.* — Кировоград: Кировоград. пед. ин-т. — Т. II. — 1991. — С. 162—171.
383. *Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского.* — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
384. *Фатыхова Р. М.* Особенности общения студентов в педагогическом вузе // *Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей: Сб. науч. тр. / Под ред. В. А. Крутецкого.* — М.: МГПИ им. Ленина, 1982. — С. 68—81.
385. *Федорчук В. Н., Федорчук Е. И.* Активизация обучения будущих учителей педагогическому общению // *Психология педагоги-*

ческого общения: Тез. докл. науч.-практ. конф. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов, Т. И. Пашукова. — Кировоград: Кировоград. гос. пед. ин-ст., 1990. — С. 86—87.

386. *Ханин Ю. Л.* К вопросу об оценке коммуникативности личности // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тез. / Под ред. А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 172.

387. *Хараш А. У.* Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / МГУ. — М., 1983. — 28 с.

388. *Харькин В. Н.* Педагогическая импровизация // Сов. педагогика. — 1989. — № 8. — С. 86—88.

389. *Харькин В. Н.* Педагогическая импровизация: теория и методика. — М.: МИП «НВ Магистр», 1992. — 159 с.

390. *Хейдеметс М.* Пространственный фактор в межличностных отношениях // Человек, среда, пространство: Сб. ст. — Тарту, Тартус. гос. ун-т, 1979. — С. 120—135.

391. *Худякова В. І.* Соціальна перцепція як чинник оптимізації управлінської діяльності керівника середньої загальноосвітньої школи: Автореф. дис. канд. психол. наук. — К., 2003. — 20 с.

392. *Цокур О. С.* Педагогическое общение как объект психологического анализа // Психология педагогического общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Г. В. Дьяконов (отв. ред.) и др. — Кировоград: Кировоград. пед. ин-т., 1991. — Т. II. — С. 29—35.

393. *Цуканова Е. В.* Психологические трудности межличностного общения. — К.: Вища школа, 1985. — 158 с.

394. *Цымпец М. Д.* Взаимовлияние классного руководителя и старшеклассников в педагогическом общении: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1990. — 17 с.

395. *Чебыкин А. Я.* Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Научно-метод. пособие. — Одесса: Астро Принт, 1999. — 157.

396. *Черевко В. П.* Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Дис. канд. пед. наук. — К., 2001. — 244 с.

397. *Чудновский В. С.* Актуальные проблемы психологии способностей // Вопр. психологии. — 1986. — № 3. — С. 78—79.

398. *Шадриков В. Д.* К проблеме развития способностей // Проблемы способностей в советской психологии: Сб. науч. тр. / Редкол.: А. А. Бодалев (отв. ред.) и др. — М.: АПН СССР, 1984. — С. 33—44.

399. *Шадриков В. Д.* О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психол. журн. — 1984. — Т. 4. — № 5. — С. 3—10.

400. *Шадриков В. Д.* Проблемы профессиональных способностей // Психол. журн. — 1982. — Т. 3. — № 5. — С. 13—26.

401. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 184 с.

402. *Шакуров Р. Х.* Модель функционально-генетической структуры общения // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований: Сб. тез. / Под ред. А. А. Бодалева (отв. ред.) и др. — Л.: ЛГУ, 1973. — С. 184—185.

403. *Шакуров Р. Х., Амишев Б. С.* Причины конфликтов в педагогическом коллективе и способы их разрешения // Вопросы психологии. — 1986. — № 3. — С. 21—25.

404. *Шварц И. Е.* Внушение в педагогическом процессе. — Пермь: М-во просв. РСФСР, Перм. гос. пед. ун-т, 1971. — 303 с.

405. *Шейн С. А.* Диалог как основа педагогического общения // Вопр. психол. — 1991. — № 1. — С. 44—52.

406. *Шепеленко Т. Л.* Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого— педагогических дисциплин: Дис. канд. пед. наук. — К., 1998. — 221 с.

407. *Шинкаренко В. И.* Развитие креативности у учителя в педагогическом общении: Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / Киев. гос. пед. ин-т. — К., 1992. — 18 с.

408. *Широкова А. Б., Нияковская Е. П.* Социально-психологические аспекты формирования у студентов готовности к профессионально-педагогическому общению // Психолого-педагогические проблемы общения в профессиональной подготовке учителя: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: В. В. Рыжов (отв. ред.) и др. — Горький: М-во нар. обр. РСФСР, Горьков. гос. пед. ин-т., Горьков. гос. пед. ин-т. ин. яз., 1989. — С. 38—43.

409. *Шкуркин В. И.* Мотивы как фактор эффективности учебной деятельности студентов медвуза: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1981. — 19 с.

410. *Штейнмец А. Е.* Развитие эмпатии в психологической подготовке учителя (из опыта работы) // Вопросы психологии. — 1983. — № 2. — С. 79—83.

411. *Штейнмец А. Е.* Эмпатия и педагогический такт в структуре решения задачи // Совершенствование профессиональной подготовки студентов в процессе решения психолого-педагогических задач: Межвуз. сб. науч. тр. / Ред. кол.: А. Э. Штейнмец (отв. ред.) и др. — Смоленск: МП РСФСР, Смолен. гос. пед. ин-т., 1983. — С. 3—15.

412. *Штена О. Г.* Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога. Дис. канд. пед. наук., К., 1996. — 181 с.

413. *Шукуров Е. Д.* Диалектика общения // Философско-методологические основы теории общения: Сб. науч. тр. / Ред. кол.: Брудный (отв. ред.) и др. — Фрунзе: МВ ССО КССР, Киргиз. гос. ун-т, 1982. — С. 41—46.

414. *Щебетенко А. И.* Динамическая характеристика общительности в формировании готовности к педагогической деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 / АПН СССР, НИИ общей и пед. психол. — М., 1984. — 22 с.

415. *Щербаков А. И.* Психологические основы формирования личности советского учителя. — Л.: Просвещение, 1967. — 266 с.
416. *Щотка О. П.* Формування психологічної готовності студентів педагогічних університетів до професійно-управлінського самовизначення: Дис. канд. психол. наук. — К., 2003. — 253 с.
417. *Шукина Г. И.* Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1986. — 144 с.
418. *Щуркова Н. Е.* Практикум по педагогической технологии. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 250 с.
419. *Яacobson П. М.* Общение людей как социально-психологическая проблема. — М.: Знание, 1973. — 30 с.
420. *Якунин В. А.* Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов: Учебное пособие. — Л.: Ленингр. гос. ун-т, 1986. — 44 с.
421. *Яценко Т. С.* Активная социально-психологическая подготовка. — К.: Освіта, 1993. — 208 с.
422. *Яценко Т. С.* Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Дис. д-ра психол. наук. — К., 1989. — 359 с.
423. *Яценко Т. С.* Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07 / Киев. гос. пед. ин-т. — К., 1989. — 40 с.

# ЗМІСТ

Передмова .....	3
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ СПІЛКУВАННЯМ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ .....</b>	<b>5</b>
1.1. Педагогічне спілкування: структура, функції, генезис. ....	5
1.2. Система комунікативних умінь викладача. ....	17
1.3. Структура психологічної готовності до педагогічного спілкування .....	35
1.4. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування .....	55
1.5. Шляхи підготовки до педагогічного спілкування .....	68
<i>Висновки до розділу 1.</i> .....	103
<b>Розділ 2. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ .....</b>	<b>107</b>
2.1. Функції управління професійним спілкуванням майбутніх викладачів. ....	107
2.2. Система підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування .....	112
2.3. Контроль та корекція підготовки майбутніх викладачів до професійного спілкування .....	170
<i>Висновки до розділу 2.</i> .....	177
<b>ЛІТЕРАТУРА .....</b>	<b>179</b>

*Наукове видання*

**САВЕНКОВА Людмила Олексіївна**

**ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ  
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ  
ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО  
УПРАВЛІННЯ**

**Монографія**

*Редактор Ю. Пригорницький*  
*Художник Т. Матвієнко*  
*Технічний редактор Т. Піхота*  
*Коректор Т. Шевко*  
*Верстка О. Михолат*

Підп. до друку 12.10.05. Формат 60×84/16. Папір офсет. №1.  
Гарнітура Тип Таймс. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 12,32.  
Наклад 300 пр. Зам. №. 05-2951

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана  
03680, м. Київ, проспект Перемоги, 54/1

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
суб'єктів видавничої справи (серія ДК, № 235 від 07.11.2000)

Тел./факс (044) 537-61-41; тел. (044) 537-61-44  
E-mail: [publish@kneu.kiev.ua](mailto:publish@kneu.kiev.ua)

# КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

## П Р О П О Н У Є

### ПІДРУЧНИКИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ

- Балюк І. А.* Вирішення господарських спорів. 188 с.
- Бараник З. П.* Статистика ринку праці. 167 с.
- Берега А. М.* та ін. Електронна комерція. 326 с.
- Беляєв О. О.* та ін. Економічна політика. 287 с.
- Білик М. Д.* Організація і методика аудиту сільськогосподарських підприємств. 628 с.
- Білоус В. С.* Зв'язки з громадськістю (паблік рилейшнз) в економічній діяльності. 275 с.
- Болюх М. А., Горбаток М. І.* Збірник задач з курсу «Економічний аналіз». 232 с.
- Бондар М. І.* Аудит в АПК. 188 с.
- Брусіловський Б. Я.* Інформатика інвестування. 497 с.
- Бутенко Н. Ю.* Комунікативні процеси у навчанні. 383 с.
- Бутенко Н. Ю.* Комунікативна майстерність викладача. 336 с.
- Бутенко Н. Ю.* Педагогічна практика: підготовка та реалізація. 184 с.
- Валеев К. Г., Джаладова І. А.* Вища математика. Ч. I. 546 с.
- Валеев К. Г., Джаладова І. А.* Вища математика. Ч. II. 451 с.
- Валеев К. Г., Джаладова І. А.* Математичний практикум. 682 с.
- Васильков В. Г.* Організація виробництва. 524 с.
- Васильченко В. С.* Управління трудовим потенціалом. 403 с.
- Вітлінський В. В.* Економічний ризик: ігрові моделі. 446 с.
- Вітлінський В. В.* Моделювання економіки. 408 с.
- Габбард Р. Глен.* Гроші, фінансова система та економіка. Пер. з англ. 889 с.
- Герасимович А. М.* Облік і аудит у банках. 536 с.
- Герасимович А. М.* Аналіз банківської діяльності. 599 с.
- Головач А. В.* Статистичне забезпечення управління економікою. 333 с.
- Гончарук Я. А., Павленко А. Ф., Скибінський С. В.* Маркетинг у тестах. 392 с.
- Голуб Н. М., Шамхалова Н. А.* Фінанси англійською мовою. 426 с.
- Гусак Т. М.* Англійська граматики на практиці. 183 с.
- Гусак Т. М., Мірошніченко Н. О.* Посібник з аудіювання (англ. мова). У 2-х ч. (з комплектом касет).
- Данюк В. М.* Менеджмент персоналу. 398 с.
- Дем'яненко С. І.* Менеджмент аграрних підприємств. 347 с.
- Денісова О. О.* Інформаційні системи і технології в юридичній діяльності. 316 с.
- Джога Р. Т.* Бухгалтерський облік у бюджетних установах. 483 с.
- Добровський В. М.* Управлінський облік. 278 с.
- Дорогунцов С. І. та ін.* Екологія. 371 с.
- Дорогунцов С. І. та ін.* Розміщення продуктивних сил і регіональна економіка. 988 с.
- Дугіна С. І.* Маркетингова цінова політика. 393 с.
- Єжова Л. Ф.* Інформаційний маркетинг. 560 с.
- Завіновська Г. О.* Економіка праці. 300 с.
- Зазимко А. З.* Політична економія. 358 с.
- Зотов А. В., Терещенко В. І.* Атлетична гімнастика. 168 с.
- Зотов А. В.* та ін. Фізична культура та формування здорового способу життя. 112 с.
- Золотько І. А.* Податкова система. 204 с.
- Зимовець В. В., Зубик С. П.* Фінансове посередництво. 288 с.
- Кальченко А. Г.* Логістика. 284 с.
- Керб Л. П.* Основи охорони праці. 216 с.
- Клименко С. М.* Обґрунтування господарських рішень та оцінка ризиків. 252 с.
- Ковальчук Г. О.* Економіка родини. 120 с.

Ковальчук М. І. Економічний аналіз діяльності підприємств АПК. 390 с.

Колечко О. Д. та ін. Французька мова для студентів-економістів. 334 с.

Колот А. М. Мотивація персоналу. 337 с.

Колот В. М. та ін. Економіка підприємства: збірник практичних задач. 324 с.

Корнійчук Л. Я. Історія економічної думки України. 431 с.

Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент. 504 с.

Кривенко К. Т. Політична економія. 508 с.

Куденко Н. В. Стратегічний маркетинг. 152 с.

Кунатенко Й. Ю. English. 392 с.

Лаврененко В. В. та ін. Організаційний розвиток підприємства. 247 с.

Лазарева С. Ф. Економіка та організація інформаційного бізнесу. 667 с.

Ласкавий А. О. Менеджмент продуктивності. 288 с.

Лук'яненко Д. Г. Міжнародна інвестиційна діяльність. 387 с.

Лук'янець Т. І. Рекламний менеджмент. 440 с.

Лук'янець Т. І. Маркетингова політика комунікацій. 524 с.

Лютій О. І., Макаренко О. І. Збірник задач з вищої математики. 305 с.

Макаренко О. І. Конкурсні завдання вступних іспитів з математики. 315 с.

Мартиненко А. О. Англійська граматики в таблицях. 168 с.

Мороз А. М. Центральний банк та грошово-кредитна політика. 536 с.

Моторін Р. М. Міжнародна економічна статистика. 324 с.

Моторін Р. М. Економічна статистика. 362 с.

Наконечний С. І., Савіна С. С. Математичне програмування. 362 с.

Наконечний С. І. та ін. Економетрія. 520 с.

Нелеп В. М. Планування на аграрному підприємстві. 2-ге вид. 495 с.

Новицький В. Є. Міжнародна економічна діяльність України. 948 с.

Опарін В. М. Фінанси (загальна теорія). 240 с.

Опришко В. Ф., Омельченко А. В. та ін. Право Європейського Союзу. 472 с.

Опришко В. Ф. Міжнародне економічне право. 312 с.

Островська І. Г. Тексти актуальної соціально-економічної тематики для поглибленого вивчення німецької мови. 265 с.

Павленко І. А. Економіка і організація інноваційної діяльності. 204 с.

Пересада А. А., Майорова Т. В. Інвестиційне кредитування. 271 с.

Пересада А. А. та ін. Портфельне інвестування. 408 с.

Пересада А. А. Інвестування. 250 с.

Петюх В. М. Конфліктологія. 316 с.

Поддєрьогін А. М. Фінанси підприємств. 5-те вид. 546 с.

Поддєрьогін А. М. Фінансовий менеджмент. 536 с.

Потій В. З. Фінанси підприємств: тести, задачі, методичні рекомендації. 244 с.

Примостка Л. О. Фінансовий менеджмент у банку. 468 с.

Пухтаєвич Г. О. Аналіз національної економіки. 254 с.

Рождественська Л. Г. Статистика ринку товарів і послуг. 419 с.

Савощенко А. С. Інфраструктура товарного ринку. 336 с.

Савченко А. Г. Макроекономічна політика. 166 с.

Савченко А. Г. Макроекономіка. 441 с.

Современные тренинговые технологии обучения ведению бизнеса. Кн. 2. Методическое руководство для преподавателей-тренеров. Под общ. рук. А. Ф. Павленко. — рос. і укр. мовами. 296 с.

Современные тренинговые технологии обучения ведению бизнеса. Кн. 3. Технология создания и организации деятельности фирмы. Под общ. рук. А. Ф. Павленко. — рос. і укр. мовами. 330 с.

Сучасні тренінгові технології навчання ведення бізнесу. Кн. 4. Планування діяльності фірми: супровідні матеріали і документи. Під заг. кер. А. Ф. Павленка — укр. мовою. 203 с.

Свідерський Є. І. Бухгалтерський облік в галузях економіки. 233 с.

Свірко С. В. Організація бухгалтерського обліку в бюджетних установах. 380 с.

Сендзюк М. А. Інформаційні системи у державному управлінні. 339 с.  
Ситник В. Ф. Системи підтримки прийняття рішень. 614 с.  
Ситник Н. В. Проектування баз і сховищ даних. 348 с.  
Ситник В. Ф. та ін. Основи інформаційних систем. 420 с.  
Соболь С. М. та ін. Бізнес-план: технологія розробки та обґрунтування. 379 с.  
Соболь С. М., Багацький В. М. Консультаційний проект: технологічні розробки та обґрунтування. 92 с.  
Сопко В. В. Організація бухгалтерського обліку, економічного контролю та аналізу.  
Суторміна В. М. та ін. Фінанси зарубіжних корпорацій. 566 с.  
Татарчук М. І. Корпоративні інформаційні системи. 291 с.  
Ткаченко І. Т. Звітність бюджетних установ. 548 с.  
Трофімова Г. Г. Правова статистика. 300 с.  
Туган-Барановський М. І. Паперові гроші та метал. 200 с.  
Федонін О. С. Потенціал підприємства: формування та оцінка. 316 с.  
Федосов В. М. Бюджетний менеджмент. 864 с.  
Федосов В. М. Бюджетний менеджмент. Практикум. 500 с.  
Царьов М. С. Інформаційні системи і технології обліку в АПК. 368 с.  
Циганкова Т. М., Гордєєва Т. Ф. Міжнародні організації. 240 с.  
Циганкова Т. М. та ін. Міжнародна торгівля. 488 с.  
Чистов С. М. Державне регулювання економіки. 440 с.  
Чумаченко М. Г. Економічний аналіз. 556 с.  
Шамова І. В. Грошово-кредитні системи зарубіжних країн. 195 с.  
Шарапов О. Д. та ін. Інформатика та комп'ютерна техніка. 534 с.  
Шарапов О. Д. та ін. Економічна кібернетика. 231 с.  
Шаркова І. М. Правове регулювання ринку нерухомості в Україні. 180 с.  
Шевченко О. Л. Англійська мова для економістів: розмовні теми. 561 с.  
Шериньова З. Ф. Стратегічне управління. 699 с.  
Шульженко Ф. П. Транспортне право. 244 с.  
Шульженко Ф. П., Невмержицький Є. В. Юридична відповідальність за правопорушення у сфері економіки. 171 с.  
Януш Я. В. Сучасна українська мова. 460 с.  
Ярошенко І. С. Право соціального забезпечення. 232 с.

---

## **Запрошуємо до співпраці на умовах, прийнятних для Вас!**

**Наша адреса:** 04053, м. Київ, пл. Львівська, 14, видавництво КНЕУ  
**Директор:** тел./факс: (044) 537-61-41; відділ реалізації: тел. 537-61-44  
**E-mail:** [publish@kneu.kiev.ua](mailto:publish@kneu.kiev.ua)

### **Для листування та реалізації книг:**

03680, м. Київ, просп. Перемоги, 54/1, видавництво КНЕУ, т/ф 458-00-66  
04053, м. Київ, пл. Львівська, 14, видавництво КНЕУ, тел. 537-61-44  
ТОВ "Міжнародний центр бізнес-освіти КНЕУ", тел. 537-61-77  
р/р № 260090291000 в АБ "Брокбізнесбанк" м. Києва  
МФО 300249, код ЄДРПОУ 32961034

---