

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
КАФЕДРА ФІЛОСОФІЇ ТА СУСПІЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН**

Мартиненко Л. Б., Гончарова О. В.

ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
навчально-методичний посібник

**УМАНЬ
ВПЦ «Візаві»
2018**

УДК 37.091.12.101 (075.8)

Ф56

Рекомендовано вченою радою історичного факультету

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Протокол №9 від 26 квітня 2018 року

РЕЦЕНЗЕНТИ:

А. О. Карасевич, кандидат філософських наук, професор кафедри філософії та суспільних дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

В. С. Фуркало, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та суспільних дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Ф 56 Філософія педагогічної культури: навчально-методичний посібник / Укладачі: Мартиненко Л. Б., Гончарова О. В. – Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. – 306 с.

Навчальний посібник має на меті дати наукову інформацію про філософію педагогічної культури, систему формування етичної та естетичної культури майбутніх науково-педагогічних працівників та містить теоретичний матеріал курсу «Філософія педагогічної культури», поданий за модульним принципом організації навчального процесу.

Посібник розрахований на магістрів, аспірантів та викладачів вищих учбових закладів.

УДК 37.091.12.101 (075.8)

© Мартиненко Л. Б., Гончарова О. В., 2018

ЗМІСТ

ВСТУПНА ЛЕКЦІЯ	5
ПРОГРАМА КУРСУ	15
ТЕМА 1. Педагогіка й філософія освіти	17
ТЕМА 2. Педагогічна культура: сутність поняття	30
ТЕМА 3. Особистісні якості викладача вищого навчального закладу	43
ТЕМА 4. Педагогічна техніка викладача	49
ТЕМА 5. Використання засобів театральної педагогіки у педагогічній діяльності	55
ТЕМА 6. Духовність у системі філософії педагогічної культури	64
ТЕМА 7. Основи педагогічної етики	77
ТЕМА 8. Якість підготовки фахівців і формування національної еліти як проблеми філософії освіти	88
ТЕМА 9. Професійна культура педагога у системі філософії освіти	98
ТЕМА 10. Філософія педагогічної якості у системі неперервної освіти ..	105
ТЕМА 11. Формати та комунікативні якості педагогічного мовлення ...117	117
ТЕМА 12. Міміка, пантоміма та інші засоби спілкування педагога	137
ТЕМА 13. Функції мовлення у життєдіяльності людини	149
ТЕМА 14. Бар'єри психологічного захисту	158
ТЕМА 15. Філософія спілкування у контексті педагогічної культури ...171	171
ТЕМА 16. Комунікативність учителя	185
ТЕМА 17. Культура педагогічного спілкування	217
ТЕМА 18. Педагогічна етика учителя	229
ТЕМА 19. Естетична культура як один із напрямків розвитку особистості майбутнього учителя	237
ТЕМА 20. Культура педагогічного менеджменту	246
ТЕМА 21. Психолого-педагогічні та філософські витоки дослідження поняття рефлексивної культури майбутнього менеджера	258
ТЕМА 22. Формування професійної культури майбутнього інженера-педагога	269

ТЕМА 23. Сутність моральних взаємин між учителем і керівником навчального закладу.....	279
ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ.....	293
МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ З ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ АСПІРАНТІВ.....	295
ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ.....	298
ПИТАННЯ ДЛЯ ПОВТОРЕННЯ.....	300
КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ І ВМІНЬ АСПІРАНТІВ.....	301

ВСТУПНА ЛЕКЦІЯ

ФІЛОСОФІЯ КУЛЬТУРИ ЯК КУЛЬТУРНА САМОСВІДОМІСТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЛЮДИНИ

Характеризуючи філософію культури як витвір європейської думки, ми не вбачатимемо історичного значення, наділеного високими моральними рисами, але утопічного ідеалу. Під Європою ми розуміємо не стільки соціально-економічну систему й лад життя, скільки метод, якому відомий досвід культури як критичного розуміння. Перенесення акцентів з ідеалу на метод не дасть можливість критично поглянути на висновки європейської думки. Адже «місце» Західної Європи не зайняте цілковито самим Заходом Європи. Подібно до теорії «фаустівської душі» (тобто, західно-європейської культури) за Освальдом Шпенглером, воно простягається від Рейну на сході Європи до заходу.

Проте ми не зможемо не визнати слідом за Едмундом Гусерлем, засновником феноменології, наявності в Європі чогось унікального, що змушує людство європеїзуватися, незважаючи на наполегливе прагнення зберегти духовну автономію. Слід зауважити також на ентузіазм, із яким сьогодні обговорюється проблема «Україна – Європа», що супроводжується закликами «йти» або «тікати» від Європи.

Уявлення про філософію культури як культурну самосвідомість європейської людини легко вкладається в європейську парадигму **особи – самосвідомості, або особи – відповідальності**. Виявлене й осмислене у Європі, таке коло уявлень найбільше споріднене з європейським духом. Саме звертаючись до нього, можна досягнути духовний зміст великих «осьових» культур. Адже, якщо ці культури не звертались у новоєвропейську добу до самосвідомості до самої себе, це не означає, що там не існувало цієї глибинно – інтуїтивної зверненості.

Е. Гусерль твердив: як природознавець, схильний розглядати все як природу, так само гуманітарій усе вважає «духом». Тому не дивно, що починаючи від часів Просвітництва, а саме відтоді ведеться відлік формування

філософії культури як самостійної сфери філософського осмислення культури, культура була осмислена як здатність «духовного продукування», актуалізація духовних сил людства (Йоган Готфрид Гердер). Філософська традиція незмінно змальовувала культуру як результат роботи духу (Георг Зімель), як наслідок духовної активності людини (Макс Шелер), вбачала її сутність і сенс у полюсах єдності та множинності духу (Ріхард Кронер), пов'язувала її походження з релігійним культом як єдність трансцендентного й іманентного, раціонального й чуттєвого, духовного й тілесного (П. Флоренський). І сьогодні, коли форми духовного, гностичного, церковного переживають новий сплеск інтересу до себе, фундаментальні науки використовують пояснювальний та сенсотворчий потенціал релігії, а науки про дух і культуру набувають дедалі більшої ваги. Між іншим, в університетських підручниках західних країн розділи «езотерика», «духовне» такі ж об'ємні, як і розділи з академічної філософії. Пізнання вимагає не вузько раціоналістичної моделі буття і мислення, воно передбачає наявність ціннісно-сислового універсуму культури, що загострює необхідність осмислення вищих проявів духу, а також дослідження таких принципових питань, як логос і ейдос, символ і знак, міф і традиція, діалог культур і пошук духовних універсалій.

Окремі міркування та інтуїтивні здогади, пов'язані з феноменом культури, можна простежити в царині філософської думки, починаючи з Античності, проте є підстави датувати автономізацію філософської культури як особливої галузі гуманітарної творчості лише у XVIII – поч. XX ст. Якщо спробувати відтворити культурфілософську рефлексію як певну реальність, як те, що пов'язує певні ідеї та образи, метафори й порівняння, питання й відповіді, утворюючи коло особливих проблем і дискусій філософії культури, то, очевидно, першим проблемно-тематичним спрямуванням у філософії культури, була сформульована просвітниками **програма культивування розуму**. Вона визначила напрямок подальшого шляху як цікава, багата змістом інтерлюдія. Ця проблематика наявна в **Рене Декарта**, в його спробах «визначити межі розуму», також у **Готфріда Ляйбніца**. Ця проблема імпульсує у кантівському

критицизмі з його розумінням культури як позитивної частини виховання, з фіхтевською системою «Науковчення» й гегелівською «Енциклопедією». З вченням **І. Канта** і **Й. Фіхте** про творчу самодіяльність людського розуму загалом, а також її зв'язку з природою. Суб'єктивізм Канта в осмисленні «розумних підстав» культури був посилений у філософії Фіхте, який виводив не тільки форми, а й зміст людського світу з первісного творчого принципу духовного життя.

У кожного з цих мислителів обриси й структура філософії культури вимальовувалися по-своєму – залежно від вихідних філософських позицій, на яких вона будувалася.

І. Кант зробив опис філософії культури, яка мала виходити не з об'єктивних сил реальності, а з самодіяльності Духу. На думку І. Канта, у нас є підстави вважати, що культура – це кінцева мета природи, бо саме культура дає змогу розумній істоті ставити перед собою якусь можливу мету або служити їй. За такого узагальнення культура не пов'язана з мораллю чи навіть із моральністю, мета може бути гарною чи поганою або індиферентною. Окрім того, Кант поділяє культуру на два головних типи: культуру простого вміння та культуру дисципліни волі. Застосування простої майстерності може розчистити дорогу Злу, якщо не буде протипаги їй – іншого виду культури: культури дисципліни волі. Без дисципліни волі технічного вміння, наука, а й інколи і мистецтво, – це засіб задоволення людської жадоби багатства, слави та влади, а отже, можуть сприяти актуалізації на протипагу злих максим, що також належать до культури. Тому слід усіляко зміцнювати дисципліну волі, аби добре захистити людину від цієї спокуси.

На протипагу філософії права й моралі (питання якої І. Кант обговорює в рамках філософської системи) філософію культури (а отже, й філософію історії, й політичну філософію) в рамках філософської системи обговорити не можна; вона належить тільки до системи критики – критики здатності судження – й до прагматичної антропології. Хоча філософія культури також розглядає зв'язок між свободою та культурою, свобода посідає тут місце не верховної влади, а

вищої мети. Верховна влада та вища мета у загальній системі І. Канта, зрештою, зберігаються. Про це він повідомляє у завершальній частині критики теологічної здатності судження. Проте в «Критиці здатності судження», як і в «Антропології», йдеться не про трансцендентального суб'єкта, а про «здоровий глузд», цілепокладання та уяву, про смак (як різновид здорового глузду), вміння жити й спілкуватися: коротко кажучи, про всі ті речі, які І. Кант об'єднує словом **гуманітет**. Світ Гуманітет протиставляється світові природи. Світ найкращих законів залишався би нудним, безрадіним і спустошеним, якби йому бракувало Гуманітет. Гуманітет як культура соціальної товарищкості – є очищення душі; всебічний плюралізм, який є наслідком очищення, властивий рафінованій культурній практиці. Культура душевних сил зростає, тому що Гуманітас означає, з одного боку, загальну співчутливість, а з іншого – здатність широко розкривати себе.

У своїй філософії культури Кант досліджує різні засоби збільшення «суспільного блага». Воно може бути безпосередньо збільшене в різних формах і на різних рівнях: на рівні акторів, глядачів і співрозмовників, що ведуть бесіду з рівними собі. Світ – це людський театр, у якому ми водночас актори й глядачі; глядач знає світ, а актор володіє світом. Позиція співрозмовника синтезує ці дві позиції: співрозмовник – глядач, оскільки тимчасово призупиняються його прагматичні дії, проте під час бесіди він займає також і практичну позицію. На думку Канта, з розвитком цивілізації люди чимраз більшою мірою стають дійовими особами драми. Естетичне судження як засіб спілкування, як вираз культури (культивації) соціальної товарищкості, поєднує позиції глядача та актора. Саме ця єдність двох позицій, як постійне перемикавання з одного на інше, виявляється в культурі соціальної товарищкості, двома аспектами якої є плюралізм смаків і плюралізм людського взаєморозуміння. З «Антропології» стає зрозумілим, що культура соціальної товарищкості належить Новому часу.

Саме навкруги І. Канта в європейській культурі й розпочався, зростаючи й набираючи сили, процес відмежування нового від старого, новоєвропейського від античного, теперішнього від минулого. На межі XVIII – XIX ст.

розробляється розпочата Ф. Шілером і розвинута романтиками розгалужена й суперечлива мережа типологічних протиставлень, яка спрямувалася саме до того, щоб визначити місце сучасного культурного моменту в історичному процесі – це процес самовизначення культури на нових засадах.

Йоган Готфрід Гердер осмислює розвиток культури як смислотворчий компонент й засадничий зміст історичного процесу й пов'язує з культурою «друге народження людини». З одного боку, він міфологізує поняття культури, розглядаючи її як найвищий закон одухотворення світу; з іншого – його розуміння культури має й гносеологічний вимір: вона постає як спосіб пізнання моральнісного смислу історії. Культура – це вектор розвитку особистості, мета і засіб поведінки, визначеної принципами моральності, самозбереження людської природи. Гердерівське розуміння культури позначає перехід від метафізики актуального буття до метафізики потенційного буття, початок якому був покладений монадологічною концепцією **Готфріда Ляйбніца**; культура – граничне поняття духовного перевтілення, це завжди є світ ідеалізації духовного знання. У праці Гердера «**Ідеї про філософію історії людства**» замість терміна «Культур» часто вживається суто німецький термін «Більдунг» (освіта, виховання); отже прогрес культури усвідомлюється в його концепції як прогрес освіти та виховання. Одне з центральних понять у його концепції культури – це схильність людини до певного спрямування чи способу дії. Саме це поняття стало джерелом його теорії культурного плюралізму. Ідея неусувної й принципової різноманітності культурно-історичного світу, а відтак необхідності порівняльно-історичного аналізу розвитку культури підхоплюється романтиками і стає традицією.

За оцінками **Ф. Гундольфа**, **Й. В. Гете**, пробуджений **Й. Гердером**, здійснює цілком нові поєднання розпорошених сил внутрішнього й зовнішнього світу. Створення ним поняття морфологічного типу, що проймає світ і своєрідно виявляється в окремій специфікації, не зводячи до неї цілком, типу, що перемагаючи закон тяжіння й спираючись на земне, спрямований не в діл, а в гору. Усвідомлення цілісності культури, аналогом якої є релігія,

боротьба за духовність, за олюднений світогляд, – усе це свідчить про те, що ідеї Гете – не розділ в історії і філософії культури, а її сьогодні і майбутнє.

Фрідріх Шлегель розширює поняття культури, традиційну в німецькій філософії, що виходила з ідеї триєдності людських духовних здатностей – свідомості, волі та почуття. У філософській системі **І. Канта** ця триєдність прийняла форму теоретичного розуму, практичного розуму та здатності судження, тобто науки (філософії), моралі, з якою Кант поєднав релігію та мистецтва. Доповнюючи **Фрідріха Шляєрмахера**, що рішуче виступав за надання релігії самостійного місця серед інших духовних здібностей (а отже й у системі освіти), і релігійна філософія якого стає й філософією культури, **Фрідріх Шлегель** вносить релігію в духовну культуру як її четвертий самостійний елемент. Філософію, поезію, мораль та релігію, які мають співіснувати у щільній взаємодії, він розглядає як «крайнощі» (сторони, протилежності) єдиного культурного цілого. Кожна з цих сфер є дієва лише в єдності з усіма іншими. Так ранньоромантичний ідеал поетично-універсальної культури поступово перетворюється на релігійно-естетизовану соціальну програму.

Своєю статтею «Християнський світ, або Європа» **Фрідріх Новаліс** забезпечує подальші наукові розвідки таким взірцем, якому наслідувала філософія культури й сто років потому. Своєрідне ж логічне завершення романтична інтерпретація філософії культури **І. Канта** дістає у **Вільгельма Гумбольта**, який своєю філософією мови уявив новий аспект символічного трактування культури, реконструюючи розвиток мови як первісної стихії культури.

Таким чином, ми бачимо, що зусиллями блискучої плеяди передусім німецьких мислителів (просвітників, романтиків, представників німецького класичного ідеалізму) поняття культури втілюється в цілісні концепції; виникають різні спроби її осмислення, що створює необхідне полемічне напруження. Філософія культури як культурна самосвідомість європейської людини стає у XIX ст. найсакральнішою галуззю німецької філософської

думки, що була тоді «останнім словом» світової культури загалом. Проблематика культури поступово висувається на передній план як «метафізичний хрест» усієї сучасної філософії.

Ф. Ніцше висловлює центральну антиномію філософії культури: культура як життя та культура як дух, що переслідувала поділу наук на науки про природу та науки про дух. На ґрунті жорстокої критики юдейно-християнської клерикальної демагогії Ф. Ніцше в маніфестарно-саркастичній, часто парадоксальній формі констатував принципову відносність усіх цінностей культури й закликав людство до глобальної переоцінки їх на засадах ідеалу нової людини – природної надлюдини, що плекається на ґрунті нормативів давнього родового аристократизму. Одним із перших вагу цього принципово релятивістського підходу до історії та культури оцінив **Освальд Шпенглер**, порівнявши його з відкриттям **М. Коперника**.

Вільгельм Вундт викриває антиномічність поняття про культуру: генетично поняття це виводиться з поняття знання, проте логічно культура первинна. **Герберт Спенсер** зводить культуру до прогресу. **Генріх Рікерт** прагне обґрунтувати її як вчення про цінності, що виявляють єдність історичного універсуму й водночас розчленовують його. Отже, свідомість, що відкрила в собі нескінченний потік часового, мінливого, опинилася немовби на межі можливої втрати вічного. Ніби як відгук пролунали слова **Вільгельма Віндельбанда**: «Чого ми сьогодні чекаємо від філософії – це роздуми про вічні цінності, які обґрунтовані понадминушими інтересами часу». Саме на цій межі й відбувалася реальна зустріч логосу, спрямованого до досягнення необхідно загального, та розуму, що відкрив духовно – гносеологічну цінність, або безцінну значущість унікальності й неповторності індивідуального. Суб'єктивно ціннісний зміст світу, за **Генріхом Рікертом**: лише цінності наділяють життя сенсом, саме тому й філософія, яка прагне осмислити життя й культуру, має бути теорією цінностей.

Філософією культури називає себе школа **Германа Когена**. Однією з найважливіших тенденцій неокантіанства загалом було зближення філософії **I.**

Канта з поняттям «філософії культури». **Пауль Наторп** пише про те, що дійсну філософію трансцендентальної методики, яку, ґрунтуючись на поглядах Канта, неокантіанці прагнули застосувати докладніше й послідовніше, вони від початку розглядали як філософію культури. За словами **Ернста Касирера**, критика розуму стає критикою культури.

Тенденція до приведення філософії загалом до філософії культури чітко простежується в «абсолютному історизмі» **Бенедикта Кроче** і **Робіна Джорджа Колінґвуда**. Ця ж тенденція притаманна й «філософії життя» **Вільгельма Дільтея**, який визначив герменевтику як метод вивчення й побудови культури. За його гаслом «цілісної людини» реально стоять смислові утворення культури, які реконструює історик. Подібна тенденція відчутна також у неогегелянстві **Ігоря Кона** та **Артура Ліберті**, і безперечно у екзистенціалізмі. Цей рух започаткований у неокантіанстві, тобто у філософії І. Канта.

Етнографи-еволюціоністи під впливом позитивістської філософії культури **Огюста Конта** прагнуть відшукати психологічні закони, що лежать у підвалинах історії культури, дослідити етапи культурної революції, виникнення та зміни способу мислення в різних суспільствах і культурах.

Макс Вебер досліджує прояви в різних сферах людського життя ідеальних взірців, що впорядковують суспільство та культуру. Його ідея «раціоналізації» мала пояснити шлях культури від давнини до сучасності, а розроблене ним поняття раціональності стає центральним у культурно-філософських побудовах **Теодора Адорно**, **Герберта Маркуз**, **Еріха Фрома**, **Макса Горкгаймера**, **Юргена Габермаса**. **Ю. Габермас** відкриває новий етап у розвитку філософії культури Франкфуртської школи, зосередивши увагу на здатності «критичної теорії» переосмислити свої функції й узяти на себе нову, життєво необхідну соціальну місію – місію рефлексивного виявлення та збереження культурного надбання людства.

Анрі Бергсон, **Генріх Рікерт** та інші започатковують створення нового поняття культурного досвіду, а також індивідуальної й соціальної активності,

поняття, що ґрунтується на ретельному аналізі феноменів культурної творчості, а також на розрізненні розуму та інстинкту. Філософсько-антропологічні погляди **Макса Шелера** пов'язані з філософією культури як ідеальне читання явлених символів.

Окремо слід відзначити естетику культурно-філософського характеру **Альберта Швейцера, Ромена Ролана, Жака Марітена, Хосе Ортеги-і-Гасета, Б. Кроче**. Цих видатних представників покоління пізніх європейських гуманістів об'єднував етичний гуманізм, вірний старожитнім уявленням про ідеал єдності та духовної наповненості людської культури, що існували з давніх-давен. Кожному з них притаманні власні суперечності, джерело яких є зрозуміле: між гуманістичними ідеалами, що створювалися тисячоліттями, й саме у XIX ст. серед криз викристалізувались до XX ст. У XX ст. потрібно було або змінити свої уявлення про речі, або визнати, що в реальності завжди є рація.

«Присмерками Європи» **Освальда Шпенглера** та «Духом Утопії» **Ернста Блоха** – найістотнішими культурно-філософськими творіннями повоєнної Європи, які домагалися у людської думки й долі відповіді на питання «що буде далі?» – започатковується низка спромислителів XX ст. усвідомити ті зміни, що відбулися у світовій історії та культурі цього століття. Далі з'явилися **Нове Середньовіччя» Миколи Бердяєва, «Повстання мас» Хосе Ортеги-і-Гасета, «Духовна ситуація доби» Карла Ясперса**. Відомий німецький філософ **Теодор Адорно** наполягав на тому, що нове, сучасне прекрасне, що притаманне XX ст., – є не ані гармонія, ані істина, ані життя, а скоріше видовище загибелі мистецтва й самого життя. Тобто культура 20 ст. є такою конструкцією, яка присвячена не ствердженню позитивних цінностей, а запереченню їх і звернення здебільшого до теми загибелі культури й туги за нею. Очевидним і простим є те, що протиставляється кризі й занепадові культури. Зокрема, **Йоган Гейзінга** висновує: культура передбачає певне самообмеження та самовладання, здатність бачити у власних тенденціях не остаточну мету і найвищий ідеал, а розуміти, що сама культура існує в певних

рамках, які слід добровільно визнавати. Зцілення культури залежить від кожного – кожному слід отямитися, згадати про найвищі блага справжньої культури, смисл якої в ладі, законі та праці, що виключають варварство.

Зрештою, на особливу увагу заслуговує дискусія **Ернста Касирера**, філософія символічних форм якого – одна з найсолідніших побудов серед західних культур-філософських напрямів. Вона була замислена Касирером як своєрідна «морфологія» духу й досі залишається чи не найзначнішою спробою суто логічного осмислення культури в західній філософії ХХ ст.

Сьогодні нагромаджено чимало свідчень внутрішньої рефлексії культури. Звертаючись до найцікавіших поворотів європейської думки в осмисленні феномену культури, зокрема до праць європейських дослідників культури, що часто вирізнялися неабиякою свіжістю поставлених проблем, ми торкаємося культурного самопізнання, історія якого значно змістовніша на даному етапі.

Рекомендована література

1. Антология исследования культуры. – СПб., 1977. – Т. 1. Интерпретация культуры. – М., 1977. – 728 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. – М., 1991. – 413 с.
3. Буркхардт Я. Культура Возрождения в Италии. – М., 1994. – 591 с.
4. Виндельбанд В. Философия культуры // Культурология. ХХ век. Антология. – М., 1955. – 703 с.
5. Гіри К. Інтерпретація культури. – К., 2001.
6. Гуревич П. С. Философия культуры. – М., 1955. – 352 с.
7. Каган М. С. Философия культуры. – СПб., 1966. – 310 с.
8. Кант И. Критика способности суждения / Кант И. Собр. соч.: В 6. т. – М., 1966. – Т. 5. – 522 с.
9. Кассарер Э. Лекции по философии культуры // Культурология ХХ в. Антология. – М., 1995. – 703 с.
10. Лосев А. Философия культуры. – М., 1989. – 525 с.

ПРОГРАМА КУРСУ

Змістовий модуль I

Тема 1. Педагогічна культура вчителя: постановка проблеми

Загальнонаукова характеристика педагогічної культури майбутнього вчителя. Сутність освіти, її місце в системі культури. Розуміння сутності культури як філософської категорії. Формування професійної компетентності вчителя, цільва комплексна програма «Вчитель».

Тема 2. Сутність поняття «педагогічна культура»

Якості вчителя, необхідні для формування педагогічної культури. Психолого-педагогічні знання, уміння та навички, що необхідні у формування педагогічної культури. Педагогічний досвід як один із компонентів педагогічної культури. Педагогічна інтуїція.

Тема 3. Специфіка педагогічної діяльності викладача вищого навчального закладу

Педагогічна культура викладача ВНЗ. Спілкування як компонент професійної педагогічної діяльності. Мовленнєва культура педагога та її роль у навчально-виховному процесі. Загальне поняття педагогічної техніки вузу.

Тема 4. Освіта як комплексний феномен культури та соціальний інститут

Сутність освіти як явища культури. Взаємозв'язок динаміки культури та еволюції освітянської діяльності. Система освіти як культурний посередник. Поняття «ідеал освіченості». Освіта як особливий тип людської діяльності та соціальний інститут. Особливості взаємодії освіти з іншими інститутами суспільства (держава, сім'я, релігія, наука).

Тема 5. Духовність у системі філософії педагогічної культури.

Професійна культура педагога. Система зв'язків духовності та професійної культури педагога. Структура духовної культури та її роль у формування професійної і соціальної компетентності студента і його особистісного розвитку.

Змістовий модуль II

Тема 6. Моральна культура і духовна творчість педагога

Моральна культура спілкування. Учитель як носій високої моральної культури. Всезагальність діалогу культур різних народів. Специфіка моралі як соціального регулятора (права, політики, науки тощо). Гуманістична концепція до розв'язання проблеми «суспільство-колектив-особистість».

Тема 7. Вплив естетичного виховання на педагогічну культуру учителя

Технологічна орієнтація у сучасному молодіжному середовищі. Принципи історизму, логічний розвиток та еволюція проблеми. Специфічні особливості естетичного виховання на п'яти основних етапах – античність, середньовіччя, Відродження, Новий час, друга половина XIX-XX століття. Традиції естетичного виховання в Україні.

Тема 8. Філософська проекція педагогічної освіти й освітньо-виховних технологій

Загальна філософська рефлексія педагогічної освіти. Види педагогічної практики залежно від змістовної наповненості освіти (освіта традиційна, розвиваюча, нова гуманітарна освіта, релігійна, езетерична тощо).

Тема 9. Педагогіка як мистецтво

Особливість образного мислення. Образ у мистецтві театру. Театральне мистецтво у вимірах педагогіки. Театральне мистецтво у вимірах психології. Театральне мистецтво у вимірах естетики.

ТЕМА 1. ПЕДАГОГІКА Й ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

- 1. Співвідношення філософії та педагогіки у загальній парадигмі антропологічних наук.**
- 2. Становлення та історичний розвиток філософії освіти.**
- 3. Філософські підстави у сучасній парадигмі освіти.**

1. СПІВВІДНОШЕННЯ ФІЛОСОФІЇ ТА ПЕДАГОГІКИ У ЗАГАЛЬНІЙ ПАРАДИГМІ АНТРОПОЛОГІЧНИХ НАУК.

У філософії та педагогіки давні зв'язки. Більш того, перші педагогічні думки й теорії зароджувалися саме в руслі філософських концепцій. Варто згадати античну історію. Середні віки або епоху Відродження Найбільш тісний зв'язок перетину цих наукових областей отримала назву філософія освіти. Спробуємо розглянути ці поняття і наукові дисципліни в їх взаємозв'язку.

Педагогіка – це наука й мистецтво вдосконалення людини і груп людей за допомогою освіти, виховання і навчання.

1. Педагогіка як наука і мистецтво. Область знання про педагогіку як теорію і практику визначається як філософія педагогіки, або загальною педагогікою. Філософія педагогіки відповідає на наступні головні питання. Чи необхідна педагогіка як наукове знання про виховання? Яка природа на відміну від інших наук і мистецтв? Природа педагогіки як науки і мистецтва виховання похідна від природи виховання. Від розуміння його сутності. Тому в основі філософії педагогіки лежить теорія освіти. Виховання і навчання.

2. Теорія освіти, виховання і навчання. Ця теорія відповідає на питання про природу освіти, виховання і навчання, про їх необхідність і можливості. Її предметом є процес виховання і навчальний процес. Освіта, виховання та навчання людини залежать від розуміння природи людини. Від знання можливостей і меж його розвитку. Тому у фундаменті теорії виховання лежить знання про людину як учителя і вихователя.

3. Педагогічна антропологія як фундамент всієї будівлі педагогіки. Частина педагогіки, присвячена пізнанню людини як учителя і вихователя. Називається педагогічною антропологією. Вона відповідає на питання про природу людини і людського співтовариства, про виховання і навчання людини і груп людей.

Філософія освіти – область досліджень загальної теоретичної проблематики, цілей і ціннісних підстав освіти, принципів формування її змісту і спрямованості. Вона розглядає сутність і природу всіх явищ в освітньому процесі: що таке освіта сама по собі (онтологія освіти); яким чином вона відбувається (логіка освіти); які природа й джерела цінностей освіти (аксіологія освіти); яким буває і якою повинна бути поведінка учасників освітнього процесу (етика освіти); якими бувають і якими повинні бути методи сприяння освітньому процесу (методологія освіти). Сукупності ідей складають основу того чи іншого цілісного підходу до постановки справи освіти.

При такому стані речей природним чином постає питання про співвідношення філософії освіти та власне філософії. Природно, суворе розмежування провести між ними не можна. Сенс філософії освіти полягає у здійсненні філософської рефлексії над тими особливими точками культури, які допускають свою інтерпретацію у категоріях освіти людини. Таким чином, філософія освіти виступає як філософія життя людини, прилучається до культури, якій надано можливості для реалізації своїх сутнісних сил. Філософія являє собою особливу форму знання, в рамках якої людина здійснює аксіологічну рефлексію над собою, своїм місцем у світі. У якійсь мірі виправдано твердження: якщо культура є потенційним засобом реалізації сучасних сил людини, то філософія пов'язана із самосвідомістю культури.

У філософії є потенціал, що представляє особливу цінність для освіти: вічно проблемний запитуючий характер, допущення поліваріативних відповідей, рефлексивне відношення до інструментів пізнання, вимога логічності та послідовності, задіяність у ній когнітивних, етичних та естетичних здібностей свідомості тощо. Все це робить, на думку М. Юліної, її

інструменти унікальними і незамінними для вироблення навичок, недогмативність гнучкого, контекстуального й одночасно суворого і доказового мислення. Універсальність філософських категорій дозволяє подолати фрагментарність шкільного знання, зробити його зв'язковим і осмисленим для сприйняття школяра. Для вступаючих у життя і професію людей дисциплінарні рамки філософії дають можливість розмірковувати на самі різні, смисложиттєві сюжети, тим самим рефлексивно, не стихійно, визначатися у своїх життєвій орієнтирах. Філософське знання дає можливість шукати ці орієнтири на універсальному рівні, що важливо для нашого суспільства. Вектори адаптації філософії до нової освітньої парадигми вже позначилися у літературі.

2. СТАНОВЛЕННЯ ТА ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ.

У рамках західноєвропейської філософії освіти склалися аналітико-раціоналістичні, прагматичні і неопрагматичні, ірраціонально-езотеричні, екзистенційно-гуманістичні, особистісно-орієнтовані, постмодерністські та інші концепції. Моделі вітчизняної філософії освіти представлені діяльнісною методологією, психо-культурологічними теоріями, аксіологічними, особистісно-орієнтованими підходами. Загальна логіка думки, спрямованої на виявлення співвідношення філософії та освіти, полягає у послідовному русі від відкриття й повернення уваги до початкової античної моделі до пошуку ступеня і природи заломлення цього співвідношення всередині класичної філософії та виявленню сучасної проблематики.

Як зазначають дослідники, у цілому сучасний стан філософії можна назвати перехідним, коли поступово відбувається перехід від переваги класичної моделі філософствування до переваги некласичної. У класичній філософії був відпрацьований практично завершений механізм реагування на будь-які освітні кризи. Освіта була лише сферою докладання основних філософських результатів. Не намагаючись проникнути усередину самої природи освіти, філософія розгортала перед нею орієнтири для постановки її

цілей, визначення змісту, розробки форм і методів організації. Перехід до неklasичної філософії руйнує цей механізм. Змінюється сама філософія, стає множинною, плюралістичною, анормативною. Разом із філософією, навіть у частковій залежності від неї змінюється й освіта.

Вкрай рідко у вітчизняній традиції відбувається розробка ідей філософії освіти на засадах феноменологічної філософії. Оскільки проблемним центром феноменологічної філософії є людська свідомість, то її застосування до утворення пов'язано із конституюванням індивідуалізованих смислів і значень у процесі навчальної діяльності. Традиційна методологія освіти виходить із позитивістської моделі, коли дидактичні принципи виступають аналогом закономірностей природничо-наукового знання. Завдяки цьому у педагогічній науці утвердився ряд аксіом, принципів і понять, що орієнтуються на стандарти точного наукового знання. У багатьох наукових дослідженнях показано неефективність та некомпетентність систем навчання й виховання без повернення до індивідуальних сенсів, значень і потреб особистості. За словами Р. О. Куренкова: «від цього недоліку вільна феноменологія освіти, яка спирається на модель гуманітарного пізнання і вибудовує пріоритети на основі індивідуалізації значень і сенсів існуючої реальності». У цьому вона відповідає вимогам сучасної гуманістичної педагогіки, зверненої до особистості дитини, до світу її почуттів, бажань, інтересів. Як і «філософія свідомості» феноменологія може стати ефективним методом дослідження світу дитячої свідомості в контексті методологічних ідей педагогіки й зайняти важливе місце.

Феноменологічне розуміння освітніх процесів передбачає діалог філософії та педагогіки, в процесі якого формуються особливого роду знання, що позначаються авторами поняттям «методологія освіти». Він припускає критичний погляд на природу освіти, виходячи із накопиченого педагогічного та філософського досвіду і виступає сукупністю вихідних установок і принципів освітньої практики, формулюється на основі феноменологічної філософії. Розглянемо різні підходи цієї проблеми:

Перше, феноменологічний підхід у педагогіці повинен враховувати глибокі зв'язки людини з усім живим. По суті, феноменологія життя і людського стану постає виявленням внутрішніх механізмів еволюції природи і конструктивного розширення простору всього живого в неорганічній та культурній сферах. Здатності особистості до самовизначення через естетико-поетичні, моральні й раціональні смисли йдуть своїм корінням у глибину життя. У цьому світлі цілком по – новому постає сутність тих реалій, з якими має справу освіта. Традиційна педагогіка, що виходила із протиставлення природи і культури, виявляється безпрецедентною. Що ж стосується феноменологічної педагогіки, то як і інші науки про людину, вона повинна знайти домінанту в глибинах функціонування самого життя. Педагог-феноменолог не схильний перебільшувати роль абстрактних теорій і робить ставку на рефлексивне усвідомлення, виховання та освіти дітей. Феноменологічне відношення долає ситуацію відчуження від світу і підтримує тонкий баланс між рефлексією і розумінням сенсу повсякденного життя. Першість феноменологічної точки зору у тій чи іншій педагогічній ситуації означає здатність відштовхуватися від феномен як такого, а не від певних ідей, концепцій, теорій. Тому осмислення цілей і завдань освіти може здійснюватися тільки у цілісному контексті життя.

Друге, для сучасної педагогіки важливий індивідуальний життєвий генезис, в процесі якого відбувається розвиток його особистісних якостей. Віртуальні життєві сили кристалізуються навколо чотирьох унікальних людських центрів – уяви, пам'яті, інтелекту і волі. У концепції феноменології життя визначальним є індивідуальний характер життя. Питання про те, як формує і здійснює духовний та тілесний проект саморозвитку той чи інший індивід і яке місце у ньому займає учитель – один із найважливіших у феноменологічній педагогіці. Якщо авторитарна педагогіка лише проголошувала цінність творчої особистості. А на ділі здійснювала соціальне замовлення на формування індивіда певного типу, то у феноменології освіти саме центри самоіндивідуалізації дозволяють людині активізувати весь апарат

чуттєвості, мислення, моральності і волі. Це методологічно орієнтує сучасну школу на розвиток особистості у просторі різномайття культур.

Третє, ключовою стає ідея діалогу учитель – учень як унікальних, самобутніх особистостей. Діалог – це засіб і стан самореалізації та індивідуалізації дитини. Самоіндивідуалізація в освіті повинна дозволити діалогу стати активним, самостійним, здійснювати такі основні види діяльності. Як праця, спілкування, пізнання. Завдання освіти – допомогти людині виробити свою власну позицію у житті, стати суб'єктом взаємодії у цьому житті, суб'єктом здійснення індивідуального Логосу життя.

Четверте, важливим критерієм феноменологічної педагогіки є виховання особистості як суб'єкта вчинку, як творця власного життя. Завдання школи у тому, щоб, спираючись на індивідуальність дитини, допомогти їй здобувати відповідальний досвід вільної поведінки. Мова і мислення педагога-феноменолога не когнітивний, а рефлексивний. Основні зусилля він спрямовує на розуміння та інтерпретацію образу дитини. При цьому він звертається безпосередньо до індивідуальної дитини і надає їй педагогічну допомогу. У такому педагогічному діалозі спілкування завжди є особистісним, особливим, конкретним, делікатним, відкритим. Таким чином, педагогічна культура у просторі феноменології – це не тільки культура ставлення до самого життя, але й культура виявлення та розвитку індивідуального характеру людини.

Нарешті, з точки зору феноменології життя у новому світлі постає природа інтелектуальних, моральних та естетичних здібностей учня.

Сучасна система XIX століття. У кінці 70-х років оформився рух «повороту до повсякденності». Його теоретики Д. Ленц, В. Фішнр та інші, які вважають, що традиційна педагогіка несумісна із систематичною теорією, оскільки стандартизовані у наукових термінах уявлення про людину виключають охоплення різномайття життя людей. Створення шкільних систем як безликих освітніх інститутів позбавляє їх своїх природніх цілей. Якщо такі школи «звільнити від політики», то освітні функції можуть розподілитися між сім'єю, системами масової комунікації та професійної

підготовки, іншими інститутами соціалізації. У цьому пункті теоретики «повороту» взаємодіють із ідеологами антипедагогіки. У СРСР інтерпретація багатьох течій філософії освіти виявлялася можливою лише при обов'язковій критиці з позицій офіційного марксизму; у центр уваги висувалися головним чином практико-педагогічні положення, що впливають із окремих концепцій.

У Росії термін «Філософія виховання й освіти» з'явився у кінці XIX ст. Одним із перших його застосував В. В. Розанов. У 1899 р. він писав: «Ми маємо дидактику і ряд дидактик, ми маємо педагогіку взагалі як теорію якогось ремесла чи мистецтва. Але ми не маємо і не мали того, що можна назвати філософією виховання і освіти, тобто обговорення самої освіти, самого виховання у ряду інших культурних факторів, а також у відношенні до вічних рис людської природи і постійним завданням історії».

У зв'язку із тенденціями до оновлення теоретичного змісту педагогіки і реформами освіти у 90-х рр. з'явився інтерес до проблематики і методологічним підходам філософії освіти. Деякі фахівці вважають можливим і перспективним розвиток філософії освіти на основі переосмислення спадщини П. П. Блонського, Л. С. Виготського і його школи, вивчення та продовження філософсько-методологічних ідей Є. В. Ільєнкова, Г. П. Щедровицького, розробки теорії діалогу культур В. С. Біблера та ін. У Російській Академії Освіти створена проблемна рада з філософії освіти; дослідження ведуться у ряді НДІ РАО. У цих пошуках все частіше звертаються до філософської спадщини минулого, де особливе місце займає філософія і педагогіка гуманізму. Гуманізм як ідейна течія виник у епоху Відродження і означав відстоювання свободи і незалежності людської особистості, звільнення людини насамперед від влади релігійних догматів і церкви. І. Кант продовжив гуманістичну лінію Данте і Петрарки, Еразма Роттердамського і Рабле, Бруно і Монтеня. Гуманізм І. Канта одночасно поглиблює розуміння гідності особистості і прав людини.

Ідея про навчання учнів міркуванню за допомогою філософії була висунута І. Кантом і Гегелем. У минулому столітті російський письменник

П. Д. Боборикін, познайомившись із практикою викладання філософії у французьких ліцеях, ратував за впровадження її у російські гімназії. Лев Толстой писав з цією метою моральні оповідання для дітей. Сьогодні в освіті ставиться завдання залучити молодь до історії та традицій інтелектуальної культури. Саме такий, культурно-інформаційний метод практикується у сучасній школі, що має класи філософії.

Крім того, у сучасній науці все частіше дослідники говорять про кризу самої системи наших знань, нашої культури і взагалі про кризу людини. Один із проявів цієї кризи полягає у тому, що ті знання, які проголошуються з кафедри, не мають нічого спільного з тим, які знання і в яких формах функціонують у реальному житті. Існують два потоки знань, майже не пов'язаних між собою, хоча взаємодія їх мінімальна. Ті знання, до яких ми намагаємося долучити підростаюче покоління, не тільки не виявляють їх особистий індивідуальний досвід, а зовсім навпаки – навіть сприяють його деградації. У підсумку інтелектуальний розвиток не супроводжується духовним становленням особистості, який розглядається у логіці процесу становлення і самовизначення людини. У сучасній науці для подолання описаної кризи в останні роки звертаються до ідеї «гармонійного і духовного формування людини, що реалізовуватиме всі її здібності і можливості».

Розглянемо зародження та історичне формування даного поняття як компонента філософських підходів до розвитку і освіти людини, і педагогічних концепцій минулого і сучасності.

Історичний період з VIII по III століття до н. е. Карл Ясперс назвав «осьовим часом». Це – час перевероту в області людського духу на величезній території від Греції до Китаю, час становлення і утвердження релігійних, філософських та етичних систем. Систематизується й педагогіка, спочатку як складова нових типів мислення. У античній цивілізації вона проявляє себе у закритих релігійно-містичних союзах і товариствах (орфіки, піфагорійці). Але розвиток полісної державності, господарсько-торгових зв'язків, властивої язичницького світу, дух агонального (змагального) виховання, неминуче

перетворюють античну педагогіку у відкриту і струнку теорію. Грецька філософія була спочатку «Натурфілософією». Такий же принцип природної свідомості, без якого було неможливе первісне виховання, набуває у високорозвинених Афінах класичного періоду ясне філософсько-педагогічне обґрунтування. Приблизно від часу Перикла (V ст. до н. е.) можна говорити про всеосяжне поняття «пайдейя». По суті пайдейя означає той шлях, (а також керівництво цим шляхом, його педагогічну організацію), яким повинна пройти людина, змінюючи себе у прагненні до ідеалу, духовної і фізичної досконалості (калокагатія) за допомогою набуття мудрості, мужності, розсудливості, справедливості та інших військових, цивільних, моральних, інтелектуальних чеснот, а також зразкової поведінки. У педагогічній свідомості Платона та Аристотеля людина має бути доброчесною і обов'язково всебічно освіченою.

Ян Амос Коменський по праву вважається родоначальником тієї системи, якою світ користується уже четверте століття. Змінювалися форми правління, сходили зі сцени політичні режими, умирили самі по собі педагогічні експерименти, а школа продовжувала і продовжує навчати дітей у рамках все тієї ж класно-урочної системи, яку великий педагог створював у XVII ст., керуючись тим же принципом природної свідомості. Під кінець Просвітництва, який у системі освіти продовжував користуватися середньовічним дисциплінарним механізмом, ототожнюючи його із навчанням, формується уявлення про «Наукоученіє». У 1794 і 1837 рр. у світ виходять два філософських твори із однаковою назвою «Наукоученіє». Перше належить німецькому філософу Й. Г. Фіхте, який вважав слідом за І. Кантом, що філософія має бути фундаментом всіх наук, бо раз наука систематична, то вона повинна виходити із єдиного основоположення, достовірного самого по собі і тому обумовлюючого достовірність всієї системи.

Друге «Наукоученіє» створив чеський філософ, теолог і математик Бернарד. Больцано. У його праці роль фундаменту всіх наук належить логіці. І Фіхте, і Больцано транслюють концепцію «наукоученія» і на форми освіти, і на форми наукового знання, яке безпосередньо б пов'язувалося із завданнями

викладання навчальних дисциплін. У відповідності із поглядами обох мислителів освіта мало не насильно вписувалася як сегмент у загальне коло наукового пізнання, тобто поневолі ставала філософією. Однак, у подальшому XIX ст. виявляється менш щедрим на всеосяжні філософсько-педагогічні системи, тому цілком природним шляхом утворення стає частиною державних інститутів, чи інститутів громадянського суспільства, які більш стурбовані практичними результатами навчання, ніж філософськими концепціями освіти.

Але й у І. Ф. Гербарта і у Ф. В. Дистервега у Німеччині, де освітня система набуває найбільш завершену форму, філософія – обов'язкова умова виховання. Ф. В. Дистервег вважав. Що розумно організоване виховання повинне здійснюватися на основі трьох принципів: природо, і культуровідповідності, та самодіяльності і тим самим, продовжував філософсько-педагогічну парадигму, яка йде від античної пайдейї («Керівництво до освіти німецьких учителів», 1835). На принципі природовідповідності побудоване педагогічне учення К. Д. Ушинського: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, то вона повинна перш за все пізнати саму людину, її природу, і її місце у природі відносин».

У 1916 р. американський філософ і педагог Д. Дьюї підвів підсумки своєї багаторічної педагогічної роботи у книзі «Демократія і освіта». Цінність даної праці Дьюї полягає у тому, що він безумовно ставить питання виховання, як нерозривну частину соціального життя, витікаючи з неї, черпає матеріал з її практики і спрямовує на поліпшення життєвих форм. На рубежі XIX – XX ст. відбувається зміна філософсько-педагогічних парадигм: принцип природовідповідності починає витіснятися принципами соціальності і соціалізації особистості. Настає час нової методології: відтепер дитина розглядається не як витвір природи (Бога), а як первісна громадська частинка, якій потрібно зайняти своє належне місце у соціально – диференційованому світі. Необхідність майбутньої адаптації людини в індустріальному суспільстві диктувала новий педагогічний дискурс.

Криза освіти у постіндустріальному суспільстві, що вступило у стадію інформаційної епохи, викликає тривогу світового гуманітарного співтовариства. Зростає інтерес філософської думки до проблеми філософії освіти. Свідченням цьому є XX Всесвітній філософський конгрес «Пайдейя: філософія у вихованні людини», який відбувся у 1998 р. у Бостоні. Продовженням заголовної теми ВФК були міжнародні філософські конференції: «Пайдейя для XXI століття?» у Відні. Єдина природа людини двозначна і тільки освіта (пайдейя) робить людину такою у повному розумінні слова. За допомогою освіти можна створити іншу природу людини, якщо направити освіту проти насильства і культивувати у людині розум. Поняття «Пайдейя» акцентує увагу на процесі в освіті, в результаті чого дитина стає дорослою. Гуманістична пайдейя, зміцнюючи своє ім'я у XXI ст., повинна особливо звертатися до повсякденних проблем суспільних інститутів, але обмежуватися звичним існуванням в кулуарах університетів.

3. ФІЛОСОФСЬКІ ПІДСТАВИ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ.

Як зазначають дослідники, одна із головних проблем сучасної освіти – підвищення якості функціонування будь якої освітньої системи і гарантованість цієї якості – тісним чином пов'язана із інноваціями. Ми знаходимося на хвилі загального інтересу до цієї головної проблеми, проте як і раніше, говорячи про якість освіти, більшість неоднозначно підходить до визначення цього поняття. Зрозуміліше говорити про якість знань, складніше – про якість освіти.

Однією із головних проблем є проблема опору змінам. Вона полягає у численних бар'єрах на шляху до поліпшень. З іншого боку в освіті є ще одне явище – тотальне впровадження нового. Не випадково одне із модних слів у педагогічних колах – **«інновація»**. Як зробити, щоб усі учасники освітнього процесу стали частиною усвідомлення змін і належали їм? Як замість страху або самоупевненості поселити виклик у освітній організації? Адже виклик спонукає нас до самовдосконалення, до навчання.

У сучасних статтях висловлюється думка про те, що в осмисленні сутності та цілей сучасної освіти важливу роль покликана відіграти філософія освіти. Як, наприклад, пише Г. М. Кулешова: «Саме вона покликана визначити з яких філософсько-антропологічних позицій розвинене розуміння людини і особистості дитини, яка антропологічна основа освіти; на які гносеологічні принципи спирається розуміння процесів пізнання і навчання, яка методологічна основа дидактики; які ціннісно-світоглядні орієнтири характеризують положення особистості у сучасній культурі, або, яка лінія осмислення соціокультурних підстав у житті індивіда і суспільства». Однак, незважаючи на те, що у останнє десятиліття виділилася окрема наукова область «Філософія освіти», у педагогічному співтоваристві не вщухають дискусії на тему: «Чи потрібна філософія педагогіки?». Виникають питання про те, навіщо займатися філософією освіти, коли необхідно практично реформувати саму освіту? Чи потрібно вирішувати філософські питання, коли філософія у класичному її розумінні стала анахронізмом її вивчення відволікає від конкретних теоретичних і практичних проблем педагогіки? Чи не суперечить філософія як ідеологічна доктрина ідеям свободи і демократії в освіті.

Отже, яке ж істинне положення філософії освіти сьогодні? Що ховається за фасадом поняття «Філософія освіти»? Чи є вона новою методологією педагогічного мислення? Можливо, філософія і освіта – це дві різні області, які не торкаються своїми предметами дослідження? Більшість авторів дотримуються позиції і точки зору на сучасну філософію освіти як на найстаріший і невичерпний діалог двох сторін одного і того ж антропокультурного процесу становлення і розвитку людської особистості.

Як уже згадувалося у попередньому розділі, у часи античності філософія була першою наукою, із якої виникли: математика, геометрія, етика, естетика, педагогіка та ін. Дисципліни. У середні століття педагогіка була тісно пов'язана із філософською теологією. У Новий час кожен великий філософ від Канта до Ніцше звертався до проблем знання і пізнання, освіти і виховання. З іншого боку видатні педагоги минулого від Коменського до Ушинського вирішували

педагогічні питання, виходячи із філософських проблем. Ця тенденція зберігалася у XIX ст. У XX ст. більшість вважали, що питання про сутність світу, природи, суспільства, людини вивчають лише спеціальні науки. Привілей філософії полягає у дослідженні свідомості і пізнання. Сьогодні очевидно, що класичні концепції великих філософів, які претендують на вирішення усіх філософських проблем пішли у минуле. Так звана «постфілософія» інакше представлена у сучасній освіті. Контекст цієї представленості – діалогічний. Уявити сучасну педагогічну думку у якості монологу, поза спрямованості дофілософським феноменам – буде невірно, так як представленість феномена освіти рівнозначна представленості феномена людини.

Форми прояву людських потенцій завжди діалогічність, взаємодіяльність, співтворчість. Вони виступають як взаємодія педагога і учня. Сучасна діалогізація комунікації суб'єктів освітньої діяльності дозволяє пов'язувати різні концепції, знімає суперечливість інших істин і точок зору. Педагог запитує, будує діалог, відкриває смисли із сучасних контекстів, створює умови для перетворення тексту у феномени свідомості учня. Педагог виступає як творчий посередник між текстами культури і навчання. Це діалог освіти, філософії і культури у цілому.

Рекомендована література

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. – №2. – 2005. – №1. – 2006. – С. 6 – 12.
2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
3. Аристотель. Нікомахова етика. – К.: Аквілон – Плюс, 2002. – 480 с.
4. Дзвінчук Дмитро. Освіта в історико – філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. – Монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.
5. Лутай В. Розробка сучасної філософії освіти на засадах синергетики. – Вища освіта України. – 2009. – №1. – С. 33 – 35.

6. Паламарчук В. Ф. Від творчої особистості до нових технологій навчання // Рідна школа. – 1998. - №8. – С. 52 – 62.

7. Философия, культура и образование (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – №3. – С. 3 – 54.

ТЕМА 2. ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

- 1. Сутність поняття «культура».**
- 2. Якості учителя, необхідні для формування педагогічної культури.**
- 3. Психолого-педагогічні знання, уміння та навички, що необхідні у формуванні педагогічної культури.**
- 4. Педагогічний досвід як один із компонентів педагогічної культури.**
- 5. Педагогічна творчість як системотворчий компонент педагогічної культури.**
- 6. Педагогічна інтуїція.**

1. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА».

Термін «педагогічна культура» поки що не одержав загальноприйнятого наукового визначення. Отже, досліджуючи зазначений феномен стосовно до професійної діяльності учителя, йдемо від загально до часткового, логічно йти від виявлення культурних параметрів до професійної своєрідності їхнього прояву у педагогічній діяльності. У науковій літературі можна зустріти безліч, часом різних між собою, визначень культури. Ще у 1964 році американські дослідники. Кребер і К. Клакхон зібрали 257 визначень культури і ще більше 100 спроб визначити це поняття описово.

Кожне з цих визначень охоплює окремі, іноді досить істотні сторони культури, іноді не менш істотні. Справа тут не тільки у недостатній глибині пізнання феномена культури, проникнення у його сутність і природу, а скільки у надзвичайній складності і багатогранності самого цього явища. Останнім часом зріс інтерес у філософії як факторові соціального розвитку. Дослідники все частіше приходять до переконання, що саме соціально – культурні ознаки

окремого суспільства накладають відбиток на соціально – історичну динаміку розвитку світу у цілому. Саме в останні роки і сформувалися філософія культури – наука, спрямована на філософське збагнення культури як універсального і всеохоплюючого феномена.

Проблематика філософії культури вперше торкалась софістів, що розглядали, насамперед, антиномію культури і природи. У системі сучасного наукового знання поняття «культура» відноситься до фундаментальних. У повсякденній свідомості під культурою часто розуміють культуру особистості, відносячи сам термін до оцінних понять, широко вживають словосполучення «культура розуму», «культура почуттів», «культура поведінки», «фізична культура». Культурологи підраховали кількість визначень культури у сучасній літературі – понад 500. Це визначає багатомірність феномена культури, тим, що культура виражає глибину людського буття.

2. ЯКОСТІ УЧИТЕЛЯ, НЕОБХІДНІ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.

Виділимо наступні якості учителя, необхідні для формування його педагогічної культури:

1. **Ціннісні орієнтації особистості учителя.** Відомо, що знання, уміння і навички без включення їх у систему суспільно – значимих цінностей людини, її моральних відносин здатні знищити духовні. Людина, у якої відсутні належні моральні підвалини, найчастіше використовує придбані знання в сугобо прагматичних особистих цілях. Учитель без моральності та ідеалів ніколи не стане носієм культури.

2. **Моральні якості невід'ємні від гуманістичної спрямованості особистості учителя.** Відношення до людини як до найбільшої цінності, лише за умови оточення відповідальності перед майбутнім і любові до дітей починається формування педагогічної культури. Досить актуальні слова М. О. Бердяєва про те, що «остаточно втрачає свідомість цінності людського життя неповага до особистості, досягає дивовижних розмірів... обожнюванням голої

людської волі, звільненої від усякої святині – із цим ніяких цінностей створити не можна». Тому, однією із ведучих якостей особистості, що необхідна для розвитку педагогічної культури є «комунікативне ядро особистості», що припускає готовність людини до повноцінного міжособистісного спілкування.

3. Педагогічна культура невіддільна від культури зовнішнього вигляду, культури мови, естетичної культури, різнобічних інтересів і духовних потреб педагога. У цьому зв'язку показниками сформованості педагогічної культури є інтереси і духовні потреби учителя. Без прагнення до постійного самовдосконалення, що у свою чергу визначається усвідомленням своїх недоліків й уміння їх виправити, здатністю учителя до самоконтролю і самоаналізу, побудовою проблеми дій по самовихованню, учитель не може характеризуватися як носій високої культури. Він має право учити доти, поки вчиться сам. Ця заповідь повинна стати професійним кредо сучасного учителя.

Отже, прагнення до постійного самовдосконалення є однією із основних якостей особистості педагога високої педагогічної культури і визначають рівень його професіоналізму.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗНАННЯ, УМІННЯ ТА НАВИЧКИ, ЩО НЕОБХІДНІ У ФОРМУВАННІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.

Не менш важливим компонентом педагогічної культури, на думку Я. А. Коменського, М. Бавченкова, В. М. Галузинського, В. В. Гаврилюка, А. І. Лобач та інших відомих педагогів, є професійні знання. Професійні знання, будучи освоєні учителем у логіку відповідних наук, безпосередньо не стають «керівництвом до дії». Необхідність психолого-педагогічних знань виражається не в механічному їхньому присвоєнні, а в осмисленому їх підборі, оцінці, у побудові на їх основі концептуальної схеми власної діяльності. Постаючи у вигляді когнітивних (пізнаючих) основ для прийняття педагогічних рішень, вони, як правило, існують у свідомості учителя в скороченому вигляді. Їхнє усвідомлення і розгортання здійснюється тільки в екстремальних для учителя умовах. У величезній кількості знань необхідно виділити ядро, яке потрібне

педагогові завжди у всіх видах його педагогічної діяльності і яке визначає його педагогічну культуру.

Функції педагога різноманітні – викладач навчальних дисциплін, учитель – вихователь, учитель – класний керівник тощо. В. С. Ільїн у моделі випускника педагогічного вишу включає методологічні, теоретичні, методичні, технологічні знання, котрі є основою оволодіння конкретними практичними прийомами.

І. Я. Лернер представляє **чотири види знань**: методологічні, загально – педагогічні, прикладні, приватно – прикладні.

Найбільш повний зміст психолого – педагогічних знань, що необхідні для формування педагогічної культури представлені **І. А. Зязюном**. Він виділяє наступні знання:

1. Методологічні (знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації навчання і виховання);
2. Теоретичні (знання цілей, принципів змісту методів і форм педагогічної діяльності, закономірності формування й розвитку особистості дитини);
3. Методичні (знання основ методики навчання і виховання);
4. Технологічні (знання способів і прийомів навчання і виховання).

Професійні знання учителя характеризуються й такою важливою особливістю, як особистісна забарвленість. Знання науки, весь багаж культури, захопленість педагога сприймаються як його власна позиція. Майстерність педагога в «оживленні» і натхненні знання, які не просто передаються із книг у аудиторію, а викладаються як свій власний погляд на світ.

Професійні знання учителя звернені, з одного боку, до науки, з іншого до учнів. Варто помітити, що складність навчання учителів полягає у залученні до професійної компетентності. Професійні знання формуються відразу на всіх рівнях: методологічному, творчому, методичному і технологічному. Це вимагає від студентів досить розвиненого професійного мислення, здатного відбирати, аналізувати й синтезувати придбані знання у досягненні педагогічних цілей, представляти їх у технологічній формі. Без достатнього рівня професійних

знань найчастіше залишаються нерозвиненими інтереси, потреби, професійно-значимі якості особистості й тим більше ускладнюється їх реалізація.

Професійні знання самі по собі не визначають педагогічну культуру учителя. Педагогічна культура визначається відношенням до цих знань, вмінням учителя їх використовувати для свого професійного зросту. Тільки у тому випадку, якщо знання перейдуть у розряд переконань, вони стануть показниками педагогічної культури учителя. В. А. Сластьонін пише про те, що знання педагога повинні бути співвіднесені з рішенням конкретних педагогічних завдань, тобто практична реалізація цих завдань перетворює знання в інструмент професійної діяльності учителя. Отже, для того, щоб бути здатним до передачі культурних цінностей й культурно – значимого досвіду, необхідні не тільки знання, але й сформованість загально – педагогічних й професійних знань і умінь, тобто учитель повинний уміти застосувати отримані знання на практиці. Уміння, придбані майбутнім учителем у процесі навчання, виступають показником якості засвоєних знань, складають його ядро, є одним із ведучих компонентів культури учителя.

Визначимо **комплекс базових умінь**, що необхідний майбутньому педагогові для успішного розвитку своєї педагогічної культури, це: діагностичні, комунікативні, проєктивні, конструктивні, аналітичні та інші.

4. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ЯК ОДИН ІЗ КОМПОНЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.

Педагогічна діяльність настільки складна й багатогранна, що її не може забезпечити одна лише педагогічна основа: вона спирається на емоційну сферу, на все багатство духовного світу педагога, на його педагогічний досвід, що складають професійно-педагогічні знання і практично засвоєні навички і уміння. На думку педагогів А. В. Барабанщикова, С. С. Муцинова, Т. Ф. Белоусової, Н. Є. Воробйової, Т. В. Іванової, В. К. Сухонцевої тощо, педагогічний досвід є важливим компонентом педагогічної культури.

У структурі досвіду можна виділити **три рівні**:

Загальнокультурний – є втіленням соціального досвіду, накопиченого людством у процесі розвитку культури на цьому рівні досвіду маємо справу з морально-етичними, естетичними відносинами особистості, загальнолюдськими цінностями.

Індивідуальний досвід (повсякденний). Цей рівень так званого здорового глузду. Тут представлений унікально – неповторний досвід у вигляді почуттів, емоційних спогадів, звичок тощо. Загальнокультурний досвід ґрунтується на індивідуальному.

Професійний досвід – це досвід, накопичений у діяльності як праці, тобто діяльності, обумовленої значними, стійкими соціальними цілями. У цьому досвіді сумується і загальнокультурний та індивідуальний досвід.

Ефективність професійної діяльності викладача залежить не тільки і не стільки від здатності використовувати надану в педагогічних ситуаціях інформацію різними способами, але й у швидкому темпі. А це приходить тільки з досвідом.

Безпосередніми джерелами педагогічного досвіду є досягнення науки, у тому числі науки про людину, її виховання й розвиток, передовий педагогічний досвід, особистий досвід і вироблені на його основі мислення та інтуїція педагога. В. І. Загвязинський вважає: «Якщо досвід запліднений науковими знаннями, якщо він вдумливо аналізує, то його дозрівання відбувається швидше, він стає важливим джерелом творчих рішень і проєктів. У протилежному випадку поняття «досвід» буде відбивати тільки стаж і нічого більше».

5. ПЕДАГОГІЧНА ТВОРЧІСТЬ ЯК СИСТЕМОТВОРЧИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.

Навіть високий рівень розвитку знань та умінь марний, якщо йому не властивий активний творчий потенціал учителя. Педагогічна творчість є системотворчим компонентом педагогічної культури, що виділяють у своїх працях А. В. Барабанщиков. Т. Ф. Білоусов. С. Б. Елкалов, Т. В. Іванова,

А. І. Лобач, Л. А. Нейштатд, М. Н. Скаткин та інші. Педагогічна діяльність не може бути однозначна. Вона завжди припускає гнучку шкалу рішень, що залежить від багатьох обставин. Таке розуміння її сутності відкриває простір творчості, розвиток новаторства учителя, народженню передового досвіду, збагаченню педагогічної науки через його вивчення і узагальнення.

Як справедливо зазначила О. А. Абдулліна: «творчо працюючий учитель не тільки спирається на досягнення педагогічної науки, але й разом з тим збагачує педагогічну теорію.» Педагогічна культура характеризується як науково – творча діяльність, яку необхідно заохочувати і розвивати у студентів педагогічних навчальних закладів, вона розвиває у них здатність і навички до самостійного вирішення проблем, розвиває якості особистості, необхідні для наукової праці, розвиває у студентів готовність до суспільного і політичного життя...(Х. Маркерт).

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях педагогічна діяльність розглядається як одна із різновидів творчості. Але більш глибоко проблема педагогічної діяльності розглядається у працях В. І. Загвязинського, В. А. Кан-Калика, Н. В. Кузьминої, В. Ф. Ломова, М. Р. Львова, І. П. Раченко, М. М. Потагиника й інших. Педагогічна творчість розглядається авторами як не якась окрема сторона педагогічної праці. А найбільш істотна і необхідна.

Праця учителя не допускає один раз засвоєного алгоритму дій. Це постійний творчий пошук оптимальних рішень педагогічних завдань, експеримент, що жадає від учителя цільного і твердого характеру, педагогічних здібностей, педагогічної майстерності. В узагальненій формі сутність творчості визначається як діяльність. Що породжує якісно щось нове й відрізняється неповторністю, оригінальністю, суспільно – історичною унікальністю.

Маючи багато загального з іншими видами творчості, педагогічна творчість має **своєрідність**:

По-перше, для педагогічної творчості характерна «регламентованість» у часі і просторі. Викладач обмежений у часі кількістю годин, що приділяються на вивчення конкретної теми, розділу, обмежений аудиторним часом. У ході

занять виникають передбачувані та непередбачувані ситуації, які вимагають кваліфікованого рішення.

По-друге, спостерігається тривалість пошуків педагога. Результати діяльності педагога втілюються у знаннях, уміннях, навичках, формах діяльності майбутніх фахівців і оцінюються дуже відносно. Розвинені аналітичні, прогностичні, рефлексивні й інші здібності викладача дозволяють на основі часткових результатів передбачити і прогнозувати результат його професійної діяльності.

По-третє, характеризується співтворчістю викладача зі студентами, колегами – викладачами у педагогічному процесі, що заснований на єдності мети професійної діяльності.

По-четверте, відрізняється залежність прояву творчого педагогічного потенціалу викладача від методичного, технічного оснащення навчально – виховного процесу. Стандартне й нестандартне навчальне устаткування, технічне забезпечення. Методична підготовка викладача й психологічна готовність студентів до спільного пошуку характеризують специфіку педагогічної творчості.

По-п'яте, виявляється умінням викладача керувати особистим емоційно-психічним станом.. Викликати адекватну поведінку у діяльності студентів, здатністю педагога організувати спілкування зі студентами як творчий процес, не придушуючи їхню ініціативу і винахідливість, створюючи умови для повного творчого самовираження і самореалізації.

Творча активність діяльності учителя характеризується: необхідністю, оригінальністю, рухливістю, пластичністю мислення, розвиненою уявою, ініціативою, динамізмом. Мобільністю, постійним пошуком і прагненням нового.

Особливості педагогічної творчості дозволяють зрозуміти повніше її взаємозв'язок із педагогічною культурою, їхню взаємозумовленість. Однією з умов виникнення педагогічної творчості є висока загальна і педагогічна

культура учителя, володіння майстерністю, уміння оптимально обирати методи і прийоми навчання і виховання.

Друга умова – соціальний досвід, вміння бачити у сьогоденному розвитку перспективу. Говорячи про взаємозв'язок педагогічної культури й педагогічної творчості, можна стверджувати, що педагогічна культура являє собою динамічне явище, що постійно змінюється у процесі свого розвитку, який здобуває нові відтінки та риси.

Таким чином, можна зробити висновок, що найчастіше серед структурних компонентів педагогічної культури називають:

- Особистісні якості – 66,9%.
- Професійні знання – 66,2%,
- Професійні уміння – 56,8%,
- Педагогічний досвід – 16,8%,
- Творчий підхід – 30%.

6. ПЕДАГОГІЧНА ІНТУЇЦІЯ.

Незважаючи на різноманітність компонентів педагогічної культури, рідко зустрічається такий важливий компонент педагогічної культури, як педагогічна інтуїція. Педагогічна інтуїція є одним із системостворчих компонентів педагогічної культури, що визначає миттєвий і безпомилковий вибір методу, прийому, слова, інтонації. Педагогічна діяльність не мислиться без чуття, передбачення, інтуїції, імпровізації. Якщо врахувати неповноту і приблизність інформації, надану педагогом, різноманітність можливих варіантів, обмеженість часу для пошуку рішень, то стає зрозуміло, що в таких умовах точний розрахунок дуже часто просто неможливий. Інтуїтивне передбачення може виявитися точніше усіляких логічних викладень. Інтуїція, педагогічне чуття часто замінюють досвідченому учителю логічні міркування. Поняття «інтуїція» не є сталим і однозначно визначеним. Це складний феномен, що розглядається у **філософській** (гносеологічній, естетичній), **психологічній** (психологія творчої діяльності, психологія особистості, психологія мислення, психологія

емоцій, психологія прийняття рішень), і в різній спеціальній літературі (біологія, медицина, фізіологія).

Але більш важливими з погляду вивчення сутності інтуїції є філософські та психологічні теорії. Філософія розглядає інтуїцію як продукт пізнавальної діяльності людини. Вивчення конкретних механізмів рішення пізнавальних завдань не складає завдання філософії, а лише психології. У цілому психологія є тією ланкою, без якої неможливо створити повноцінного феномена інтуїції.

Якщо філософський аспект розгляду інтуїції полягає у з'ясуванні способу одержання, зміни, руху знання, у пошуку методологічної основи, у з'ясуванні соціальних коренів, то психологічний – у розгляді феномена інтуїції з погляду психологічної діяльності і станів з'ясування діючих механізмів психіки.

Цей підхід важливий і тому, що дозволяє розглядати інтуїцію у будь-якому конкретному виді діяльності. У психології інтуїція розглядається як новотвір у психології людини, заснований на знаннях і досвіді, що визначає дії людини без попереднього аналізу. Вона допомагає знайти правильне рішення в умовах недостатньої інформації і часу, на основі орієнтованого пошуку. Такий дефіцит завжди величезний там, де справа стосується живої людини.

Педагогічна інтуїція не випадкове явище, а закономірний й важливий компонент творчої діяльності учителя, його педагогічної культури, що виступає як засіб оперативного коректування педагогічного задуму. За джерелами виникнення **інтуїція може бути почуттєвою** (у тому числі фізіономічною) та **інтелектуальною** (творчою). Загалом інтелектуальна інтуїція – це збагнення істини розумом, а почуттєва – це пізнавальна діяльність: результат невербалізованої істини у вигляді поняття, закону, ідеї.

Тут образно-емоційні форми мислення приводять до прориву невербалізованих образів, емоцій у форми слова, до словесного формулювання розумових образів або вибудовуванню асоціативного ланцюга по самих несподіваних підставах. Почуттєва інтуїція – це перетворена діяльність (практична), у якій знання виникає та існує, тобто грає допоміжну роль, де вербалізовані, логічні поняття входять в образно-емоційні моделі мислення.

Тут безпосереднє мислення може бути невербалізованим, втіленим відразу у дію, образи частіше наочні пов'язані саме з почуттєвим рівнем. Компоненти почуттєвої інтуїції: гостра спостережливість, чіпка пам'ять, швидкі асоціації, бездоганна логіка. Основний принцип почуттєвої інтуїції – принцип тесту: по деталях про ціле. Багато досвідчених педагогів володіють досконало цим почуттям. Вищим проявом інтуїції є інтелектуальна (творча) інтуїція. За визначенням Є. М. Князева «досягнення стану інсайту, саме добудовування – перехід від простої структури до складної, саморозвиток, ускладнення первісної структури. Творча інтуїція виникає в людини тільки на рівні вищого прояву майстерності, коли є вже глибокі знання свого предмета і необхідний досвід, коли необхідна інформація виводиться з під контролю свідомості, витісняється автоматично, відпускається у підсвідомість. У результаті звільняється поле для вільного конструювання, для гри розуму, для інтуїтивного бачення. Крім того, успіх виникнення інтуїтивного рішення залежить від того, наскільки вдалося дослідникові звільнитися від шаблонів, переконатися у непридатності раніше відомих шляхів і разом з тим скоротити захопленість завданням. У своєму розвитку творча ініціатива проходить кілька етапів. Англійський учений Г. Уоллес виділяє **4 стадії**: підготовку (охоплення максимально можливої розмаїтості елементів знання), дозрівання (переоцінка цінностей знання), осяяння (поринувши в незнане) і перевірку. Центральним моментом вважається – інтуїтивне охоплення очікуваного результату.

Та навіть вищий рівень сформованості знань, умінь і навичок, розвиненість необхідних особистісних якостей не забезпечують повного становлення педагогічної культури, тому що залишається несформованою педагогічна ініціатива, що припускає:

1. Здатність до педагогічної імпровізації, нестандартному, несподіваному підході до організації навчально – виховного процесу;
2. Здатність до прогнозування, умінню вгадати, передбачити всі ситуації, що можуть виникнути в ході педагогічної діяльності;

3. Евристичне мислення, швидку орієнтацію, гостру спостережливість, чітку пам'ять, бездоганну логіку;
4. Широта асоціацій, легкість асоціювання окремих понять;
5. Здатність студента до дізнання, до розпізнання образу у деталях. До згортання розумових операцій, до аналогії;
6. Ступінь оперативності прийняття рішень в умовах дефіциту часу та інформації.

Таким чином, педагогічна інтуїція – один із ведучих компонентів педагогічної культури, найважливіша якість педагога, що визначає моментальний і безпомилковий вибір методу, прийому, слова, інтонації.

Серед комплексу проблем удосконалення вищої школи первісне значення у сучасних умовах має постійне підвищення якості підготовки та виховання викладачів, зміцнення стосунків вищої школи з практикою. Психологія вищої школи розкриває психологічні закономірності цілеспрямованої теоретичної та практичної підготовки спеціаліста у зв'язку з його всебічним розвитком, демонструє зв'язок між діяльністю, особистістю студента та різноманітними педагогічними впливами на них, змістом виховання у цілому.

Психологія характеризує особистість та діяльність викладача, керівництво навчальним процесом та виховної роботи, розкриває умови формування особистості студента та його професійно-важливих якостей.

Психологічне вивчення мети та завдань підготовки майбутніх викладачів є важливою умовою для вірного визначення змісту, принципів і методів виховання та навчання студентів.

Для істотного поліпшення навчальних планів та планів із виховної роботи, поглиблене дослідження психологічних вимог до майбутнього викладача, до його духовної культури. того місця, що займає викладання предметів та проведення виховної роботи у формуванні його особистості.

Підготовка майбутніх викладачів у вузі залежить від визначених психологічних закономірностей, у яких виражаються істотні психологічні умови і передумови розвитку і формування особистості майбутнього викладача.

Успішність навчально-виховного процесу обумовлена великою кількістю факторів, кожен з яких є надзвичайно важливим, і тому нехтування будь-якого із них обов'язково призводить до непорозумінь і зниження його ефективності.

Одним із основних, якщо не найбільш вагомий чинник, що забезпечує результативність процесу навчання є безпосередньо сам педагог, який бере на себе роль учителя й вихователя. Зокрема саме до особистості майбутнього педагога висувається ряд надзвичайно серйозних вимог. Серед них можна виділити головні, без виконання яких неможливо стати висококваліфікованим викладачем, та другорядні, які власне не є обов'язковими для педагога. Але саме вони розкривають неповторність його особистості, формують зокрема індивідуальність, яка в змозі навчати і виховувати іншу особистість. Як основні, так і другорядні вимоги можна віднести до психології діяльності та спілкування педагога.

Високий рівень педагогічної культури викладача – один із головних і постійних вимог. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив прийти до висновку, що педагогічна культура, будучи специфічним додатком загальної культури, являє собою більш інтегральну соціальну якість особистості викладача, що поєднує процес і результат педагогічної діяльності, узагальнений показник професійної компетентності і мету професійного самовиховання.

Педагогічна культура – це усвідомлена система, що містить у собі професійно-значимі особистісні якості педагога, професійно-необхідні знання, вміння й навички, педагогічний досвід, творчий підхід до рішення завдань навчання й виховання, педагогічну інтуїцію; цілісна система, що має власну організацію та вибірково взаємодіє з навколишнім світом.

Рекомендована література

1. Галузинський В. М., Євтух М. В. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. – К., 1995. – 168 с.

2. Коляденко С. М., Юрчук О. О. Деякі питання соціалізації особистості у творчій спадщині В. О. Сухомлинського // Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя. – Київ – Житомир: Державний педагогічний інститут, 2001. – С. 46.

3. Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Філіпенко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація: навч. посібник. – К., 1997. – 168 с.

4. Мороз О., Юрченко В. Підготовка майбутнього вчителя вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки: Зб. наук. статей НБУ ім. М. П. Драгоманова. – К.: НБУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.

5. Немов Р. С. Индивидуальный стиль деятельности педагога // Немов Р. С.: Психология: В 3 кн. – Кн. 2. Психология образования. – М.: Владос, 1998. – 496 с.

6. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник – К.: Просвіта. 2000. – 368 с.

ТЕМА 3. ОСОБИСТІСНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

- 1. Педагогічні здібності.**
- 2. Основні вимоги до особистості викладача.**
- 3. Моральні якості викладача.**
- 4. Моральні норми взаємин викладача з тими, хто навчається.**

Особистість визначає культуру, індивідуальність визначається культурою.

Володимир Мікушевич

1. ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ.

До професійно-значимих якостей особистості викладача належать **педагогічні здібності** – сукупність особистісних якостей і здібностей, які інтегруються у певні спеціальні, моральні, психологічні та фізичні здатності.

Педагогічні здібності – сукупність психічних рис особистості, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

В. А. Крутецький виділив такі педагогічні здібності: дидактичні, організаційно-комунікативні, особистісні.

Педагогічні здібності передбачають:

- відповідну спрямованість викладача;
- ділові якості (спеціальні педагогічні уміння, навички, досвід);
- риси характеру (вміння спілкуватися з тими, хто навчається);
- знання індивідуальних особливостей тих, хто навчається;
- психологічну культуру – здатність тонко відчувати настрої, переживання тих, хто навчається.

Необхідним компонентом педагогічної майстерності є професійно-значимі особистісні риси та якості і гуманістична позиція викладача. Особистість викладача багатогранна за своєю сутністю. Не кожна людина може стати викладачем. Для оволодіння професією викладача потрібна досить жорстка структура здібностей, особистих якостей і певних соціально-психологічних нахилів.

Особистість викладача характеризується **професійно-педагогічною спрямованістю**, в основі якої є потреба у педагогічній діяльності. Викладачеві притаманні інтерес до педагогічної діяльності, схильність до неї, розвинене почуття відповідальності за якість навчання і виховання. Майстер педагогічної праці повинен мати цілеспрямованість, рішучість, ініціативність, витримку, самовладання, наполегливість, педагогічні й організаторські здібності (педагогічна спостережливість, педагогічна уява, педагогічне мислення, педагогічний такт, мова викладача, педагогічна техніка).

2. ОСНОВНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА.

Основні вимоги до особистості викладача:

- високий рівень підготовки за спеціальністю;
- широка наукова ерудиція;

- знання методології науки, її останніх досягнень;
- основних етапів її розвитку і зв'язків з іншими науками;
- широкий політехнічний кругозір;
- уміння бачити перспективи розвитку науки і техніки;
- використовувати результати прогнозування у навчальному процесі.
- високі моральні якості, особистий приклад і авторитет.

Звичайно ті, хто навчається, уже заздалегідь добре поінформовані про викладача, і це у певному ступені може визначити успіх викладача. Його оцінюють за професійною майстерністю, знаннями, особистими якостями, внеском у науку. Ці обставини і створюють сприятливу передумову виховного впливу викладача на тих, хто навчається в аудиторії, так і поза заняттями. Молоді притаманна довірливість. Тому доброта – одна із вирішальних якостей особистості викладача і вагомий виховний засіб. Доброта, чуйність, поважне ставлення і ввічливість мають особливе значення. М. Ключко писав: «Доброта потрібна для пом'якшення справедливості». Інформація із уст людини, яка користується авторитетом і повагою, засвоюється швидше і легше.

Важливою якістю викладача є його соціальна сумісність у колективі, здатність критично оцінювати свій досвід, визнавати і виправляти свої помилки.

О. М. Пехота вважав, що саме індивідуальні особливості викладача становлять базову основу його професійної індивідуальності, а особистісно-суб'єктивні – сутісню.

Н. В. Кузьміна запропонувала свою **модель готовності до педагогічної діяльності**, згідно з якою успішному розв'язанню різноманітних педагогічних завдань сприяють:

1) комплекс знань (суспільно-політичні й культурні знання); знання навчальної дисципліни, засобів педагогічної комунікації, особливостей тих, хто навчається, переваг і недоліків власної діяльності;

2) стимули та мотиви діяльності;

3) спрямованість особистості викладача;

4) педагогічні здібності;

5) професійно-значущі якості особистості викладача.

Викладач повинен розвивати у собі такі якості: працьовитість, завзятість, відповідальність, обов'язковість, принциповість, рішучість, дисциплінованість, стійкість самовідданість, терпеливість, колективізм і товариськість, чесність, правдивість, людяність, високу моральність, порядність, дружелюбність, чуйність до людей, доброзичливість, гідність, скромність і простоту. У викладача мають бути добре розвинені уява і фантазія, без них неможлива творчість – ні інстинктивна, ні довільна, ні інтуїтивна.

Викладач повинен з повагою ставитися до тих, хто навчається, постійно виявляти цікавість до їхнього життя та діяльності. Досвідчених викладачів характеризують педагогічний оптимізм, цілеспрямованість і наполегливість у досягненні поставленої мети, високе почуття відповідальності за результати своєї роботи, самокритична оцінка досягнутого.

Професійні знання, навички і вміння вдосконалюються тільки у практичній діяльності, у процесі викладання і є фундаментом створення індивідуального стилю викладача, його методики викладання. Одні й ті самі знання, навички і вміння під впливом індивідуальності стилю викладача набувають нового відтінку і різної ефективності. Отже, знання, навички й вміння тільки при правильній індивідуальній інтерпретації можуть формувати педагогічну майстерність.

Викладач завжди є своєю моделлю для наслідування, прикладу, зразка, які особливо потрібні майбутнім фахівцям.

3. МОРАЛЬНІ ЯКОСТІ ВИКЛАДАЧА.

Моральна готовність викладача до педагогічної діяльності відображає сукупність моральних принципів, норм, почуттів, цінностей, переконань та ідеалів, які він перетворює у мотивацію своєї педагогічної діяльності і повсякденної поведінки.

Без високих моральних якостей ніяка майстерність, ніякі прийоми і методи не забезпечать створення тієї довірливої, творчої обстановки, умов педагогічного спілкування з тими, хто навчається, за яких тільки й можлива їхня мобілізація, мотивація успішного засвоєння навчальної дисципліни. Моральні якості викладача мають вирішальне значення у здобутті ним авторитету, без якого ніяке навчання і виховання немислимі.

Уміння перетворити у життя моральні цінності характеризують рівень моральної культури, під якою розуміється дотримання всієї сукупності моральних норм поведінки, що установилися у суспільстві.

Моральний авторитет викладача – це сила морального впливу, що спирається на особистісні духовні якості, які отримали визнання у оточуючих. Моральний авторитет залежить не стільки від посади, стану, скільки від особистих якостей. Якщо раніше ідеальний викладач сприймався тими, хто навчається, насамперед як «викладач», то тепер ідеальний викладач сприймається насамперед як «авторитетна особистість». З цієї позиції викладач і створює систему взаємовідносин з тими, хто навчається. Треба, щоб викладача поважали не лише як викладача, а як професіонала у своїй справі, як розумну людину. Викладач повинен завойовувати авторитет, насамперед, знаннями, досвідом.

4. МОРАЛЬНІ НОРМИ ВЗАЄМИН ВИКЛАДАЧА З ТИМИ, ХТО НАВЧАЄТЬСЯ:

- високі моральні якості: сумлінність, чесність, працьовитість, справедливість, принциповість, моральна чистота, правдивість, скромність і самовідданість;
- обстановка взаєморозуміння, що створюється глибокою взаємною повагою та довірою;
- об'єктивність при оцінюванні знань і умінь;
- душевна чуйність, теплота при спілкуванні. Ці якості мають бути щирими, непідробними і проявлятися у всіх життєвих ситуаціях;

- безкорислива допомога тим, хто навчається, у важкі хвилини життя;
- розв'язання моральних конфліктів не методом адміністративного тиску, а шляхом знаходження розумних рішень;
- довіра до думок навчальної групи;
- уміння не розподіляти тих, хто навчається, на любих і нелюбих;
- непримиренне ставлення до зла, несправедливості, нечесності, моральної неохайності;
- викладач не зловживає довірою тих, хто навчається, не нагадує їм про давно врегульовані конфлікти;
- у стосунках викладач знаходить потрібний тон, враховуючи індивідуальні особливості;
- чуйність і емпатія;
- урахування насамперед інтересів тих, хто навчається.

Що б ті, хто навчається, не казали про позитивні якості викладача, вони завжди на одне з перших місць ставлять справедливість. До такої якості викладача вони ставляться із якоюсь хворобливою вимогливістю.

Моральні якості як сталі риси свідомості й поведінки особистості не є якимось застиглим утворенням. Вони постійно розвиваються і вдосконалюються.

Рекомендована література

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Том 1 (Третє видання). – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Гуревич П. Философия культуры: учебник для вузов. – М.: Nota bene, 2000. – 236 с.
4. Конев В. А. Культура и архитектура педагогического пространства // Вопросы философии. – 1996. – № 10. – С. 46 – 57.

5. Мороз О. Т., Сластьонін В. О., Діліпенко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навч. посібник. – К. 1997.
6. Мороз О., Юрченко В. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого – педагогічний ракурс // Наукові записки. – К.: МПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.
7. Слостенин В. Рефлексивная культура и профессионализм учителя // Педагогическое образование и наука: научно – методический журнал. – 2005. – №3. – С. 35 – 42.

ТЕМА 4. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВИКЛАДАЧА

- 1. Педагогічна технологія.**
- 2. Компоненти педагогічної техніки.**
- 3. Педагогічний досвід і стилі педагогічного керування.**

Замало таланту – потрібна техніка

К. С. Станіславський

1. ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ.

Педагогічна технологія означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використання для досягнення педагогічних цілей.

Педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу із безумовним забезпеченням комфортних умов для тих, хто навчається, та викладача.

Педагогічна технологія – це змістовна техніка реалізації навчального процесу.

У системі освіти поняття «педагогічна технологія» вживається у трьох категоріях: загальнопедагогічна, предметна, локальна (модульна), що представляє собою технологію окремих частин навчально – пізнавального процесу, окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, технологія повторення, технологія

корекції та контролю навчального матеріалу, технологія самостійної роботи тощо. Прикладом локальної технології можна вважати модульну технологію.

Найважливішою умовою ефективності педагогічних технологій є застосування особистісно – орієнтовних технологій, що представляють собою об'єднані у певних сполученнях форми, методи і засоби навчання. Особистісно – орієнтовані технології припускають відмову викладача від авторитаризму при спілкуванні зі студентами. Це необхідно для створення між ними партнерських взаємин і значною мірою впливає на якість засвоєння знань.

2. КОМПОНЕНТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ.

Педагогічна техніка включає комплекс умінь, необхідних викладачеві для ефективної взаємодії з тими, хто навчається, у будь-яких ситуаціях (мовні вміння, пантоміміка, розумне управління собою, доброзичливий та оптимістичний настрій, елементи умінь актора і режисера).

Педагогічна техніка – це передусім сукупність методичних засобів, які спираються на знання предмета, на методи, форми та засоби навчання, система вербальних і невербальних засобів спілкування, спеціальні уміння, якими користується викладач у своїй діяльності і які здійснюють вплив на тих, хто навчається.

Педагогічна техніка як сукупність професійних умінь сприяє гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності викладача і зовнішнього його вираження.

У поняття «педагогічна техніка» прийнято включити **три групи компонентів.**

Перша група компонентів пов'язана із умінням викладача управляти своєю поведінкою:

- володіння своїм організмом (поведінка, міміка – своєрідне мистецтво виражати думки, почуття, настрої та стани рухами м'язів обличчя, пантоміміка, пластика), емоціями і настроєм («зняття» надлишкової психологічної напруги).

Створення творчого самопочуття), технікою мови (дихання, постановки голосу, дикція тощо);

- соціально-перцептивні компоненти (увага, спостережливість, увага тощо).

Друга пов'язана з умінням впливати на особистість того, хто навчається, і навчальний колектив і розкриває технологічний бік процесу навчання і виховання:

- дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні уміння;
- технологічні прийоми пред'явлення вимог;
- управління педагогічним спілкуванням;
- організацію колективної творчої діяльності, «вміння вибрати правильний стиль і тон у взаємодії з вихованцями, вміння керувати увагою, відчуття темпу, навички управління і демонстрації свого ставлення до вчинку тих, хто навчається тощо.

Стилі педагогічного керування науково-педагогічного працівника студентами такі: доміантний, м'який, статусно-рольовий, особистісно-відкритий, доброзичливий та агресивний.

Третя група компонентів пов'язана зі ступенем зворотного впливу на викладача і перероблені у свідомості особистості й колективу.

Між названими компонентами педагогічної техніки існує діалектичний зв'язок. Завдяки оволодінню педагогічною технікою у навчально-виховній роботі викладача з'являється простота, природність, що є важливими ознаками педагогічної майстерності. Однак, педагогічна техніка лише тоді ефективна, коли викладач до навчання і виховання підходить творчо. Технікою для викладача є методика викладання. Викладач, який володіє педагогічною технікою, все робить легко, просто, природно.

Операційно-діяльнісні прийоми педагогічної техніки викладача поділяють на п'ять груп:

- 1) прийоми навчання;
- 2) прийоми виховання;
- 3) прийоми розвитку інтелектуальних і фізичних якостей;

4) прийоми психологічної підготовки;

5) прийоми спілкування.

Педагогічна техніка викладача включає:

- «техніку» організації навчальних занять, творчого проведення різних виховних заходів, підтримання дисципліни, застосування покарань, заохочень тощо;

- прийоми виразного показу практичних дій;

- уміння користуватися технікою мови, словом (постановка голосу, тон, стиль і культура мови, інтонація, жести, міміка і т. д.). До даної групи елементів педагогічної техніки належать також поведінка викладача в аудиторії, володіння своїм емоційним станом, уміння викладача виражати «педагогічний гнів», проявляти «педагогічний ризик», дотримуватися норм професійно-педагогічної етики;

- «технологію» вивчення й урахування «виховного матеріалу» (особистих якостей тих, хто навчається, особливостей навчальних колективів);

- володіння технічними засобами навчання і виховання, наочними навчальними посібниками, тобто уміння дидактично правильно використовувати у навчально-виховному процесі телебачення, кіно, магнітофонні записи, персональні комп'ютери, тренажери, навчальні прилади тощо.

Уміння аналізувати отримані результати і зіставляти їх заданою педагогічною метою.

Педагогічна техніка реалізується через такі засоби, як мова викладача і невербальні засоби спілкування з тими, хто навчається.

В. О. Сухомлинський писав, що майстер педагогічної праці настільки добре знає азбуку своєї науки, що на уроці, у ході викладання матеріалу у центрі його уваги не сам зміст навчального матеріалу, а учні, їхня розумова праця, їхнє мислення.

Розвиваючі уміння викладача полягають у його здатності визначати етапи, шляхи, засоби, форми і методи розвитку як окремих студентів, так і навчального колективу.

Викладач створює спеціальні умови і проблемні ситуації для розвитку пізнавальних процесів, волі та почуттів студентів; стимулює у них пізнавальну самостійність і творче мислення, потребу у встановленні логічних відношень (від часткового до загального, від виду до роду, від передумови до наслідку, від конкретного до абстрактного) і функціональних (від причини до наслідку, від мети до засобу, від якості до кількості, від дії до результату).

3. ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОВІД І СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО КЕРУВАННЯ.

Педагогічний досвід – це сукупність знань, умінь і навичок, набутих у процесі безпосередньої педагогічної діяльності; форма засвоєння викладачем раціональних здобутків педагогів-новаторів; реальна практика організації навчально-виховної діяльності, що здійснюється колективом викладачів та окремими викладачами.

Необхідно уважно стежити за своїм показом прийомів (дій) і поясненнями. Це необхідно, тому що помилки, сприйняті у момент показу тими, хто навчається, буває важко надалі виправити, вони можуть бути виявлені лише тоді, коли навички уже сформовані. А щоб правильно показати, викладач сам повинен уміти робити це відмінно. Лише сам показ дає мало. Одночасно необхідні й пояснення. Дослідження показують, що показ із поясненнями і з акцентуванням на головному веде до того, що лише 8% тих, хто навчається, при перевірці припускаються помилок, у той час, як показ без пояснень – близько 25% помилкових дій. Щоб одночасно при показі й пояснювати, потрібне вільне володіння матеріалом всієї дисципліни. Однак часто буває так, що викладач, показуючи елемент або дію, не знаючи у деталях матеріал, заглядає до записів, це негативно сприймається тими, хто навчається.

Ставлячи перед студентами під час заняття **запитання**, слід додержуватися, принаймні, двох вимог. По-перше, запитання не повинні порушувати послідовність викладення матеріалу; їх доцільно ставити після завершення деякої логічно закінченої частини заняття. По-друге, важливо завчасно продумати і підготувати відповіді на ці запитання.

Важливо визначити і те, яким запитанням віддати перевагу: «на запам'ятовування» перевіряють тільки пам'ять того, хто навчається. Звичайно, у ряді випадків необхідно ставити й подібні запитання. Однак у більшості випадків слід надати перевагу запитанням, які з'ясовують, чи зрозуміли ті, хто навчається, матеріал, тобто запитанням «на розуміння».

Рекомендована література

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освітиб Монографія. – К.: Юніверс, 2000. – 260 с.
2. Габермас Ю. Ідея Університету – навчальні процеси // Ідея Університету: Антологія. – Л., 2002.
3. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
4. Гордон Драйден, Джаннет Вос. Революція в навчанні. – Л.: Літопис, 2005. – 542 с.
5. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навчю посібник. – К.: Центр «Магістр – S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
6. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія.- К.: Пед. думка, 2007. – 222 с.
7. Огнев'юк В. О. Проблеми та перспективи оцінювання якості української освіти. – К.: КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – С. 6 – 9.

ТЕМА 5. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

- 1. Театральна складова педагогічної майстерності.**
- 2. Педагогічний артистизм.**
- 3. Роль і місце театральної педагогіки у педагогічній діяльності.**
- 4. Основні напрямки використання театральної педагогіки.**

1. ТЕАТРАЛЬНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.

Педагог не може грати... Але не можна грати лише сценічно, зовнішньо. Є якийсь приводний пасок, який має поєднувати з цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, які є в нашій душі.

А. С. Макаренко

Педагогічну майстерність викладача визначає також наявність знань, умінь, навичок з галузі ораторського і театрального мистецтва.

Театральною складовою педагогічної майстерності є формування практичних навичок і вмінь, досвіду у галузі театральної діяльності та творчості, якими має володіти викладач.

Яскраво вираженими педагогічними, літературними, акторськими, режисерськими, музичними й образотворчими здібностями володів видатний український педагог А. С. Макаренко. Він цікавився здобутками театральної педагогіки, вказував на необхідність використання з метою вдосконалення педагогічної техніки, досягнення успіху у взаєминах між педагогом і тими, хто навчається, як засобу розвитку їхніх моральних якостей і творчих здібностей. Розуміючи сутність емоційно-творчої природи педагогічної діяльності, він наголошував на необхідність етюдної роботи молодих викладачів і запровадив цю форму у педагогічному колективі.

Аналіз педагогічної спадщини А. С. Макаренка дає можливість зробити висновок, що він розробив педагогічну технологію використання засобів

театральної педагогіки у системі виховання. Окремі її елементи можуть бути ефективно використані й у сучасній освіті.

Високий рівень володіння стратегією і тактикою педагогічної взаємодії, акторськими і режисерськими здібностями дозволяють також українського педагога В. О. Сухомлинського назвати видатним режисером педагогічної дії.

Головні передумови застосування театральної педагогіки у різних формах і видах освіти такі:

- виконавське піднесення ідей ТП до рівня розробки технології та техніки реалізації театральної дидактичної підструктури (методичне забезпечення);
- вичерпний аналіз наявної інформації у вітчизняній і зарубіжній педагогіці, у науці й практиці ТП, а також у інших галузях знань: соціології (теорія і концепція рольових змін у способі життя), психології (перенесення дії з однієї ситуації у іншу), фізіології вищої нервової діяльності (теорія функціональних систем), психоаналітики, мистецтва, етнопедагогіки тощо;
- розробка прогностичних моделей дидактичних систем загальноосвітньої й вищої школи із включенням у них ТП як самостійного компонента і погодженого з традиційними підструктурами нововведення (розробка цілей, принципів, методів, правил форм, критеріїв, показників);
- з'ясування протипоказань, визначення рекомендацій для запобігання можливих помилок при впровадженні ТП у навчально-виховний процес;
- розробка алгоритмів і процедур упровадження ТП у педагогічну практику (передбачення змін, які вносить технологія у професійні обов'язки викладачів);
- розробка показників і критеріїв оцінки впливу ТП на рівень професійної підготовки викладача.

В. Ц. Абрамян аналізував можливості використання ТП як ефективного засобу розвитку здібностей до педагогічної взаємодії, спілкування та мовленнєвої діяльності викладачів. Розроблена ним методика базується на врахуванні психолого – педагогічних закономірностей розвитку педагогічної уваги, психофізичної свободи, уявлення і фантазії, педагогічної дії, спілкування та мовленнєвої підготовки. На основі спеціально організованих занять і вправ із

використанням елементів ТП можна досягти оптимального розвитку емоційно-виразної сфери особистості викладача, удосконалення його професійної підготовки.

Вчений-практик Ю. П. Єлісовенко вважав, що ТП має чималі здобутки у розвитку голосової виразності, культури і техніки мовлення особистості, цілу низку напрацьованих методик постановки голосу, розвитку його діапазону, сили, виразності тощо. Такий досвід, на думку ученого, може бути використаний не лише професійними акторами, режисерами та театрознавцями, а й тими спеціалістами, чия діяльність пов'язана з голосом, усним мовленням та ораторським мистецтвом, зокрема, і педагогами. У своїх працях Ю. П. Єлісовенко наголошував, що виконавська майстерність, до якої належить і педагогічна, не лише містить у собі театральний компонент, а й передбачає необхідність практичного опанування його з метою виховання високої сценічної культури.

До необхідних учителеві **акторських умінь** український педагог А. Й. Капська відносила творчу уяву, евристичність, емоційність, зосередженість, рухливість (гнучкість у словесній дії). Основні шляхи упровадження ТП у професійну педагогічну підготовку вона вбачала у володінні основами сценічної діяльності, раціональному використанні спільних ознак та особливостей виконавсько-мовленнєвої діяльності викладача й актора, створенні умов для активізації артистичних умінь викладачів і тих, хто навчається.

Багато сучасних дослідників обґрунтували специфіку використання ТП з метою формування педагогічного артистизму як важливої складової професійної майстерності викладача.

2. ПЕДАГОГІЧНИЙ АРТИСТИЗМ.

Булатова О. С. розглядала **педагогічний артистизм у таких трьох аспектах:**

1) якість особистості учителя, що передбачає його здатність до перевтілення та чарівності, вияв рухливості, експресії й різноманітності вербальних і невербальних засобів виразності, відчуття внутрішньої свободи, наявність образного мислення, спрямування на нестандартне розв'язання завдань шляхом створення образних асоціацій;

2) сукупність навчальних прийомів і «технік», яка забезпечує проведення, «програвання» уроку за «особливими законами»;

3) концепція педагогічної творчості, згідно з якою взаємодія учителя й учня розгортається за законами життя. За таких умов вивчається не тема уроку, а життєві явища, які трактуються за певними науковими законами та закономірностями. Гармонійність у взаєминах учителя й учнів досягається природною щирістю обох сторін, а природність створюється шляхом усунення зовнішньої запрограмованості спілкування та міжособистісної взаємодії, чіткої схеми, яка заважає імпровізації. Вона породжується не стихійністю, а вивіреністю етапів діяльності.

М. М. Барахтян виділяв такі **артистичні уміння** як індивідуально – психічні якості особистості:

- зовнішньо виразні (міміка, жести, пластика);
- саморегуляція (уміння створювати правильне самопочуття, володіння своїми емоціями, самоконтроль і спроможність спрямувати їх для досягнення педагогічних цілей);
- комунікативні (уміння налагоджувати і підтримувати різноманітні контакти з аудиторією, керувати взаєминами у процесі спільної творчої діяльності).

Сформованість у викладача артистичних умінь, які є складовою професійних творчих умінь, сприяє яскравому прояву педагогічної майстерності, надає їй нової якості та створює можливості для розкриття себе, своєї культури, підвищення етичного й естетичного рівнів, набуття професійних знань і ставлення до дійсності в оригінальному, нестандартному стилі діяльності.

Проблема використання ТП у педагогічній діяльності учителя також знайшла своє відображення у праці І. Ф. та Т. І. Гончарових «Коли учитель – володар дум».

До **головних рис і вмінь артистизму** вони відносили:

- високу професійність та ерудицію, освіченість, досконале володіння педагогічним ремеслом;
- допитливість, жадобу до пізнання «професійних таємниць», здатність захоплюватися, сумніватися та відчувати нове;
- уміння знаходити правильне, точне та безпомилкове педагогічне рішення, яке сприятливо впливає на вихованців;
- чарівність, оригінальність (спроможність завоювати увагу, почуття, розум, уяву та волю вихованців, уміння закохувати у себе, вести за собою, спонукати оточуючих до перетворень);
- емоційність та індивідуальність викладу матеріалу, почуття гумору;
- гармонію між зовнішніми і внутрішніми характеристиками особистості учителя;
- пластику поведінки (мову рухів, виразність тіла тощо);
- співтворчість учителя й учнів;
- наявність творчого стилю (сукупність характерних якостей викладача як людини і професіонала).

Швидка С. О., виділивши елементи театральної методики, які найбільшим чином впливають на удосконалення педагогічної майстерності учителя і сприяють підвищенню ефективності всього навчально-виховного процесу, об'єднавала їх у загальне поняття **«театральна культура учителя»**. Під нею вона розуміє володіння теоретичними, практичними і духовними надбаннями театральних дій та їх творчим використанням у навчально-виховній роботі, ступінь творчого засвоєння режисерського й акторського досвіду і перетворення його у педагогічний досвід. З підвищенням рівня такої культури удосконалюється рівень сформованості професійної культури викладача взагалі та рівень його педагогічної майстерності, зокрема.

3. РОЛЬ І МІСЦЕ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.

Важливою передумовою використання ТП у педагогічній діяльності є з'ясування спільних і відмінних ознак педагогічної й акторсько-режисерської діяльності. На спорідненість акторських, режисерських і педагогічних здібностей указували як педагоги-класики, так і театральні педагоги, наприклад, К. С. Станіславський.

Слід наголосити на тому, що акторсько-режисерська і педагогічна діяльність є специфічними видами людської діяльності, оскільки творчі процеси, що лежать у їхній основі, за своєю структурою і функціями не є тотожними.

Майстерність викладача, як і актора, зумовлюється **трьома взаємозалежними складовими**: теорією, технікою і методикою роботи над матеріалом. Для педагогічної теорії та практики важливе їх збагачення театальною методикою та термінологією. Сьогодні уже нерідко вживаються вислови «режисер уроку», «режисер педагогічної дії», «краса педагогічної дії», «режисерська й акторська майстерність педагога» тощо.

Помилки, які допускають молоді і навіть досвідчені викладачі, зумовлені їхнім невмінням компоувати виклад навчального матеріалу у доцільній формі, створювати образне бачення педагогічного задуму, дотримуватися логіки дій у відповідному темпоритмі окремих фрагментів і навчально-виховної форми у цілому.

Якщо у професійній підготовці викладачів проблема режисури заняття є лише на рівні методичних вимог до педагогічної діяльності, то в ТП вона розв'язується на рівні теорії, методики і практики врахування загальних законів композиції. А тому запозичення досвіду театральної режисури за умови його екстраполяції й адаптації у навчально-виховний процес може слугувати основою для розв'язання однієї із найбільш **актуальних проблем загальної педагогіки**: забезпечення єдності змісту, форм і методів роботи з метою

реалізації завдань заняття, власного творчого задуму викладача та врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається.

Сила переживань викладача, розвиненість його сенсорної сфери і психофізичних якостей є одним із важливих компонентів, які зумовлюють успіх у суб'єкт – суб'єктній взаємодії викладача і студентів. Окрім того, оволодіння «секретами» театральної майстерності сприятиме розв'язанню такої важливої традиційної педагогічної проблеми, як подолання нудьги, буденності та «хвороби» байдужості до суб'єктів сприймання.

4. ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ.

Основні напрямки використання театральної педагогіки у педагогічній діяльності такі:

- комплексна реалізація навчально-виховного потенціалу ТП у підготовці викладачів;
- створення педагогічних умов для особистісного та професійного розвитку.

ТП має значний потенціал:

- для поглиблення змістовного компонента навчання;
- різноманітності використовуваних форм і методів у навчально – виховному процесі;
- розвитку пізнавальних, емоційних, волевих і мотиваційних психічних процесів суб'єктів навчання і виховання;
- формування загальнолюдських цінностей;
- виховання етичного ставлення до людей, педагогічної професії, творчої співпраці та до самих себе.

Ефективність використання ТП у педагогічній діяльності забезпечується творчим дотриманням таких принципів:

- гуманістичної спрямованості;
- культуровідповідності;

- природовідповідності;
- актуальності змісту підготовки;
- свідомості й активності;
- оптимальності НВП;
- зв'язку теорії з практикою;
- доступності змісту та викладання навчального матеріалу;
- систематичності;
- цілісності та послідовності;
- інтеграції;
- індивідуального та диференційованого підходу;
- партнерського характеру взаємин між суб'єктами навчання.

Мотиви особистісного розвитку пов'язані зі спрямованістю викладачів на використання ТП як засобу самопізнання, самовдосконалення, саморегулювання та саморозвитку як конструктивно значущого компонента професійної діяльності, що відкриває перспективи розвитку особистості викладача.

Мотиви особистого престижу за своїм змістом виражають спрямованість як на досягнення ефективності у педагогічній діяльності викладача, так і на реалізацію потреби особистості у соціальному визнанні. Висока мотивація досягнень навчальної діяльності характеризується тривалим процесом докладання конкретних зусиль підготовки викладача. Якщо ж намагання фокусуються на досягненні лише зовнішнього ефекту у процесі використання театральних ігрових форм і методів роботи, така мотивація може сприяти розвитку негативних особистісних якостей – самозакоханості, театральщини тощо.

Отже, ТП за умови її комплексного використання у професійній підготовці викладачів виступає однією із важливих передумов формування та розвитку їхньої педагогічної майстерності.

Використання потенціалу ТП у підготовці викладачів не передбачає ототожнення театральної й педагогічної діяльності. Основна мета цього

процесу полягає у доцільному запозиченні теорії й методики акторської та режисерської майстерності з метою формування творчої особистості викладача та розкриття її можливостей у педагогічній діяльності.

Досвід, накопичений ТП щодо розвитку емоційно-почуттєвої сфери особистості, буде корисним для розуміння аналогічних компонентів у творчій праці викладача, позитивно впливатиме на формування основ його педагогічної майстерності.

Використання навчального та виховного потенціалу ТП, теорії, методики і засобів театрального мистецтва допомагає розвитку творчої технології педагогічної діяльності. У формуванні педагогічної майстерності театральна педагогіка має бути обов'язковою складовою підготовки педагогів.

Технологія використання методів театральної педагогіки у навчально-виховному процесі виступає дієвим засобом саморозвитку особистості викладача. Виховання почуттів методами, формами та засобами ТП привчає людину до звички, перш ніж діяти, усвідомлювати мету і засоби своєї діяльності, поєднувати потреби і бажання з результатами своїх дій, виробляє звичку до рефлексивної діяльності, усвідомлення своїх похибок і помилок.

Проблема використання ТП у професійній підготовці викладача залишається актуальною і потребує свого подальшого розв'язання.

Рекомендована література

1. Баранова Л. Від чого залежить контакт з аудиторією? // Дивослово. – 1998. – №2. – С. 41 – 42.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – 191 с.
3. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К., 1990. – 148 с.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник. – К.: МАУП, 2002. – 312 с.
5. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. – К.: Педагогіка, 1997. – 302 с.

6. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
7. Семенюк Т. Творчий пошук педагога – дослідника // Рідна школа. – 1997. – №2. – С. 6 – 9.
8. Сологуб А., Остапчук О. Шляхами творчої педагогіки // Рідна школа. – 1997. – №3-4. – С. 69 – 71.

ТЕМА 6. ДУХОВНІСТЬ У СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

- 1. Професійна культура педагога.**
- 2. Система зв'язків духовності та професійної культури педагога.**
- 3. Структура духовної культури та її роль у формуванні професійної й соціальної компетентності студента і його особистісного розвитку.**

1. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА.

Сучасні вимоги до якості підготовки фахівців зумовлюють необхідність пошуку ефективних шляхів і засобів забезпечення не тільки їхньої високої професійної компетентності та конкурентоспроможності на ринку праці, але й загальної і професійної культури, духовності й моральності. Визначальним чинником успішного розв'язання цього вкрай відповідального завдання постає педагогічна культура. Виступаючи вищим рівнем педагогічної майстерності та інтегральною характеристикою особистості педагога і його професіоналізму, вона може ефективно виконувати свої функції лише за умови формування на надійних підвалинах філософії освіти, своєї загальної людяності й чіткої духовної спрямованості.

У той же час, істотне поширення технократичного характеру мислення, притаманного значній частині викладачів вищої школи, ставить завдання з його подолання, формування і розвитку філософського мислення, педагогічної культури й духовності на рівні надзвичайно важливої актуальної

проблеми як педагогічної теорії, так і освітньої практики. Особливої гостроти ця проблема набуває ще й у зв'язку з тим, що більшість викладачів, перш за все технічних, медичних та інших вищих навчальних закладів, не мають базової психолого-педагогічної підготовки і зосереджені на наукових дослідженнях у сфері своїх суто професійних інтересів. Педагогічну ж діяльність вони виконують так, як свого часу навчали їх. Звідси й певне нехтування виховними аспектами освіти, і відверте ігнорування завдань з формування духовного світу студентів.

Аналіз наукових публікацій з проблеми свідчить, що проблеми власне педагогічної культури й духовності з давніх пір привертають увагу багатьох дослідників. При цьому існують певні розбіжності у трактуванні самого змісту поняття духовності. Згідно з визначенням, яке пропонує С. У. Гончаренко, духовність – це «індивідуальна вираженість в системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». За словами вченого, «під духовністю переважно розуміють першу з цих потреб, під душевністю – другу». Разом із цим він розглядає й поняття духовних цінностей, під якими має на увазі «витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури». У той же час, Р. М. Охрімчук визначає духовність як категорію «людського буття, якою виражається його здатність до самотворення і творення культури. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності». За словами автора, «це рівень найбільш зрілої і відповідальної (перед собою та іншими) особистості, здатної не тільки пізнавати та відображати довколишній світ, а й творити його».

2. СИСТЕМА ЗВ'ЯЗКІВ ДУХОВНОСТІ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА.

Проблеми духовності та її формування розглядали ще Г. С. Сковорода і П. Юркевич, потім С. Л. Франк та М. О. Бердяєв, пізніше С. С. Аверинцев, С. Б. Кримський, С. В. Пролеєв, В. І. Шинкарук та інші філософи й педагоги.

Найбільшого поширення набуло поняття педагогічної культури. Його зміст і сутність у М. Д. Ярмаченка розглядається як «інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчальної і виховної роботи». Педагогічну культуру як специфічний феномен досліджують І. Д. Бех, В. М. Гриньова, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, В. В. Радул та інші. Так, О. В. Бондаревська розглядає педагогічну культуру як суспільну та особисту цінність. Зміст професійної культури викладача вищої школи досліджує Н. Мазур.

Проблеми виховання духовно-моральної культури студентів досліджує Н. Г. Баженова, С.С. Чорна розглядає систему цінностей викладача вищої школи, П. І. Підкасистий та В. Д. Иванов аналізують феномен духовності в системі смисложиттєвих координат, Л. С. Нечепоренко розглядає сутність і сенс професійної культури викладача в загальному контексті педагогічної майстерності. Окрему групу становить дослідження проблем педагогічної етики: В. Андрєєв, Л. Архангельський, Г. Васянович, Е. Гришин, Т. Мишаткіна, В. Наумчик, В. Писаренко, Є. Савченко та інші.

Важливо, однак, зазначити, що поняття як духовності, так і педагогічної культури при всій їхній теоретичній важливості необхідні саме освітній практиці. В ній відбувається і перевірка ефективності теоретичних побудов, і їхня справжня значущість, і життєва цінність. Проблемі ж практичного застосування основних положень педагогічної культури присвячено дещо менше робіт. Як приклад можна навести дослідження А. В. Донцова, присвячені питанням формування моральних механізмів поведінки студентської молоді та її регулювання.

Невирішеними аспектами проблеми треба вважати, по-перше, відсутність розгляду її сутності з позицій системної цілісності, зумовлену певною диференціацією напрямів її досліджень і переважною їх вузькою спеціалізацією та суто дисертаційною спрямованістю. По-друге, переважна частина досліджень і публікацій з порушеної проблеми присвячена суто

педагогічним її аспектам, натомість як необхідну повноту її розуміння, а отже й вибір методології дослідження може забезпечити більш загальний підхід саме з позицій філософії освіти. Нарешті, по-третє, в більшості публікацій з даної проблеми феномени духовності та педагогічної культури розглядаються ізольовано й майже не здійснюються спроби як їхнього спільного аналізу, так і практичного застосування в освітньому процесі.

Мета полягає у спробі з'ясування системи зв'язків духовності та професійної культури педагога з позицій філософії освіти й визначенні реальної можливості їх застосування при розв'язанні завдань освіти у складних і суперечливих умовах нашого мінливого сьогодення. При цьому мається на увазі перш за все розглянути причини певного зниження рівня духовності в суспільстві й суспільному житті, особливо у молодіжному середовищі, а також можливі шляхи і засоби відновлення людяності цілей і загальної спрямованості педагогічного впливу. Йдеться про те, щоб у ньому домінувала саме освіта, а не професійна підготовка, при всій безсумнівній значущості останньої.

Складні й досить суперечливі процеси становлення і розвитку постіндустріальної цивілізації накладають свій відбиток на всі сфери індивідуального і суспільного буття людини. У першу чергу це стосується системи освіти як специфічного соціального інституту, який призначений не тільки для забезпечення підготовки підростаючих поколінь до успішного життя й діяльності в даному суспільстві, а й для формування їхнього прагнення і здатності розвивати його та вдосконалювати. Оскільки ж педагоги самі є продуктом системи освіти, вони успадковують всі її і безсумнівні позитиви, і не менш істотні недоліки. До того ж, далеко не кожній людині, якій випала доля працювати в системі освіти, притаманна чітка психологічна спрямованість на педагогічну діяльність. А без цього ні відповідна підготовка, ні диплом не забезпечать їй ціннісного сприйняття своєї професії, навіть при розумінні суспільної значущості своєї діяльності.

Однак зростаючі суспільні вимоги до системи освіти й реальні очікування як студентів, так і роботодавців зумовлюють необхідність забезпечення високої

якості підготовки фахівців, їх виховання й особистісного розвитку. Одними з найістотніших чинників, здатних ефективно сприяти успішному розв'язанню цих складних і відповідальних завдань, є педагогічна майстерність та професійна культура викладача. При цьому, якщо для підготовки фахівця може бути цілком достатньо його належного професіоналізму у відповідній сфері науки і техніки, то для особистісного розвитку потрібні ще й багатий духовний світ, чіткі світоглядні позиції, життєві цілі й цінності. Викладачеві необхідна також цілісна система моральних принципів і переконань, віртуозне володіння прийомами і засобами дієвого педагогічного впливу на студентів. Все це разом і створює його особистий авторитет і професійну культуру, відкриває йому можливість формувати і розвивати загальну і професійну культуру студентів.

Саме випускники вищої школи мають бути спадкоємцями накопиченої попередніми поколіннями скарбниці досягнень матеріальної і духовної культури, її зберігачами та охоронцями, на них покладено високу суспільну місію зі збагачення і розвитку культури і передачі її у спадщину наступним поколінням. Водночас випускники вищої школи виступають і носіями цієї культури, вони значною мірою визначають рівень духовності суспільного життя, характер життєвих цілей і цінностей широких верств населення, їх прагнення й інтереси, їх моральнісні норми, художні смаки та ідеали.

Однак для того, щоб випускники дійсно могли стати носіями не тільки високого професіоналізму, а й культури, моральності і духовності, вони повинні мати перед собою справжній взірець цих якостей. Адже не випадково вважається, що Особистість може виховати тільки Особистість. Проте, на жаль, реальна практика освіти свідчить, що далеко не кожен викладач вищої школи є справжнім педагогом. За результатами здійсненого автором у січні 2014 року експрес-опитування виявилось, що від 15 до 50% студентів інженерно-технічних спеціальностей не визнають істотної ролі викладачів у формуванні своєї професійної компетентності, а від 60 до 80% не вбачають їхнього виховного впливу на свій особистісний розвиток.

І така картина характерна не тільки для нашої системи освіти. Тією чи іншою мірою її прояви є в різних країнах, у тому числі в індустріально розвинених. Для ілюстрації цієї тези можна навести хоча б такі факти. Відомий французький дослідник проблем сучасної освіти Р. Бурдонкль, розглядаючи сутність і зміст професіоналізму педагогів, спеціально вказує на існування певних меж поширеного міфу про можливість їхнього реального впливу на своїх вихованців. Аналізуючи гаму взаємозв'язків між університетською освітою й майбуттям Америки, Д. Бок також не обминає проблем падіння рівня духовності і культури в суспільстві і недостатнього впливу на його формування та розвиток з боку педагогічної спільноти.

Якщо ж згадати численні випадки, коли американські студенти чи навіть школярі холоднокровно розстрілюють своїх однокласників і педагогів, можна впевнитися в тому, що не існує лінійної кореляції між рівнем добробуту людей і їхньою освіченістю, з одного боку, та загальною культурою і духовністю, з іншого. Тому цілком закономірним вважається поширення тези «від людини освіченої – до людини культури». При цьому передовсім мається на увазі той глибинний сенс філософії культури і філософії освіти, який є головною, інтегральною характеристикою внутрішнього, глибинного світу особистості, який визначає рівень її духовності й моральності, системи життєвих цінностей.

Нагадаємо, що ще в середині минулого століття відомий англійський вчений і публіцист Ч. П. Сноу вказував на формування і фактичне існування двох культур, проявом чого є протиставлення науково-природничих і технічних знань знанням соціально-гуманітарним і тим більш літературі й мистецтву. Саме ця ситуація стала одним із джерел технократичного мислення багатьох фахівців і втрату ними розуміння того, що не людина призначена для служіння техніці, а навпаки. З часів Сноу технократизм не тільки не послабшав, але й перетворився на своєрідну потужну ідеологію. Підвалини технократизму були закладені працями М. Бердяєва, М. Хайдеггера, К. Ясперса.

Навіть філософське осмислення феномену машинного фетишизму та його небезпеки виявилось недостатньо сильним аргументом для її подолання. Тут

можна назвати імена таких мислителів, як Р. Арон, Д. Белл, З. Бжезінський, Г. Кан, О. Тоффлер, Ж. Фурастьє й інші. Той же Бердяєв стверджував, що машина підкорила в людині не тільки сили природи, а й саму людину: машина не тільки в чомусь звільняє, а й по-новому закріпачує людину. Таким чином, одним із важливих завдань сучасної освіти, яке безпосередньо впливає з необхідності відновлення духовності, постає подолання технократизму.

Відносно новим аспектом цього завдання варто вважати те, що в умовах реалій сьогодення це завдання має поширюватися на студентів не тільки вищих навчальних закладів інженерно-технічного профілю, але й на представників всіх інших спеціальностей, у тому числі й соціально-гуманітарних. Це зумовлено поступовим розмиванням меж, які ще донедавна чітко розділяли науково-технічну і соціально-гуманітарну культури і про які писав Ч. П. Сноу. Дійсно, сьогодні для діяльності все більшого загалу гуманітаріїв характерним постає широке використання різних технічних пристроїв, у той час, як представникам природничих і науково-технічних спеціальностей все більш притаманним стає усвідомлення визначальної ролі особистісного чинника в забезпеченні належної якості та ефективності їхньої професійної діяльності.

Однак при цьому треба відверто визнати, що, на жаль, взаємовплив цих двох культур виявився асиметричним при помітному домінуванні науково-технічної культури. Це можна пояснити як більш сильними позиціями техніки і технологій у забезпеченні життєдіяльності сучасного суспільства, так і тим загальним падінням духовності й людяності, яке стало однією з характерних рис нашого часу. Але сьогодні необхідно слід враховувати й такий впливовий чинник, як ринкова економіка. У тому її варіанті, що реалізований в Україні, їй притаманні майже відверте ігнорування духовного життя людей, насадження у свідомості людей культу споживання, гонитва за матеріальними благами і владою як джерелом можливості отримання і примноження цих благ.

У своєму зверненні до християн з нагоди Різдва 2013 р. Папа Римський Франциск спеціально підкреслив, що сьогодні все навкруги ґрунтується на законах конкуренції та виживання найбільш пристосованих, а маси людей

викидаються, залишаючись без роботи і можливості існувати. При цьому у світі поширюється культура глобальної байдужості. Ми ж вважаємо за необхідне уточнити, що ця байдужість посилюється й атомізацією суспільства, істотними змінами цілей і характеру міжособистісного спілкування. В умовах байдужості із спілкування і відносин між людьми зникає людяність і сердечність. А це тільки посилює бездуховність індивідів і всього суспільства, деформується система життєвих цінностей та ідеалів.

3. СТРУКТУРА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ Й СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА І ЙОГО ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ.

Визначальною умовою успішного розв'язання завдання з відновлення духовності, на наше глибоке переконання, є істотне підвищення рівня професійної культури педагогів. Воно потребує глибокої філософської рефлексії цього феномену. Це тим більш важливо, що, за словами широко відомого філософа і теоретика педагогіки, одного із фундаторів сучасної філософії освіти Дж. Дьюї, якщо ми готові вбачати освіту як процес формування ставлення, емоційного і розумного, до природи й до іншої людини, всю філософію варто вважати загальною теорією освіти.

З цих позицій видається вкрай необхідним філософсько-педагогічний аналіз сутності, змісту і призначення професійної культури викладача та її ролі у формуванні й розвитку духовно-культурного потенціалу студента. Цілком природно, що успішне формування і розвиток людини культури може здійснювати тільки педагог, який сам є носієм високої загальної і професійної культури. Тільки у цьому разі його особистий вплив на студентів буде ефективним.

Особиста культура педагога маж виявлятися у відкритті студентам його багатого духовного світу. Тому тут досить доречним видається глибоко філософський за сутнісним сенсом відмий вислів німецького письменника і критика Й. Гофмільера про те, що душею культури ж культура душі. Ось чому

загальна і професійна культури особистості постають важливою інтегральною характеристикою її життя й діяльності, її поведінки і характеру взаємовідносин з іншими людьми, її моральних та естетичних поглядів, смаків та ідеалів.

Однак духовність не виникає сама по собі, тому в структурі педагогічної культури викладача повинні бути, по-перше, належний арсенал засобів дієвого педагогічного і особистісного впливу на студентів, по-друге, високий рівень професійної компетентності у сфері тих дисциплін, які він викладає, по-третє, чітка психологічна спрямованість на професійну педагогічну діяльність, по-четверте, розвинена педагогічна майстерність, по-п'яте, розвинена інтуїція і здатність успішно поєднувати використання загальних положень педагогічної теорії із вдалим і доречним експромтом. Останнє ж потребує наявності у цього педагога високої загальної культури, широкого кругозору та ерудиції.

Використання ним несподіваних, на перший погляд, історичних епізодів і фактів, літературних творів, загадок про твори живопису, музики тощо як ілюстрацій до лекційного матеріалу робитиме цей матеріал більш привабливим і зрозумілим, сприятиме кращому його сприйняттю й запам'ятовуванню. У той же час, це збуджуватиме інтерес студентів і до навчальної дисципліни, і до самого лектора, і до тих творів культури і мистецтва, які він згадає. Отже, це буде не тільки свідченням його власної високої культури й багатого духовного світу, а й потужним чинником і дієвим мотивом для студентів в оволодінні ними багатствами культури, формуванні й розвитку свого духовного світу. Тут виникає і ще одна цікава обставина. Вона стосується комунікативної культури викладача, його манери спілкування, використання мовленнєвих засобів. Адже, як свідчить реальна практика освітньої діяльності, всі ці чинники справляють дієвий вплив на розвиток мовленнєвої культури студентів.

Не секрет, що сьогодні багато студентів, м'яко говорячи, не дуже схвально сприймають курс філософії, не засвоюють належним чином її основні положення, через що втрачають можливості формування своїх світоглядних позицій, методологічних принципів професійної діяльності й основ свого духовного світу. Можна навести цілу низку причин цього явища. По-перше,

викладання курсу філософії на другому курсі є недоцільним, оскільки студенти ще не отримали належної загальної науково-природничої підготовки. По-друге, окремі викладачі подають матеріал курсу формально, не турбуючись про його сприйняття і розуміння студентами. Вони, очевидно, не знають тієї максими Канта, що не філософії треба навчати, а філософствуванню. По-третє, матеріал курсу філософії сьогодні нераціонально структурований з позицій дидактики, насамперед з його здатності викликати інтерес студентів. На наше переконання, спочатку необхідно давати загальні положення, принципи та функції філософії, потім – можливості їх застосування в осмисленні людиною себе і свого місця у світі, своєї професії й майбутньої професійної діяльності, а також суспільних подій і явищ, і тільки після цього – історію філософії.

Саме у такому випадку виникатиме можливість не тільки істотно підвищити інтерес студентів до філософських проблем сучасності, а й підвищити рівень їх загальної культури, розширити духовний світ і прищепити культуру мислення. Остання забезпечить потужний зворотній зв'язок, який посилить усвідомлене прагнення до оволодіння новими надбаннями духовної культури й подальше розширення духовного світу. Водночас належна культура мислення допоможе студентам у розумінні потреби у філософській культурі, а відтак, у свідомому оволодінні системним підходом до засвоєння навчального матеріалу з інших дисциплін і до формування своєї високої професійної компетентності.

Таким чином, духовність як один із центральних складників культури й моральності особистості стає складним поліфункціональним і багатоаспектним утворенням: вона є не тільки метою виховання і особистісного розвитку студентів, а й потужним джерелом і механізмом цих процесів, інструментом формування свідомого прагнення студентів до забезпечення якості навчально-виховного процесу й підвищення рівня їх загальної культури. Однак варто знову повторити, що ці можливості можуть бути успішно реалізовані лише за умови високої професійної компетентності, педагогічної майстерності викладача та його педагогічної культури. Сама ж педагогічна культура, у свою

чергу, також є водночас і складником філософії освіти, яку сповідує викладач, і важливим інструментом її подальшого розвитку, і засобом дієвого педагогічного впливу на студентів, насамперед через культуру спілкування з ними. Адже відомо, що саме в процесі спілкування найбільш яскраво виявляються і духовність, і загальна культура людини, і її ставлення до співрозмовника.

З позицій філософії освіти цікаво розглянути й проблему співвідношення між духовністю людини та її релігійними віруваннями і переконаннями. Воно є актуальним тому, що, по-перше, сьогодні все більше людей, у тому числі й серед студентів, звертаються до релігії. По-друге, в такій багатоконфесійній країні, як Україна, релігійні вірування, на жаль, є не тільки формою суспільної свідомості, але й одним із чинників розколу. По-третє, більшість традиційних релігій дійсно є потужним джерелом духовності і культури, однак і справжня духовність, і культура існують і поза релігійними віруваннями.

Таким чином, віра є власною, внутрішньою справою кожної людини і насаджувати духовність студентам через релігію було б некоректно. Тим більш, що формування й розвиток духовності й культури постає важливим завданням системи освіти й конкретизацією цілей виховання та особистісного розвитку. Оскільки ж церква в нашій країні відокремлена від держави, а освіта є частиною державних інститутів, розв'язання вказаних завдань треба здійснювати нерелігійними методами і засобами. Хоча це зовсім не виключає і звернення до кращих духовно-культурних надбань релігій. Проте в цьому випадку варто діяти вкрай обережно і делікатно, оскільки домінування одного вірування здатне зачіпати почуття прихильників іншого вірування.

Формування духовного світу студентів є важливим і достатньо складним завданням. Його важливість зумовлена тією роллю, яку вони відіграватимуть в соціально-економічному і духовно-культурному відродженні України. Оскільки ж вони утворюють майбутню інтелектуальну і науково-технічну еліту країни, їхні культура й духовний становитимуть собою істотний чинник впливу на широкі верстви населення. Тому філософія педагогічної культури має бути

активною. Це означає не тільки те, що вона сприяє успішному виконанню педагогом своїх навчально-виховних завдань, але й те, що в процесі їх виконання вона здатна поступово трансформуватися у філософську культуру студентів. А це вже буде якісно новим рівнем розвитку і їхньої професійної й соціальної компетентності, а також загальної культури й духовного світу.

Більш того, беремо на себе сміливість стверджувати, що зростання рівня духовної культури студентства неминуче впливатиме також на їх викладачів, вимагаючи від них не відставати від своїх вихованців. Філософія педагогічної культури, таким чином, розкриває як перед дослідником, так і перед педагогом-практиком нові цікаві горизонти виявлення її можливостей. І перш за все треба визначити її вплив на суспільство і суспільну свідомість, характер суспільних відносин і систему суспільних цінностей та ідеалів. Цей вплив випливає з того, що освіта має глобальний характер, охоплюючи практично все населення і тією чи іншою мірою впливаючи на само сприйняття й розуміння своєї сутності та призначення буквально кожним індивідом.

Згадувана вище О. В. Бондаревська справедливо вважає педагогічну культуру частиною загальнолюдської культури. Правда, при цьому не можна погодитися з твердженням автора, що змістом її є світовий педагогічний досвід, який вона зводить до зміни культурних епох і відповідних педагогічних цивілізацій та історії педагогічної науки і освітньої практики, до зміни освітніх парадигм. На наше глибоке переконання, педагогічну культуру варто розглядати у двох аспектах – як культуру професійної діяльності педагогів та як особисту культуру конкретного виконавця цієї діяльності. Хоча стосовно справжнього педагога термін «виконавець діяльності» видається не дуже вдалим, адже він виконує надзвичайно важливу і відповідальну суспільну місію.

Саме у цьому сенсі філософія педагогічної культури виходить з того, що в узагальненому вигляді ця культура виступає системною характеристикою рівня професійного та особистісного розвитку педагога, проявом якої є його глибоко усвідомлена діяльність та взаємини зі студентами, колегами, іншими

людьми, світом та з самим собою. Вона визначає міру його духовно-практичної універсальності як активного суб'єкта соціокультурної творчості, тому передбачає чітко виражений інноваційний тип мислення і щире прагнення не просто передати студентам свої знання, досвід і культуру, а й сприяти тому, щоб вони у своїй діяльності йшли далі, оскільки саме в цьому і полягає науково-технічний і соціальний прогрес.

Отже, по-перше, у складних умовах мінливого світу істотно зростає значення не тільки професійної, а й соціальної компетентності фахівців, їх світоглядних позицій, моральних принципів і переконань та духовно-культурного рівня. По-друге, забезпечення належного розвитку цих якостей у студентів потребує високого професіоналізму, педагогічної майстерності і педагогічної культури викладача. По-третє, педагогічна культура є системною характеристикою рівня його професійного та особистісного розвитку, стилю його роботи і спілкування зі студентами та іншими людьми. Тому, по-четверте, педагогічна культура маж ґрунтуватися на чітких філософських і логіко-методологічних принципах і передбачати високу культуру філософського мислення та здатності допомагати студентам у прищепленні їм такої культури. По-п'яте, у складній і розвиненій структурі педагогічної культури одне з центральних місць посідає духовність, яка є визначальним чинником забезпечення гуманістичного розвитку нашого суспільства і основним інструментарієм формування і розвитку духовного світу студента, духовно-культурного відродження України.

Рекомендована література

1. Баженова Н. Г. О воспитании духовно-нравственной культуры студентов // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 152 – 155.
2. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 37 – 43.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

4. Донцов А. В. Формування моральнісних механізмів поведінки студентської молоді. – Харків: Шлях, 1999. – 266 с.
5. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи // Рідна школа. – 2007. – №4. – С. 12 – 14.
6. Охрімчук Р. М. Духовність // Енциклопедія освіти. – С. 244 – 245.
7. Сноу Ч. Две культури. – М.: Прогресс, 1973. – 144 с.

ТЕМА 7. ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ

- 1. Предмет та завдання педагогічної етики.**
- 2. Зародження і розвиток педагогічної етики.**
- 3. Категорії педагогічної етики.**
- 4. Сутність та функції педагогічної моралі.**
- 5. Особливості педагогічної етики у вищій школі.**
- 6. Предмет та завдання педагогічної етики.**

1. ПРЕДМЕТ ТА ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ.

Педагогічна етика вивчає особливості педагогічної моралі, з'ясовує специфіку реалізації загальних принципів моральності у сфері педагогічної праці, розкриває її функції, специфіку змісту принципів і етичних категорій.

Професійна етика – сукупність норм і правил, регулюючих поведінку представників певних професій на основі загальнолюдських моральних цінностей із урахуванням особливостей професійної діяльності й конкретної ситуації. Професійна етика посідає важливе місце у системі етичного знання, виступаючи невід'ємною складовою частиною підготовки і діяльності фахівця. Можна виділити традиційні види професійної етики, такі як педагогічна, медична, юридична, етика ученого. І відносно нові, поява або актуалізація яких пов'язана із зростанням ролі людського фактора у даному виді діяльності (наприклад, інженерна етика) або з посиленням її впливу у суспільстві (журналістська етика). Особливе місце посідає етика ділового спілкування,

оскільки вона виступає як у ролі самостійної професійної етики (для менеджерів, підприємців тощо), так і елементом етики інших професій (педагога, юриста, інженера). Професійні етики мають ряд особливостей – загальних специфічних (приватних). До загальних особливостей належать вищі моральні цінності, що мають загальнолюдське значення, знаходячи у різних професійних етиках і, зокрема, у педагогічній відіграє така цінність, як професійний обов'язок, який збігається із значенням життя. У межах конкретної спеціальності формуються спеціально-професійні моральні норми і цінності, характерні лише для даного роду діяльності; згодом вони можуть знаходити все більш широке значення, перетворюючись іноді на загальнолюдські.

Педагогічна етика є самостійним розділом етичної науки і вивчає особливості педагогічної моралі, з'ясовує специфіку реалізації загальних принципів моральності у сфері педагогічної праці, розкриває її функції, специфіку змісту принципів і етичних категорій. Педагогічна етика вивчає характер етичної діяльності викладача та етичних відносин у професійному середовищі, розробляє основи педагогічного етикету, що є сукупністю вироблених у викладацькому середовищі специфічних правил спілкування, манер поведінки людей, які професійно займаються навчанням і вихованням.

Перед педагогічною етикою стоїть чимало насущних завдань (які можуть бути розділені на теоретичні й прикладні), у числі яких: дослідження проблем методологічного характеру, з'ясування структури і вивчення процесу формування етичних проблем викладача, розробка специфіки етичних аспектів педагогічної праці, виявлення вимог, що ставляться до етичного вигляду педагога тощо.

2. ЗАРОДЖЕННЯ Й РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ.

Потреба суспільства передавати свій досвід і знання наступним поколінням викликала до життя систему шкільної освіти і породила особливий

вид суспільно необхідної діяльності – професійну педагогічну діяльність. Елементи педагогічної етики з'явилися разом із виникненням педагогічної діяльності як особливої соціальної функції.

Філософами античного суспільства висловлювалися деякі думки з питань педагогічної етики. Наприклад, Демокрит говорив про необхідність погоджувати виховання із природою дитини, про використання дитячої допитливості як основи навчання, про перевагу засобів переконання над примусовими засобами. Платон сповідував ідею необхідності підкорення дітей волі вихователя і постійного контролю над ними, давав високу оцінку слухняності й використання методів покарання при непокорі. Аристотель вважав виховання справою державного значення. Але тільки Квінтіліан уперше поставив питання про педагогіку на професійному рівні – його рекомендації були узагальненням педагогічного досвіду, застерігали педагога від використання примусу, апелювали до здорового глузду і зацікавленості дитини у процесі навчання.

У добу середньовіччя питання педагогічної етики збігаються з релігійними проблемами виховання та із загально-етичними вченнями теологів у працях Бонавентури, Августина, Фоми Аквінського, Ансельма Кентерберійського. У добу Відродження ці питання отримали новий розвиток – у працях Монтеня (звертання уваги на особистісні якості наставника, враховуючи «душевні схильності дитини», відмова від беззаперечного ухвалення ідей учителя учнем), Я. Коменського (наголос на доброзичливому ставленні педагога до учнів, критика формально – показового виконання учительських обов'язків), Дж. Локка (надавав увагу етичним взаєминам між вихователем і вихованцем, виступав проти примушення і покарань, вважав значущим приклад власної поведінки учителя).

Представники французького Просвітництва розширили завдання етичного виховання, формулюючи вимоги до етичного вигляду учителя, та висували свої етичні концепції, вважаючи рушійною силою прогресу освіти, науку і розум. Як зазначав Ж. Ж. Руссо, учитель повинен бути позбавлений

людських вад і в етичному відношенні стояти вище суспільства. Песталоцці вважав, що істинний педагог повинен уміти в будь-якій дитині знайти і розвинути позитивні особисті якості, пропагував ідеї трудового та етичного виховання. Німецькі просвітителі, такі як Дістервег, більш глибоко конкретизували вимоги до учителя і критикували ізольоване від суспільства виховання. Зокрема, Дістервег сформулював чіткі вимоги до учителя (досконале володіння предметом, любов до професії і дітей, бадьорість, оптимізм, робота над собою тощо).

Якісно новий етап у розвитку етики і питань педагогічної моралі пов'язаний з російськими революціонерами-демократами, які збагатили і поглибили етичні ідеї діячів освіти. Зокрема, Добролюбов надає значну увагу питанням педагогічної моралі. Він доводить, що виховання повинне ґрунтуватися не на авторитарності учителя, а на високій освіті та всебічному розвитку педагога, його твердих і непогрішених переконаннях, повазі прав дітей.

За радянських часів розробку проблем професійної етики ми знаходимо у В. Сухомлинського. Він неодноразово підкреслював, що навчання – це живі людські відносини між педагогом і дітьми. Значний внесок у розробку теоретичних і практичних питань педагогічної моралі, вивчення рівня етичної свідомості учителя, пошук шляхів удосконалення етичних відносин у педагогічному колективі був зроблений такими ученими, як Гоноболін, Кузьміна, Гришин, Согомонов, Чернокозови тощо. У сучасній вітчизняній педагогічній етиці займаються Васянович, Волкова, Мелешко, Кравець, Волошин та інші, які формують свої погляди за принципом об'єднання європейського педагогічного досвіду та самобутніх здобутків української самосвідомості й національної неповторності вітчизняної школи педагогіки.

3. КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ.

Педагогічна етика розглядає сутність основних категорій педагогічної культури і моралі, моральних цінностей. Моральними цінностями вважають

систему уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ, етичних достоїнств і вчинків людей тощо. До педагогічної діяльності застосовуються всі основні моральні поняття, проте окремі поняття відображають такі риси педагогічних переконань, діяльності й відносин, які виділяють педагогічну етику у відносно самостійний розділ етики. Серед цих категорій – професійний педагогічний обов'язок, педагогічна справедливість, педагогічна честь і педагогічний авторитет.

Справедливість взагалі характеризує відповідність між достоїнствами людей і їх суспільним визнанням, правами і обов'язками. Педагогічна справедливість має специфічні риси, будучи своєрідною мірою об'єктивності учителя, рівня його етичної вихованості (доброти, принциповості, людяності), що виявляється у його оцінках вчинків учнів, їх ставленні до навчання, проявах суспільно корисної діяльності тощо. Справедливість – це моральна якість учителя і оцінка міри його впливу на учнів, що відповідає реальним заслугам перед колективом. Специфіка педагогічної справедливості полягає у такому: оцінка дії (відповідна реакція на неї) знаходиться у педагога і учня на різних етапах етичної зрілості; визначення об'єктивності залежить здебільшого від педагога; загальній моральній оцінці піддається взаємодія сторін з нерівним самозахистом; педагогічно необхідне, запрограмоване педагогом, може не усвідомлюватися учнями.

Професійний педагогічний обов'язок – одна із найважливіших категорій педагогічної етики. У цьому понятті концентруються уявлення про сукупність вимог і моральних розпоряджень, що ставляться суспільством до особи викладача, а також виконання викладачем професійних обов'язків. Серед даних вимог такі: здійснювати певні трудові функції, переважно інтелектуальні, правильно будувати взаєностосунки з учнями, їх батьками, колегами по роботі, глибоко усвідомлювати своє ставлення до вибраної професії, учнівського і педагогічного колективу й суспільства в цілому. Основою професійного педагогічного обов'язку є об'єктивні та актуальні потреби суспільства у

навчанні й вихованні підростаючих поколінь. У професійному обов'язку педагога запрограмована необхідність творчого ставлення до своєї праці, особлива вимогливість до себе, прагнення до поповнення професійних знань і підвищення педагогічної майстерності, необхідність поважного і вимогливого ставлення до учнів і їхніх батьків, уміння вирішувати складні психологічні колізії та конфлікти.

Професійна честь у педагогіці – це поняття, що виражає не тільки усвідомлення учителем своєї значущості, але і суспільне визнання, суспільну пошану його моральних заслуг і якостей. Високо розвинуте усвідомлення індивідуальної честі й особистої гідності у професії педагога чітко визначається. Якщо викладачем у своїй поведінці та міжособистих відносинах порушуються вимоги, що ставляться суспільством до ідеалу педагога, то відповідно ним демонструється зневага до професійної честі й гідності. Честь викладача – суспільна оцінка його реальних професійних достоїнств, що виявляються у процесі виконання ним професійного обов'язку.

Педагогічний авторитет викладача – це його моральний статус у колективі учнів і колег, своєрідна форма дисципліни, за допомогою якої авторитетний і шановний педагог регулює поведінку учнів, впливає на їх переконання. Педагогічний авторитет залежить від попередньої морально-етичної і психолого-педагогічної підготовки викладача. Рівень його визначається глибиною знань, ерудицією, майстерністю, ставленням до роботи тощо.

4. СУТНІСТЬ І ФУНКЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ МОРАЛІ.

Педагогічна мораль є системою загальних і приватних норм, правил і звичаїв, що знаходяться між собою у складних взаємостосунках. Для того, щоб ефективно регулювати поведінку учителя, система вимог педагогічної моралі повинна володіти внутрішньою узгодженістю. Тобто, загальні й приватні норми, правила і звичаї повинні складати єдине ціле.

Педагогічна мораль – це система етичних вимог, що постає перед викладачем у його ставленні до самого себе, до своєї професії, до суспільства, до дітей і решти учасників навчально-виховного процесу. Вона виступає одним із регуляторів поведінки учителя у педагогічній практиці. Система вимог педагогічної моралі є відбиттям професійного обов'язку учителя, його етичних обов'язків перед суспільством, педагогічним колективом і перед своїм покликанням.

Загальна норма педагогічної моралі визначає широкі і змістовні вимоги, охоплює найтипівіші ситуації і являє собою найширшу вимогу відносно викладача до педагогічної праці, студентів, колег. Приватна етично – педагогічна норма узагальнює більш вузьке коло відносин і фактів поведінки викладача і розкриває частину змісту та об'єму вимог, укладених у тій або іншій загальній формі.

Педагогічна етика розглядає етичні переконання як моральні знання, що стали нормою поведінки викладача, його власною позицією у системі відносин стосовно суспільства, своєї професії, праці, колег, учнів та їх батьків. Викладач не може обмежуватися знанням етичних норм і принципів, хоча вони є умовою правильної орієнтації. Він повинен мати тверді ідейно-етичні переконання, що є умовою правильної орієнтації. Він повинен мати тверді ідейно-етичні переконання, що є передумовою для активної свідомої діяльності цілеспрямованого формування особистості виховання.

Етичні знання та етичні погляди стають переконаннями особистості у процесі соціальної практики і під впливом об'єктивних умов трудової діяльності. Вимогам професійної педагогічної етики відповідає переконаність, що органічно поєднується з відповідальністю, принциповістю і вимогливістю до себе.

У професійній педагогічній етиці моральні почуття викладача розглядаються як емоційна сторона його духовної діяльності, що характеризує разом із переконаннями суб'єктивну моральну позицію відносно професійної діяльності й учасників виховного процесу. Етичні почуття виступають засобом

формування особистості та одним із завдань етичного виховання. Етичні почуття викладача можна умовно розділити на декілька груп відповідно до вибраного об'єкту. В групі почуттів, що регулюють ставлення педагога до своєї професії, виділяють почуття професійного обов'язку, відповідальність, самокритичність, честь тощо: визначають ставлення викладача до себе як представника педагогічної професії. Нарешті, особливу групу складають почуття, які відбивають відношення до учасників педагогічного процесу.

5. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕТИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.

Педагогіка вищої школи має свої етичні аспекти, відзначені специфічними особливостями. Як і педагогічна етика у цілому, етика відносин і поведінки викладача вузу включає декілька блоків.

По-перше, це етика відношення до своєї праці, включаючи усвідомлення відповідальності перед студентами, колегами і своєю галуззю наукового знання; вибір стратегії і тактики навчання; використання власного наукового досвіду як інформації для слухачів тощо.

Специфічним для вузівської педагогіки є зв'язок викладача із загальноприйнятими програмами і стандартами вузівської освіти, що регламентують викладацьку працю. Відомо, що ці стандарти можуть бути корисними орієнтирами, а можуть бути і перешкодою для творчої викладацької діяльності.

Враховуючи високий рівень професіоналізму, самостійний науковий внесок багатьох вузівських викладачів, доцентів, професорів у розвитку своєї галузі знання і формування навчального процесу в рамках цієї галузі, дозволяється деяка свобода у дотриманні, можливій модифікації і змінах вузівських стандартів. Це виявляється, зокрема, у заохоченні створення авторських програм основних курсів, розробці спецкурсів, модифікації навчальних планів.

По-друге, вузівська етика включає етику взаємовідношення двох головних учасників процесу безпосередньої передачі знань – **викладача і студента**.

По-третє, особливий блок складають відносини викладачів між собою – **етика взаємодії педагогів** у процесі досягнення загальної мети, якою є передача студентам надійних знань і становлення їх як майбутніх колег самих викладачів.

По-четверте, атрибутом вищої школи виступає **етика наукової творчості**, запитана особливим положенням вузівського педагога, який зобов'язаний поєднувати у своїй життєдіяльності функції викладача і ученого.

Усі названі аспекти тісно переплітаються один із одним. Визначити, логічним спеціально зупинитися на розгляді **етичних аспектів взаємодії викладача і студента**, у якому наочно виявляються всі особливості вузівської педагогіки, а також специфічної для вузу **етики наукової творчості**.

Однією із особливостей педагогічної діяльності взагалі є те, що обидві сторони – і той, хто вчить, той, хто вчиться, – є активними учасниками процесу обміну інформацією, так би мовити партнерами. У вузівській педагогіці ця особливість виявляється набагато яскравіше, ніж у шкільній.

По-перше, студент – це доросла людина, з поглядами, інтересами, переконаннями, яка цілком або майже цілком сформувалася, і уже тому його участь у процесі навчання носить більш активний характер.

По-друге, якщо шкільна освіта є обов'язковою, то студент добровільно і свідомо вибирає ту сферу, у якій він прагне отримати вищу освіту. Підтверджує твердість наміру тим, що проходить вступні іспити до вибраного ним самим вузу. Якщо школяр просто розширює свій світогляд, знайомиться із найрізноманітнішими гранями дійсності, то студент прагне поглиблення й розширення пізнань у певній галузі, що уже вибрана їм як сфера, майбутньої професійної діяльності, кар'єрних перспектив і особистісного самовдосконалення. Тому студент більшою мірою ніж школяр активно зацікавлений в отриманні знань.

По-третє, навчальну діяльність студентів має вирізняти самостійність, що виявляється у добровільному засвоєнні знань, розумінні їх призначення, володінні способами навчальної роботи, умінні контролювати й оцінювати якість своїх навчальних дій.

По-четверте, навчальна діяльність студентів за способами і засобами здійснення наближається до науково-дослідницької.

По-п'яте, повинна бути **демократичною**, будуватися на основі **діалогу і взаємної поваги** обох сторін. Через специфіку вузівської освіти **дистанції** між викладачем і студентом значно менше, ніж між педагогом і учнем середнього закладу.

У визначенні міри цієї дистанції можливі дві крайнощі: перша – перехід на авторитарний стиль спілкування із студентами, перевагою досвіду і компетентністю викладача; друга – визнання студента рівним собі, колегою, з тими ж правами на істинність і помилковість думок, що і у викладача. Причому, прихильники кожної з цих позицій можуть навести безліч аргументів на користь своєї правоти.

Найважливіші особливості педагогічної взаємодії студентів із педагогами вузу: систематичність і безперервність, переходи від аудиторних форм до позааудиторних, від навчально-орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно-регламентованого до неформально- довірливого спілкування. Усе це ставить особливі вимоги до етико- психологічної основи взаємодії вченого-педагога і студентів. У цьому плані важливу роль відіграє стиль педагогічного спілкування викладача і студента, індивідуально-типологічні особливості їх взаємодії. Стиль спілкування визначається: а) особистісними комунікативними здібностями педагога; б) досягнутим рівнем його взаємостосунків із студентами; в) творчою індивідуальністю педагога; г) особливостями студентського колективу.

Стиль педагогічного спілкування тісно пов'язаний із стилем діяльності вузівського педагога у цілому і відображає його соціально-етичні установки. У ньому знаходить свій вираз:

- педагогічна спрямованість особистості педагога;
- його настанова на педагогічну (а не тільки наукову) діяльність;
- його індивідуально-типові характеристики.

Оптимальний стиль педагогічного спілкування – спілкування, засноване на захопленості викладача і студентів спільною творчою діяльністю, що відображає саму специфіку процесу формування особистості фахівця у вузі і містить у собі взаємодію соціально-етичних настанов педагога, його професійно-педагогічних навичок. В основі цього найефективнішого стилю педагогічного спілкування лежать захопленість вченого наукою, творчим пошуком, перетворенням їх в органічну грань своєї життєвої позиції.

Відомо, що для формування такого стилю спілкування необхідні два найважливіші чинники: 1) захопленість педагога наукою; 2) прагнення перетворити сферу наукового пошуку у матеріал педагогічного впливу на студентів.

Формування у педагога подібного стилю спілкування пов'язано із подоланням двох досить типових суперечностей. Перша: вузівський викладач захоплено веде науковий пошук, але його педагогічна діяльність набуває вимушеного характеру. Друга: цілеспрямована активна взаємодія вузівського педагога із студентами здійснюється при незначній і малопродуктивній науковій діяльності. Успішне подолання цих суперечностей у діяльності педагога вищої школи визначає структуру і професійно-психологічну ефективність педагогічного спілкування.

Захопленість загальною справою студентів і викладачів як основа емпатії, дружньої взаємної праці, пов'язаної із зацікавленістю наукою, стає основою спільного творчого пошуку. При цьому дружня прихильність викладача і студентів повинна розвиватися у педагогічно доцільній діяльності, а не суперечити їй, обертаючись панібратськими стосунками.

Сучасна вища школа ставить високі вимоги до психологічного клімату кафедри, факультету, вузу у цілому, який реалізовується у повсякденному педагогічному спілкуванні.

Рекомендована література

1. Бохенский Ю. Духовная ситуация времени // Вопр. Философии. – 1993. – №5.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994.
3. Виговська О. Вчитель: як його // Директор школи. – 2001. – №4. – С. 76 – 80.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук. – метод. посібник. – К.: МАУП, 2002. – 312 с.
5. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. – К.: Педагогіка, 1997.
6. Коберник О. М. Навчально-виховний процес у сільській загальноосвітній школі: сутність, проектування, організація. – К.: Знання, 1998. – 274 с.
7. Мартиненко Л. Б. Етика. – Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. – С. 202 – 204.

ТЕМА 8. ЯКІСТЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ І ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ЕЛІТИ ЯК ПРОБЛЕМИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

- 1. Пошуки нових педагогічних технологій.**
- 2. Філософські якості підготовки фахівців.**
- 3. Підготовка фахівців елітарного рівня.**

1. ПОШУКИ НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.

Серед проблем сучасної філософії освіти одне з важливих місць посідає активний пошук шляхів і засобів подолання кризи, що охопила всю світову систему освіти. Видається цілком очевидним, що цей пошук може бути успішним лише за умови глибокого усвідомлення сутності і причин самої кризи. Аналіз же основних її проявів дозволяє дійти обґрунтованого висновку, що сутність кризи освіти і водночас її причиною слід вважати те, що її цілі, зміст і характер перестали відповідати сучасним реаліям постіндустріального етапу в історії людської цивілізації та новим суспільним вимогам до якості й рівня підготовки, які випливають з цих реалій. Надзвичайно динамічний

характер суспільства потребує підготовки таких фахівців, які були б здатні не просто пристосовуватись належним чином до змін, що відбуваються, а й активно творити ці зміни.

Таке розуміння сутності цілей і завдань освіти потребує пошуку нових, ефективних шляхів, засобів і педагогічних технологій, які б забезпечували якісну підготовку фахівців відповідно до мінливих вимог суспільства, які до того ще й постійно ускладнюються. Виходячи з положень філософії освіти та з принципів методології педагогічної діяльності, можна стверджувати, що ефективне вирішення цього завдання вимагає формування принципово нової освітньої парадигми. До її ж розробки, широкого обговорення і суспільного визнання система освіти має розвиватись на перспективних концептуальних засадах, спрямованих на забезпечення відповідності її характеру новим суспільним потребам. Створення, обґрунтування і практична апробація таких концепцій і постають сьогодні основною проблемою філософії освіти.

Цілком очевидно, що дослідження з порушеної проблеми мають важливе теоретичне значення, оскільки її розв'язання відкриває можливості для плідного теоретичного опрацювання цілого спектру актуальних питань педагогіки вищої школи. Результати їх дослідження могли б стати не тільки плідним внеском у педагогічну теорію, а й певним орієнтиром для реальної педагогічної практики. Для прояснення теоретичних питань необхідно проаналізувати кращі здобутки практики, що, у свою чергу, допомагало б формувати ефективні підходи до вирішення питань істотного підвищення якості професійної підготовки фахівців. А саме забезпечення її належної якості є сьогодні однією з проблем філософії освіти. Пошук доцільних шляхів вирішення цієї проблеми породжує діалектичну єдність теоретичних і прикладних її аспектів.

Аналіз досліджень і наукових публікацій з проблеми підтверджує її актуальність, теоретичну і прикладну важливість. У цьому можна переконатись, ознайомившись з роботами Р. Акоффа, В. П. Андрущенка, М. З. Згуровського, М. В. Кардова, В. Г. Кременя, М. М. Кудрявцева, Л. М. Любчика,

Г. Г. Півняка, С. О. Сисоєвої та інших. Ці роботи присвячені загальним проблемам якості освіти, сутності самої проблеми якості, можливим шляхам і засобам її ефективного розв'язання.

Інноваційний процесний підхід до управління і забезпечення гарантії якості освіти пропонує Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. На його думку, «надзавдання» системи управління якістю освіти – забезпечення його гарантії, що розуміється як управління якістю, фокусоване на управлінні досягненням вимог стандартів. Його реалізація передбачає розроблення стандартів для всіх складників процесу навчання, його організацію відповідно до прийнятих стандартів і розроблення процедур забезпечення необхідної організації процесу».

Значною мірою сучасні дослідження проблем вищої школи присвячені проблемі управління якістю освіти. Як приклад можна навести роботи В. В. Азар'єва, В. М. Васильєва, О. Е. Коваленко, С. Х. Костюкевича, П. Є. Рузаєва, В. С. Соболева, С. О. Степанова, А. Субетто, Ф. П. Шаргеля та інших вітчизняних та іноземних дослідників. Наприклад, А. Бойко впевнений, що показником якості та ефективності освіти є її конкурентоспроможність.

Російський дослідник Б. П. Мартиросян пов'язує забезпечення якості освіти з підвищенням якості інноваційної діяльності в освітніх закладах. Ми цілком згодні з ним, оскільки в нашому динамічному суспільстві тільки інноваційні стратегії розвитку можуть забезпечити успіх країни. Тому формування інноваційного характеру мислення студентів має розглядатись як одне з пріоритетних завдань вищої школи. На переконання Є. Матухіна і З. Сазонової, визначальною умовою якості підготовки фахівців виступає єдність освіти, науки та виробництва, а саму цю єдність вони розглядають як основоположний принцип сучасної інженерної педагогіки.

Усвідомлюючи надзвичайну складність і самого поняття якості освіти, і тим більш проблеми його забезпечення, О. Скубашевська зосереджує свою увагу на організації моніторингу якості освіти й досліджує можливі шляхи та способи його реалізації.

Значний внесок у вивчення проблеми удосконалення якості підготовки фахівців належить вченим науково-дослідних інститутів АПН України, а також провідних вищих навчальних закладів.

У той же час ще вкрай недостатня проблематика якості професійної підготовки фахівців, особливо формування висококваліфікованої національної еліти та забезпечення практичної реалізації цих важливих і водночас надзвичайно складних і суперечливих завдань вищої школи, розглядається з позицій сучасної філософії освіти. Вона, на жаль, навіть не розглядається як одна з важливих цілей системи вищої освіти при визначенні її завдань та при підготовці нормативних документів, що визначають основні напрями державної освітньої політики.

Видається доцільним розглянути аспект суспільних завдань освіти, як формування національної еліти, насамперед управлінської, та простежити систему взаємозв'язків між феноменами якості освіти і формуванням цієї еліти. Адже ці взаємозв'язки і взаємозалежності не є такими простими, лінійними та однозначними, як це може декому здаватися на перший погляд.

Виходячи із визначеної вище мети доцільно розпочати виклад з філософського аналізу поняття категорії освіти як специфічної педагогічної категорії. Оскільки під якістю прийнято розуміти специфічну властивість речі або явища, яка позначає первісну і справжню єдність різноманіття реальності, що ще не припускає просторового чи навіть мислимого їх розчленування, то і якість освіти як соціального інституту повинна розглядатись у своїй системній цілісності. Саме ця цілісність дозволяє визначити її як міру відповідності рівня професійної і соціальної компетенції випускника вищої школи, його загальної і професійної культури, а також характеру розвитку його соціально і професійно значущих особистісних якостей заздалегідь встановленим суспільним нормам і вимогам.

Таке досить широке визначення дозволяє конкретизувати це поняття як стосовно кожної з його складових частин, так і стосовно шляхів і засобів забезпечення належної якості кожної з них. Однак з позицій філософії освіти і

методології педагогічної діяльності не менш важливу роль має відігравати інтегральний погляд на сутність і зміст можливих заходів, спрямованих на системну реалізацію цих шляхів і засобів. Мається на увазі глобальна, але досить чітко визначена мета освітньої діяльності, досягнення якої і означало б вирішення проблеми якості підготовки фахівців.

Саме в цьому моменті і збігаються дві визначені вище цілі й завдання досліджень. Маються на увазі, з одного боку, проблеми якості освіти і формування національної еліти, а з іншого – взаємозв'язок між ними. Перш за все необхідно уточнити сутність самого поняття еліти. Відзначимо, що класична теорія еліти, як цілісна система поглядів, була сформована в ХХ столітті переважно працями В. Парето і Г. Моска. Відомий український фахівець із соціальної філософії В.П. Андрущенко вважає, що «в основі елітаризму лежить ідея природженої обдарованості людини, наявність у неї таких якостей, які зумовлюють здатність найкращого виконання владних функцій у суспільстві». В дійсності, однак, вважаємо недоцільним зводити поняття еліти тільки до управлінських кадрів. Адже існує еліта і політична, і науково-технічна, і мистецька, і робітнича, і спортивна тощо. Іншими словами, еліта будь-якої соціальної групи об'єднує найкращих її представників.

Сьогодні ж, на жаль, розуміння поняття елітаризму стало істотно спотвореним внаслідок того, що сам термін «еліта» самочинно привласнили (чи приватизували?) представники владних структур, які в дійсності за своєю культурою і особливо за порядністю та морально-етичними якостями аж ніяк не можуть вважатися національною елітою.

2. ФІЛОСОФСЬКІ АСПЕКТИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.

У зв'язку з цим доцільно навести думку авторитетних російських елітологів Г. К. Ашина та Є. В. Охотського, що «про якість еліти та ефективність її функціонування можна і слід судити в кінцевому підсумку тільки по головному – якості життя народу і авторитету країни у світовій спільноті». А значить, переконливо зазначають автори, про якість еліти можна

говорити залежно від того, «чи процвітає країна економічно і духовно, наскільки високим є життєвий рівень населення, чи існує стабільність у суспільстві, чи забезпечена зовнішньополітична, екологічна, продовольча безпека держави, наскільки високими є стандарти громадянських прав і свобод людини, наскільки повно реалізуються її творчі потенції та інтереси».

Оскільки сьогодні найбільш актуальною проблемою для України є криза управління, перед системою освіти постає надзвичайно важливе і актуальне завдання з формування нової генерації національної управлінської еліти. Її підготовка потребує інноваційних підходів, принципово нових цілей і засобів освіти, нової організації навчально-виховного процесу. Одним з таких засобів стала і розроблена в Національному технічному університеті «Харківський політехнічний інститут» інноваційна педагогічна концепція формування раціональної гуманітарно-технічної еліти.

Основні положення цієї концепції полягають у такому. По-перше, вона повинна забезпечувати гармонійне поєднання професійної компетентності фахівця в обраній сфері діяльності з високим рівнем загальної і професійної культури, чіткими світоглядними позиціями, моральними принципами і переконаннями, з розумінням гуманістичної і суспільної цінності своєї діяльності та її результатів. По-друге, концепція орієнтована не на підготовку відносно вузького елітарного прошарку, а на «підтягування» кожного фахівця до рівня еліти. Розв'язання цього завдання безпосередньо пов'язане із забезпеченням високої якості передовсім їх професійної підготовки.

Проте в процесі практичної реалізації концепції з'ясувалося, що існуючі педагогічні технології і традиційні підходи до вибору цілей освіти і організації навчально-виховного процесу у вищій школі вже не відповідають суспільним вимогам і реаліям сучасності, тим більш тим високим вимогам, що висувуються до національної еліти.

Йдеться перш за все про необхідність рішучого подолання поширеного в системі освіти так званого суб'єкт-об'єктного підходу, при якому викладач

виступає суб'єктом педагогічного процесу, тобто його активним учасником, а студент - об'єктом цього процесу, або пасивним його учасником.

Хоча передова педагогічна теорія вже давно переконливо обґрунтувала доцільність і необхідність бінарної, суб'єкт-суб'єктної організації навчально-виховного процесу, реальна педагогічна практика значною мірою лишається на звичних позиціях, які фактично виявляють глибину суті авторитарної педагогіки. Звичайно, викладачеві легше і простіше працювати в умовах, коли його беззаперечно слухають, не сперечаються, а ще краще, якщо студенти його і побоюються. Ці стосунки він прагне всіляко підтримувати як строгістю на заняттях, так і надмірною вимогливістю на іспитах.

При цьому багато хто з таких «педагогів» дозволяє собі роками не оновлювати зміст дисциплін, що викладаються, не прагне ознайомлюватися з новинками у сфері своєї професійної діяльності, а деякі навіть не проводять наукових досліджень, не вдосконалюють методику викладання і свою педагогічну майстерність. У той же час відомо, що особистість викладача, його професійний і особистісний авторитет є одним з найдійовіших чинників, що впливають на якість підготовки фахівця, на його етичне виховання і особистісний розвиток. Тому можна упевнено стверджувати, що як вплив такого викладача на студентів буде далеким від максимальної плідності, так і належна якість підготовки фахівців не буде забезпечена.

Авторитарна педагогіка і особливо дотримання її принципів окремими викладачами вищої школи створюють істотні бар'єри на шляху розвитку індивідуальних здібностей особистості студента, а отже, і можливостей їх виявлення, можливостей максимальної творчої самореалізації як людини і як майбутнього фахівця. Сучасна ж філософія освіти виходить саме з того, що сприяння самовираженню студента, всебічному розвитку його креативних здібностей є основним завданням вищої школи. А креативність у поєднанні з добре засвоєною системою професійних знань, умінь і навичок, професійно і соціально значущих особистісних якостей фахівця власне і визначає рівень якості його підготовки.

3. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕЛІТАРНОГО РІВНЯ.

Реалії сучасного етапу в історії розвитку людського суспільства, його динамічний характер зумовлюють необхідність у новій парадигмі освіти. Вона має на увазі необхідність підготовки фахівців дійсно елітарного рівня. Це завдання повною мірою відповідає основним положенням і принципам сучасної філософії освіти. Адже її завдання полягає у визначенні найбільш загальних закономірностей функціонування і розвитку цього важливого соціального інституту, який виступає водночас однією з необхідних умов забезпечення нормальної життєдіяльності та розвитку самого суспільства, індивідуального і суспільного буття людини в ньому.

Таким чином, забезпечення належної якості освіти є неодмінною умовою підготовки справжньої національної еліти, яка сьогодні вкрай потрібна нашій країні. З іншого боку, формування еліти у її справжньому розумінні неможливе без належної якості цілеспрямованої професійної підготовки її майбутніх представників. Іншими словами, система взаємозв'язків і взаємозалежностей між цими двома вкрай важливими і відповідальними завданнями вищої школи утворює своєрідний замкнений контур. Він є сукупністю прямих і зворотних зв'язків, завдяки яким і якість професійної підготовки фахівців, і процес формування національної еліти взаємно посилюють один одного і взаємно збагачують можливості успішного розв'язання цих важливих завдань сучасної педагогічної теорії і практики.

Результати дослідження психолого-педагогічних проблем вищої школи, які виконані вченими університетів, зокрема в рамках подальшого розвитку концепції формування національної управлінської гуманітарно-технічної еліти, дозволяють дійти таких **висновків**:

По-перше, забезпечення необхідної якості освіти і рівня підготовки фахівців потребує якісно нової парадигми, яка, зокрема, враховує принципи і закономірності синергетики і особливості її застосування в такій складній і відповідальній сфері, як освіта.

По-друге, сьогодні, в умовах перманентної кризи в Україні, що набула системного характеру і фактично є кризою управління, країні необхідні висококваліфіковані фахівці у сфері управління, яким властиві розвинене стратегічне мислення, уміння глибоко аналізувати складні проблемні ситуації і знаходити ефективні шляхи і засоби їх подолання.

По-третє, нам потрібні фахівці не лише з високим рівнем професійної підготовки, але з розвиненими креативними здібностями та інноваційною спрямованістю мислення, здатні розробляти і успішно використовувати перспективні високі технології'. Без цього складно подолати відставання України від передових економічно розвинених країн світу і забезпечити високу конкурентоспроможність нашої національної економіки на світових ринках. А підготувати таких фахівців в умовах традиційної системи суб'єкт-об'єктної організації навчального процесу практично неможливо.

Дійсно, тільки у разі, коли стосунки між студентом і викладачем будуть партнерськими, а система освіти – демократичною, створюються умови для творчого й особистісного саморозкриття та саморозвитку майбутнього фахівця, всебічного розвитку і максимальної реалізації його особистісного потенціалу. Тільки у такому випадку він відчуватиме себе вільним громадянином вільної країни, буде прагнути до підтримки і примноження її економічної могутності, духовних і культурних надбань та належного авторитету у світі.

Проте реалізація навчально-виховного процесу, що ґрунтується на партнерських стосунках студента і викладача, зовсім не означає якоїсь анархії і вседозволеності. Вона передбачає глибоке усвідомлення обома партнерами своїх цілей, завдань, взаємної відповідальності за якісне їх виконання. При цьому самі завдання виходять з необхідності поєднання у цілісній системі цілей освіти як соціальних потреб у кадрах певних спеціальностей і рівнів підготовки, так і освітніх потреб самого студента.

Це розуміння обумовлює серйозне ставлення студентів до навчання, якому сприяє формування і підтримка педагогом їх інтересу до кожної навчальної дисципліни, розширення мотиваційної сфери навчання. Воно ж

обумовлює і постійне прагнення викладача до підвищення рівня професійної компетенції і педагогічної майстерності, оволодіння положеннями сучасної філософії освіти, принципами логіки й методології педагогічної діяльності, розробки та вдосконалення ефективних педагогічних технологій.

Ми виходимо з того, що особистість може виховати тільки Особистість. Тому впровадження у практику вищої школи партнерських стосунків не тільки відкриває нові можливості забезпечення високої якості освіти, а й висуває високі вимоги до викладацького складу – до його професіоналізму і педагогічної майстерності, загальної культури і світоглядних позицій, етичних принципів і переконань.

Це видається тим більш необхідним, що ми сьогодні спостерігаємо істотне спотворення одвічних загальнолюдських цінностей. Прагматизм сучасних молодих людей, у тому числі й студентства, породжує процеси своєрідної дегуманізації самого суспільства і міжособистісних відносин, які виступають однією з важливих форм суспільного буття людини. І виправити таке становище здатна тільки система освіти. Як цілком справедливо зазначає Н.Є. Буланкіна, «...Освіта як важливий соціальний інститут і одночасно як пріоритетний складник високої культури тієї чи іншої країни і нації у цілому покликана нейтралізувати явища дегуманізації у суспільстві, сприяти оздоровленню людських ресурсів».

Перспективи досліджень з порушеної проблеми полягають у подальшому аналізі з позицій сучасної філософії освіти актуальних проблем реформування освітньої системи у напрямі створення педагогічних умов для гарантованого забезпечення якості професійної підготовки фахівців на рівні національної еліти. При цьому важливого значення набуватиме конкретизація загальних положень системи якості стосовно кожної спеціальності та навіть кожної навчальної дисципліни. Нарешті, серйозної уваги потребує проблема визначення цілей, основних напрямів, змісту і характеру виховної роботи зі студентами. Адже вона відіграє істотну роль у формуванні національної еліти і в духовному відродженні країни взагалі.

Рекомендована література

1. Ашин Г. К., Охотский Е. В. Курс элитологии. – М.: ЗАО «Спортакадемпред», 1999. – 368 с.
2. Бойко А. Конкурентоспроможність освіти як показник її ефективності та якості // Вища школа України. – 2008. – №3. – С. 25 – 31.
3. Буланкина Н. Е. Гуманизация отечественного образования // Педагогические технологии. – 2008. – №3. – С. 14 – 24.
4. Мартиросян Б. П. Повышение качества инновационной деятельности в образовательных учреждениях // Педагогика. – 2008. – №7. – С. 25 – 31.
5. Матухин Е., Сазонова З. Единство образования, науки и производства как принцип современной инженерной педагогики // Высшее образование в России. – 2008. – №9. – С. 15 – 21.
6. Скубашевська О. Моніторинг якості освіти: поняття та реальність здійснення // Вища освіта України. – 2008. – №3. – С. 37 – 42.
7. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л., РОМАНОВСЬКИЙ О. Г., ПОНОМАРЬОВ О. С. Концепція формування гуманістично-технічної еліти в НТУ «ХПІ» та шляхи її реалізації. – Харків: НТУ «ХПІ», 2004. – 416 с.
8. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л. Л. Процесний підхід до управління і забезпечення гарантії якості вищої освіти // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. – №2. – С. 57 – 64.

ТЕМА 9. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА У СИСТЕМІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

- 1. Криза системи освіти.**
- 2. Забезпечення якості підготовки фахівців.**
- 3. Професійна культура педагога.**

1. КРИЗА СИСТЕМИ ОСВІТИ.

Характерною особливістю сучасного суспільного й індивідуального буття людини виявляється все більша його залежність від феномену освіти. Дійсно,

вибір та реалізація стратегії розвитку будь-якої країни визначальною мірою пов'язані з цілями і змістом освітньої політики та з характером системи освіти. Хоча глобалізація і призводить до певної уніфікації функціонування освіти, однак національні особливості й конкретні потреби країни, її економіки, науки і культури накладають на нього свою специфіку. Водночас діалектика загального й одиничного проявляється в тому, що при широкому розмаїтті конкретних проявів цієї специфіки практично вся світова система освіти переживає кризу.

Спільною причиною кризи виступає невідповідність традиційних цілей, змісту і характеру освіти принципово новим реаліям сьогодення й суспільним очікуванням, що випливають з цих реалій. Осмислення та успішне розв'язання кризи можливе лише на основі нової освітньої парадигми. Її розробка вимагає виходити з положень сучасної філософії освіти, яка передбачає розвинену професійну культуру кожного педагога, чіткі світоглядні позиції, відповідну культуру мислення, ясне бачення ним актуальних проблем освіти.

Саме філософське підґрунтя професійної культури педагога допомагає йому усвідомити основну суперечність феномену освіти. Її сутність полягає в тому, що, з одного боку, освіта відкриває можливість учням і студентам відносно в обмежений часовий період отримати у концентрованому і систематизованому вигляді такий величезний обсяг інформації, яким переважна більшість з них не змогли б самостійно оволодіти протягом всього життя. Однак, з іншого боку, ця обставина, по-перше, орієнтує людей переважно на раціональні форми пізнання світу, практично виключаючи з цього процесу когнітивні можливості емоційної сфери особистості. По-друге, подання готової, «препарованої» інформації привчає учнів і студентів приймати її на віру і не сприяє розвитку критичного мислення. По-третє, система освіти позбавляє студентів готовності, бажання і навіть потреби у безпосередньому чуттєвому пізнанні об'єктів і явищ світу.

Освіта, насамперед вища, все більше виконує суто технологічну роль і готує людину до виконання певних технологічних функцій. Тому вона прагне об'єктувати у людській свідомості і світ, і процеси його пізнання. У зв'язку з цим М. К. Мамардашвілі чітко вказує, що «в когнітивній, або рефлексивній

свідомості ми одночасно схоплюємо предмет тією мірою, якою ми разом з охопленим або уявно баченим предметом схоплюємо й ті акти або ту схему, за допомогою якої цей предмет давався свідомості. Така рефлексивна процедура визначає наші можливості об'єктивації».

Таким чином, природне прагнення людини до пізнання підміняється її об'єктивацією і цілеспрямованою функціональною підготовкою до належного виконання певної діяльності у велетенському апараті сучасного суспільства. А як пише К. Ясперс, «здається, що об'єктивована, відірвана від своїх коренів людина втратила найістотніше. Для неї ні в чому не проступає присутність справжнього буття. У задоволенні й незадоволенні, у напрузі і втомі вона виражає себе лише як певна функція. У повсякденному житті вона баче мету, що виходить за межі миттєвого виконання роботи, тільки у тім, щоб зайняти по можливості гарне місце в апараті».

Для подолання цих тенденцій, повернення освіти завдань з формування людини в дусі людяності й можливостей успішного їх виконання необхідною умовою постає глибоке осмислення кожним педагогом своєї високої суспільної місії та свого призначення. Таке ж осмислення вимагає, на наше переконання, по-перше, філософського підходу, який би дозволяв педагогові піднятися над повсякденністю і оцінити сенс своєї діяльності, а по-друге, високої професійної культури, яка б забезпечувала можливість поєднання утилітарних цілей освіти з її загальною гуманістичною спрямованістю.

2. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ.

Сьогодні, в умовах гострої соціально-економічної кризи, як ніколи раніше надзвичайно актуальною виступає проблема забезпечення якості підготовки фахівців. Вона постає однаково важливою для всіх учасників освітнього процесу, для системи освіти і кожного навчального закладу, для суспільства загалом. Для студентів якість освіти визначає рівень їх конкурентоздатності на сучасному складному й мінливому ринку праці й можливості успішного досягнення ними життєвих цілей. Для викладачів якість підготовки фахівців

постає чинником їх постійного професійного зростання і вдосконалення педагогічної майстерності. Для самого навчального закладу якість професійної підготовки та особистісного розвитку студентів означає його авторитет, конкурс серед вступників, а отже і перспективи розвитку. Для системи освіти – це реальна можливість відновлення її власного авторитету й авторитету знань в суспільній свідомості. Для суспільства якість підготовки фахівців визначає напрямки і характер його функціонування в умовах становлення інноваційного типу світового розвитку і формування світової інтелектуальної економіки.

Ця значущість проблеми якості підготовки вимагає для свого успішного розв'язання активізації всієї системи чинників, які впливають на неї. Одним з чи не найбільш дієвих серед них виступає професійна культура викладача, яка є вищим рівнем його педагогічної майстерності. Така культура є інтегральною характеристикою здатності викладача найдоцільнішим чином реалізувати свою професійну компетентність, педагогічну майстерність і особистісні якості у практичній освітній діяльності й досягати її очікуваних результатів за рахунок раціонального використання інтелектуальних, емоційних, часових та інших ресурсів у обов'язковому поєднанні з ціннісним сприйняттям цієї діяльності.

3. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА.

Завдяки належному розвитку професійної культури викладача студенти не просто отримують певну систему знань, але й відчують радість пізнання і спілкування з цікавою людиною та впевненість у своїх силах, а сам викладач – глибоке задоволення. Саме аксіологічні аспекти педагогічної культури мають вважатися її основними атрибутивними ознаками.

Цілком очевидно, що професійна культура педагога є похідною від його загальної культури і психологічної спрямованості на педагогічну діяльність. Ця ж спрямованість виступає потужною спонукою формування й безперервного вдосконалення професійної культури. Сама ж ця культура включає досконале знання матеріалу своєї навчальної дисципліни, так і володіння методикою його викладання. Обов'язковими її складниками мають бути також поважне

ставлення до студента і неприпустимість будь-якого приниження його особистої гідності, прагнення не тільки передати йому певну систему знань, а й допомогти сформувати і розвинути систему життєвих цілей і цінностей, моральнісних принципів і переконань, естетичних смаків та ідеалів, прищепити основи загальної і професійної культури. Однак успішне виконання цих завдань і функцій вимагає, щоб невід'ємним складником педагогічної культури мала вважатися чітко усвідомлена особиста відповідальність викладача за результати своєї діяльності та за їх реальний вплив на характер процесів суспільного розвитку, насамперед на духовний складник соціокультурного простору.

С. У. Гончаренко розглядає культуру як «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результати продуктивної діяльності». Водночас він підкреслює, що «під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності».

У свою чергу, В. Г. Кремень чітко визначає сутність і зміст педагогічної культури саме в загальному контексті філософії освіти. Подібної ж позиції дотримуються Е. Н. Гусинський та Ю. Й. Турчанінова, на переконання яких «філософія освіти розглядає, як відбувається розумови і моральнісний розвиток людини в культурному середовищі і як може (і повинна) сприяти цьому процесу система освіти».

Аналіз реального стану виконання цих завдань свідчить, на жаль, про невтішну картину. І якщо нехтування виховною складовою стало звичним, і порушення системної цілісності навчально-виховного процесу перетворюється на «норму» у вищій школі, то тривожить оцінка студентами якості своєї професійної підготовки і впливу викладачів на формування їх професійної компетентності. За результатами експрес-опитування студентів виявилось, що лише 85 % з них визнають істотну роль викладачів у їх фаховому становленні, й тільки 40 % – у їх особистісному розвитку. Деякі мої колеги отримали ще

більш вражаючі результати – до 30 % падає частка студентів, які визнають роль викладачів у їх професійному і до 20% – в особистісному розвитку.

Вдумаємося: від 15 до 70 % студентів не визнають ролі викладачів (що не дає підстав вважати цих людей педагогами) у їх професійній підготовці! Одна з причин такого стану полягає у відсутності у багатьох викладачів серйозної науково-дослідної роботи й бажання регулярно знайомитися з кращими світовими досягненнями у своїй галузі і провідними тенденціями її розвитку. А це також показник їхньої професійної культури. Те ж, що від 60 до 80 % студентів не вбачають ролі викладачів у їх особистісному становленні й розвитку взагалі є цілком закономірним результатом певного нехтування значною частиною викладачів виховною складовою освітнього процесу.

Сьогодні якість освіти набуває виключно важливого значення в науково-технічному і соціально-економічному відродженні України, у забезпеченні її інноваційного розвитку й переходу до сучасної економіки знань. Адже згідно з авторитетними міжнародними рейтингами ми посідаємо досить низькі місця. Так, за даними Міжнародної організації праці Україна за продуктивністю праці опинилася на 89 місці з 121 розглянутих. Нижче – тільки 19 африканських і 13 не дуже розвинених азіатських країн. І подібні приклади не поодинокі.

На жаль, зустрічі представників бізнесу й освіти, на яких обговорюються вимоги роботодавців до підготовки фахівців, не супроводжуються фінансовою участю бізнесу в удосконаленні освіти, у її прагненні задовольняти побажання і вимоги життя й практики суспільного виробництва у широкому його розумінні. До того ж, коло питань, що розглядаються на цих зустрічах, не доводиться до широкого загалу освітян- практиків, не обговорюється ними й не отримує належного відображення у цілях, змісті й характері їх діяльності.

Школа-семінар з інноваційних педагогічних технологій в НТУ «ХП» переконливо свідчить про істотний інтерес викладачів до проблем педагогічної культури. Проводячи кілька років поспіль майстер-клас з цих проблем, спостерігається, як зростає інтерес викладачів до них. Аудиторії, які виділяють для студентів, завжди переповнені. Питання, які ставлять учасники, цікаві й

актуальні. Приємно, що серед учасників зростає число викладачів технічних дисциплін, в тому числі професорів і доцентів.

Однак значна частина викладачів, насамперед молодих, лишається поза межами впливу системи заходів з педагогічної культури. Більш того, дехто нехтує й можливістю збагачення своєї загальної культури: роками не відвідує театр, музеї, художні й музичні вистави, не читає художньої літератури. А це вкрай негативно впливає і на якість їх роботи, і на рівень підготовки фахівці, їх конкурентоспроможності на сучасному складному ринку праці. Не варто вже й говорити про рівень мовленнєвої культури студентської молоді.

Подолання цієї ситуації вбачається у такому. передбачити окремий семінар, який би цілеспрямовано сприяв розвитку педагогічної культури наших викладачів. Це тим більш необхідно, що більшість з них не має базової психолого-педагогічної освіти. Не випадково Дж. Дьюї стверджував, що коли ми готові бачити освіту як процес формування відношення, емоційного й розумного, до природи й іншої людини, всю філософію можна вважати загальною теорією освіти.

Оскільки ж сьогодні від характеру підготовки визначальною мірою залежить доля людської цивілізації, філософія освіти і педагогічна культура постають тим останнім рубежем, який здатний її зберегти.

Рекомендована література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXУШ). – С. 6 – 16.
4. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – СПб.: Азбука, 2010. – 288 с.

5. Ясперс К. Духовная ситуация времени / пер. с нем. – М.: АСТ, 2013. – 285 с. – (Новая философия).

ТЕМА 10. ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЯКОСТІ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

- 1. Професійно-педагогічна якість.**
- 2. Категорії професійно-педагогічної якості.**
- 3. Принцип неперервності освіти.**
- 4. Логічний принцип підготовки учителя.**
- 5. Стратегія розвитку професійно-педагогічної якості.**

1. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ЯКІСТЬ.

Педагогічна якість – інтегральна характеристика, яка допомагає описати специфіку носія педагогічної професії на фоні представників інших професійних сфер діяльності. Професійна дія з виховання (учіння) відрізняється від повсякденних виховних (повчаючих) зусиль непрофесіонала передусім тим, що утримує в собі особливе ціннісне відношення, що поєднує людей. Воно може найбільше вирізнитися лише двома словами «учительство – учнівство».

У момент усвідомленого прийняття учасниками міжособистісної взаємодії ролей, які мають педагогічний смисл (прийняття не просто в функціональному, але в життєвому, екзистенційному плані), це відношення задає певну структуру будь-якому освітньому процесу. Професійно-педагогічна якість базується на особливій особистісній установці людинотворення як змістово-сміслового начала професійної діяльності. Ця установка в поєднанні з вільним володінням певною предметною сферою уможлиблює повноцінну навчально-виховну взаємодію. Нарешті, це володіння специфічними технологіями, що дозволяють продуктивно здійснювати виховання, учіння, а також інші види педагогічної діяльності, одержуючи стійкі позитивні результати.

Питання про розвиток професійно-педагогічної якості набуває особливої актуальності в сучасній ситуації, яка характеризується: відсутністю законодавчої бази, що регламентує становлення і розвиток системи неперервної педагогічної освіти; формуванням вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти (недержавні заклади, фірми, вузи), що створюють ситуацію конкуренції і вимагають якості підготовки слухачів при відсутності державного стандарту останньої; глобалізацією освітнього простору, що народжує спільність професійної проблематики працівників освіти і можливість доступу до будь-яких інформаційних масивів; формуванням у межах ноосфери-генезису професійно-педагогічного співтовариства, носія принципово нової освітньої культури, яка фіксується на рівні міжнародних документів про освіту й культуру, що проголошують спільність таких принципів діяльності у сфері освіти, як гуманізація, гуманітаризація, демократизація, толерантність, неперервність та інші; виробленням культурної, концептуальної, технологічної множинності підходів до вирішення проблем освіти, що вимагає професійно-особистісного самовизначення і соціальної відповідальності за свій вибір.

2. КАТЕГОРІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЯКОСТІ.

Грані соціальних виявів професійно-педагогічної якості (ППЯ) зазвичай описуються за допомогою таких відомих категорій, як «кваліфікація», «компетентність», «педагогічна майстерність», «педагогічна техніка», «педагогічна культура», «компетенція», «педагогічна творчість».

Кваліфікація і компетентність – своєрідні соціально-трудова характеристика, які задають межі й рівень функціональних дій у професії. Вони визначені нормативно і контролюються соціумом у ході різних атестаційних актів.

Кваліфікація формально зумовлюється типом одержаної освіти та документами, що дають право на роботу зі спеціальності, а також основи для присвоєння висхідного тарифного розряду. Кваліфікаційна характеристика

спеціаліста так чи інакше пов'язана з рівнем його освіченості й формує деякі кваліфікаційні очікування, в тому числі і з приводу технологічної готовності до виконання певних функцій. Однак сам по собі документ про освіту не дає гарантії якості наступної роботи.

Компетентність можна схарактеризувати як здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навиків, досвіду. Вона виявляється у практиці професійної діяльності як системна характеристика і має чітко визначену структуру. Компетентність може мати кількісний вимір, зокрема з допомогою виокремлення рівнів. Так само може визначатися якість, наприклад, соціальна, методологічна, технологічна й інші. Професійно-педагогічна компетентність відбиває готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно із прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття компетентність має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності.

Якщо кваліфікація і компетентність є нормативними характеристиками спеціаліста, то поняття «педагогічна культура» і «педагогічна майстерність» указують, у першу чергу, на специфіку суб'єкта педагогічної діяльності, на своєрідність і унікальність його особистого внеску в розвиток освіти. Педагогічна майстерність визначається рівнем цілісності буття і самореалізації у професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, що виражає досягнення чи повноту професійної якості. Особлива риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного «інструмента» роботи з людиною.

Повнота усвідомлення глибин професії, механізмів і меж власної діяльності, будучи однією із суттєвих ознак майстерності, народжує здібності ставити і вирішувати (у межах своєї компетенції) професійні задачі будь-якого рівня складності – від прикладних до методологічних. Це уможливорює передачу своєї майстерності іншій людині. Форми передачі досвіду різноманітні, різноаспектні, але у будь-якому випадку в них обов'язково

присутні не просто описання, демонстрація, але й передача смислу, принципів, ціннісних установок, технологій педагогічної праці, що забезпечують відтворювання професійних дій іншими. Убираючи в себе зміст кваліфікації і професійної компетентності, існуючи в історично заданих, а отже, перехідних формах, педагогічна майстерність характеризується вміннями реалізувати у професійній сфері цінності й життєві смисли індивідуально-унікальним шляхом. «Ухід» чи «вихід» у стан майстерності знаходиться у свідомих і підсвідомих глибинах людини, у просторі суб'єктивної реальності. Педагогічна майстерність розпочинається з переведення творчих, людино-утворювальних зусиль на себе, на свою діяльність, на свій досвід, на свою індивідуальність. Тому поступ до майстерності завжди має професійно-виховну і самовиховну цілеспрямованість.

Питання про педагогічну майстерність – це питання про якість «інструмента», тобто про людську якість педагога і про якість його життя, її відповідності проповідуваним людським ідеалам. На рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої мірою здатності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, будь-якою інформацією, перетворюючи її на джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання. Майстерність – це особливий стан, який уможлиблює рівень професійної свободи вчителя, педагога, вихователя, керівників навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності. Його можна розглядати як своєрідну етичну міру професійної дії. Майстерність надає педагогові свободу за рахунок осмисленого оволодіння широким технологічним діапазоном, здатність до вибору стратегії (зовнішня свобода дій); наявності сили духу і волі (внутрішня свобода). Внаслідок цього буття майстра завжди технологічне у своєму виховному впливові на оточення.

Якщо кваліфікація, компетентність, майстерність – це характеристики одиничного носія професії, то культура твориться багатьма людьми, внутрішньо поєднаними за якимись ознаками. У зв'язку з цим педагогічна

культура вимагає точності контекстного визначення. Індивідуальна педагогічна культура завжди похідна від досвіду суб'єкта більш значущого масштабу і вбирає в себе його специфіку. Можна, наприклад, говорити про західну чи східну педагогічну культуру, розглядати особливості технократичної, гуманітарної, традиційної, класичної, постмодерністської чи іншої культури. Разом із тим, кожен індивідуальний чи сукупний носій освітнього досвіду здатний стати творцем культурних форм, що несуть у собі відбиття своєрідності й рівня розвитку його внутрішнього світу.

Не можна не згадати ще одне поняття, пов'язане з аналізом категорії професійно-педагогічної якості. Йдеться про компетенцію. Під компетенцією тут розуміється простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста. Трапляється так, що сфера компетентності не завжди співпадає з рівнем кваліфікації чи компетентності працівника, з його професійним досвідом. Вона може бути ширшою чи вузкою від його реальних можливостей, у тому числі й технологічних. У цьому випадкові результативність професійно-педагогічної діяльності безсумнівно знижується.

Поява державних стандартів загальної, середньої спеціальної і вузівської освіти формує ситуацію суміщення дослідницької домінанти у вивченні системи неперервної педагогічної підготовки у напрямку способів збільшення міри суб'єктності майбутніх спеціалістів у процесі свого саморозвитку, а також вивчення процесів саморегуляції в системі професійного становлення і пошуку інноваційних технологій підготовки. Значно менше уваги приділяється безпосередній розробці інваріантної структури змісту підготовки, ізоморфній реальній проблематиці професійно-педагогічної діяльності на кожному з етапів професійного становлення.

3. ПРИНЦИП НЕПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТИ.

Основні проблеми, що заважають неперервності у нарощуванні професійно-педагогічної якості, які стають очевидними при вивченні існуючої

практики професійної підготовки в усіх її ланках, можна звести до наступного.

На даний час не існує реальних передумов забезпечення неперервності на рівні спадковості змісту, оскільки наявна серйозна неузгодженість при переході від етапу загальної, до середньої спеціальної чи вищої освіти. Немає взаємозв'язку між результатами вузівської освіти і змістом подальшого підвищення кваліфікації. Не створено механізмів нагромадження інформації про професійне становлення спеціаліста на рівні адміністративно-методичних і управлінських служб. Разом з тим, реалізація принципу неперервності багато в чому пов'язана з можливістю нарощування, інтеграції інформації про професійний поступ на індивідуально-особистісному рівні у певній логічній послідовності і структурі. Проблема неперервності професійного становлення кадрів системи освіти може розглядатися в:

- а) логіці становлення суб'єкта професійно-педагогічної діяльності;
- б) контексті перспективи нарощування повноти об'єму професійно-педагогічної культури на суб'єктному рівні;
- в) плані формування нормативного інформативно-змістового простору професійного зростання для кожного зі ступенів неперервної освіти.

На основі рефлексії із приводу досвіду підготовки педагогічних кадрів можливі передбачення про розмежування стратегічних шляхів забезпечення неперервності розвитку професійно-педагогічних якостей на кожному з етапів професійного уміння.

Орієнтиром на етапах середнього спеціального і вузівського професійного навчання повинна бути пріоритетна модель професійно-педагогічної компетентності в силу універсальності цього поняття і можливості його варіативного наповнення у відповідності з теоретичним і практичним досвідом, сформованим у тому чи іншому регіоні.

Якщо визнати, що смислом педагогічної професії і базовим компонентом педагогічної якості є орієнтація на людину, це вимагає зміни існуючої стратегії підготовки і орієнтації в роботі зі студентом на його безумовну здатність підняти себе до рівня творчої діяльності в системі «людина – людина». При

цьому в центрі уваги стає розвиток у майбутнього спеціаліста здібності до пробудження в іншому людської сутності, поєднаної з установкою на постійне професійно-особистісне самовдосконалення, професійне самовиховання. Можливість побудови активної позиції виникає на основі теоретичного осмислення себе, своєї діяльності, своєї взаємодії з педагогічною реальністю. Це веде до трактування особистості майбутнього вчителя як саморозвиваючої, саморегулюючої системи, цілеспрямована активність якої в педагогічній сфері піднімається до рівня свідомої ціннісної вибірковості діяльності.

Зміст професійно-педагогічної підготовки у цьому варіанті постає як динамічне системне утворення, об'єм і глибина якого в основному визначаються інформаційними потребами студента, спрямованими на освітню сферу. Постійна персоніфікація висхідного базового змісту і учіння в індивідуально-пошуковому режимі підпорядковані логіці формування студента як суб'єкта професійної життєдіяльності. У міру учіння він бере активну участь у процесі модифікації змісту підготовки на рівні осягнення смислів, доцільності, логіки, способів здійснення своєї професійної діяльності. Сутність подібного підходу, який можна назвати індивідуально-креативним, полягає в: орієнтації підготовки на самореалізацію (автокреацію) майбутнього вчителя у професійній сфері; ціннісно-смысловому розумінні вчителя як педагогічної індивідуальності, задача розвитку якої вирішується в ході учіння; моменті творення вихователя з кожного студента шляхом актуалізації його сутнісно-родової здатності й потреби у виконанні виховних функцій; цільовій установці на формуванні особистості креативного типу, для якої педагогічна творчість, «вихід за усталені стереотипи» стає способом професійного буття; варіативно-пошуковому характері процесу підготовки, де активними «співучасниками» формування змісту учіння є самі студенти.

Системне осмислення логіки поступу майбутнього вчителя у професії уможлиблює побудову процесу учіння від методології до методики, від абстрактного уявлення про педагогічні реальності до конкретного ознайомлення з різноманітністю їх форм; від цілісного бачення педагогічного

процесу до його окремих структурних компонентів; від принципів виховання й учіння до реальної педагогічної дії, зумовленої цими принципами. При переході від етапу до етапу необхідне дотримання логіки: розвитку вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; формування особистісної диспозиції згідно зі здібностями професійної поведінки вчителя в межах гуманітарної парадигми і гуманістичної концепції освіти; розвитку професійно-педагогічної якості.

Активна участь майбутнього педагога в конструюванні індивідуально-сислової лінії просування у професії – одна з важливих передумов формування культури професійно-особистісного розвитку в системі неперервної освіти, орієнтиром для якої може стати структура професійної компетентності.

4. ЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ.

Досвід рефлексії, зверненої на різні об'єкти, в першу чергу – на власну діяльність, свої особистісні вияви в педагогічній позиції дають студенту методологічний ключ до наступної самостійної роботи з самовдосконалення, дозволяючи грамотно формувати інформаційний запит до педагогічної науки, історичного досвіду, педагогів, колег. Перелік принципів підготовки педагога в логіці індивідуального креативного підходу включає:

1. Професійно-особистісне авансування, що спирається на факт наявності людино-утворювального потенціалу в кожного індивіда і можливість його актуалізації у процесі вузівського учіння. Цей принцип орієнтує на формування характеристик майстерності в досвіді, що передує безпосередньо професійній діяльності.

2. Суб'єктивізацію змісту, що передбачає індивідуально-пошуковий режим формування й опанування змісту підготовки. Це відображає якісну зміну позиції студента в розвиткові суб'єктивних якостей, пов'язану зі створенням відкритого соціокультурного контексту підготовки, що забезпечує основу для інтеграції індивідуального знання і досвіду з об'ємом світової і вітчизняної педагогічної культури.

3. Інтеграцію педагогічної теорії і практики в індивідуально-особистісному досвіді при випереджувальній ролі теоретичного знання, що відповідає тенденціям взаємодії теорії і практики, забезпечуючи цілеспрямованість, прогностичність діяльності вчителя у постійно змінних освітніх ситуаціях. Реалізація цього принципу пов'язана з ідеєю методологічного осмислення методики.

4. Креативність професійної поведінки, що орієнтує на підготовку вчителя в системі творчого відношення до педагогічної реальності через створення індивідуально-креативних форм професійної діяльності й відношень.

5. Рух від цілісних інтегрованих характеристик особистості педагога до конкретних умінь і навиків, що пов'язано зі специфікою професії типу «людина – людина» і логікою формування професійної поведінки із передбаченням динаміки у триаді «відношення – свідомість – діяльність».

6. Випереджувальна парадигма, що забезпечує підготовку, прогностичну по відношенню до змінної педагогічної реальності і актуального рівня професійної готовності.

На етапі підвищення кваліфікації провідним стає поняття професійно-педагогічної якості (ППЯ) як відображення повноти сутності педагогічної професії. У відношенні до компетентності це більш широке поняття, у структурі якого компетентність є лише однією зі складових. На цьому етапі визначається доцільність і можливість переходу до проблеми неперервності професійного становлення і розвитку на рівні як індивідуального суб'єкта, так і сукупного (колективного, корпоративного, групового, професійного співтовариства). Основною функцією підвищення кваліфікації, як невід'ємної ланки неперервної професійної освіти, є розвиток і формування професійно-педагогічної якості. Згідно з визначеною структурою можливими напрямками цього процесу стають: нарощування кваліфікаційного об'єму (набуття нових спеціалізацій, перепідготовка); збільшення ступеня повноти структури компетентності; розширення сфери компетентності (кар'єрне і функціональне просування, своєрідна "професійна експансія"); опанування культурного

досвіду різних суб'єктів, носіїв професійно-педагогічного досвіду; самовдосконалення у поступі до майстерності (як вищому прояві професійної якості).

Цілеспрямованість розвитку ППЯ зумовлена внутрішніми установками, потребами, мотивацією носіїв цієї якості, а також зовнішніми соціальними очікуваннями і вимогами. Неперервність забезпечується спадковістю розвитку суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, інформацією про цей розвиток, а також наявністю системи його науково-методичного супроводу. Незворотність формується за рахунок закріплення професійно-особистісних новоутворень у досвіді діяльності та професійно-особистісних відносин через безпосереднє надання їм життєвості суб'єктом педагогічної дії. В основу неперервності розвитку професійно-педагогічної якості може бути покладена логіка становлення суб'єкта професійної діяльності (будь-якого масштабу); визначення і розгортання структури професійної компетентності для кожної категорії працівників освіти; забезпечення зовнішніх умов для ускладнення професійних задач, які вирішує суб'єкт. Передумовами реалізації принципу неперервності в системі професійної освіти є:

1. Інтеграція наукової і практичної підготовки при обов'язковому випередженні теорії і постійної рефлексії із приводу соціально-педагогічного досвіду.
2. Матричне (структуроване) уявлення поля професійної активності (ППА) як змістового орієнтиру у становленні ППЯ.
3. Інституціалізація варіативних форм нагромадження і представлення громадськості та професійному співтовариству результатів професійного просування, поступу.
4. Можливість самовизначення на будь-якому з етапів професійно-особистісного розвитку на основі типології професійної якості.
5. Створення професійно-розвивального середовища, яке дозволяє у віртуальному режимі вибудовувати освітні траєкторії, адресно орієнтовані на становлення і розвиток конкретного суб'єкта.

5. СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЯКОСТІ.

Стратегія розвитку професійно-педагогічної якості в системі підвищення кваліфікації може бути варіативною. Передусім – це передача досвіду, нагромадженого у професійному співтоваристві, педагогічної культури, передусім, у досвід суб'єктивний. На цьому шляху відбувається розгортання індивідуальної структури професійно-педагогічної якості. Набуває важливості проблема: що ж доцільно проектувати для опановування конкретним суб'єктом із того, що нагромаджено колегами, особливо еталонними носіями?

Наступним важливим напрямком розвитку ППЯ є опанування шляхів передачі іншим своїх авторських напрацювань. Це може відбуватися: в системі розвивального професійного спілкування; узагальнення досвіду; технологізації власної діяльності; опанування способів саморозвитку, саморегуляції; культури інформаційного запиту; збереження здоров'я; пропедевтики професійно-особистісної деформації (згорання); участі суб'єкта професійної діяльності в розвитку соціально-педагогічної дійсності на рівні проектування й інноваційних перетворень.

Забезпечення розвитку професійно-педагогічних якостей у сучасній системі підвищення кваліфікації вимагає принципово іншої побудови системи підвищення кваліфікації та ідеології її діяльності, а також зняття методичної монополії на певні освітні програми, навчальні посібники, форми навчання. Необхідними для цього є:

1. Типологія програм підвищення кваліфікації, в основі якої є стадійність (етапність) професійного становлення.
2. Чітко окреслені цільові установки програм, що визначають вид і форми прогнозованого результату розвитку ППЯ.
3. Здатність ІПК забезпечити слухачам повноту інформації, що їх цікавить.
4. Формування кадрів ІПК нової якості, з використанням інформаційних менеджерів, здатних надати слухачеві дані про ту інформацію, яка йому потрібна, з указівкою першоджерел; первинних носіїв технологій, консультантів, готових надати науково-методичну підтримку в розробці всіх

видів освітніх маршрутів і траєкторій.

5. Здатність служб ППК провести точну діагностику справжньої проблематики суб'єкта учіння для формування адекватного рівня розвитку, передбаченого чітко визначеними освітніми маршрутами.

6. Сучасне технологічне оснащення, на базі якого моделюватимуться траєкторії розвитку ППК.

Прогнозування, одержання практичних доказів розвитку ППК у результаті опанування освітнього маршруту (планування результату, адекватного освітнім цілям). необхідно вміти: виокремлювати структуру і параметри, що дозволяють відслідковувати динаміку її розвитку; прогнозувати напрямки і можливі результати розвитку; оцінювати її результати за певними критеріями і показниками; інформувати слухачів про специфіку підходу до організації уміння на основі управління якістю; забезпечувати передумови до соціального визнання динаміки якості.

Вияви динаміки якості в ході підвищення кваліфікації у цьому випадку пов'язуватимуться з: виявом здібності вирішувати типові проблеми, що раніше були відсутніми в досвіді (наприклад, освоєння нового виду іспитів); опануванням нових видів діяльності чи змісту освіти (уміння, виховання, підтримка, консультування, супровід, нові предметні сфери, різні вікові категорії, варіативні програми, посібники, типи закладів); якісним перетворенням системи відношень; кар'єрним просуванням (учитель, адміністратор, методист та інші); опануванням нових функцій (класний керівник, соціальний працівник, вихователь); парадигмальним рухом (гуманізація, технократизація).

Рекомендована література

1. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. – №2. – 2005.
2. Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті приєднання

України до європейського простору вищої школи // Матеріали II Міжнародної науково – практичної конференції. – К., 2004.

3. Габермас Ю. Ідея Університету – навчальні процеси // Ідея Університету: Антологія. – Л., 2002.

4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико – ориентированных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

5. Дзвінчук Дмитро. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. – Монографія. – К.: ЗАТ «Нічлава», 2006. – 378 с.

6. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність. – Дніпропетровськ, 2001.

7. Сніцар Л. П. Філософія сучасної освіти (зміст та структура курсу): наук. – метод. посіб. – К., 2003.

ТЕМА 11. ФОРМАТИ ТА КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ

- 1. Роль мовлення у навчально-виховному процесі.**
- 2. Комунікативні якості педагога.**
- 3. Роль інтонації для мовлення викладача.**
- 4. Індивідуальні особливості темпу.**
- 5. Письмове та усне мовлення.**
- 6. Монологічне та діалогічне мовлення.**
- 7. Роль слухання у педагогічному спілкуванні.**

1. РОЛЬ МОВЛЕННЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.

Процес спілкування – безпосереднього й опосередкованого – є насамперед мовним. Мовлення не лише відбиває власну свідомість тих, хто спілкується, а й робить її зміст доступним іншим людям. Крім того, мовлення – це головний засіб організації уваги слухачів і співрозмовників: у цьому плані воно однаковою мірою необхідне і для діяльності і для спілкування.

Роль мовлення в навчально-виховному процесі оцінена ще не повною мірою. Мовлення є головним знаряддям у процесі виховання, тому удосконалювання мовлення викладача і розвиток мовлення студента мають істотне значення в організації навчання, що виховує.

Мовлення педагога повинно забезпечувати виконання завдань навчання і виховання. Тому до нього, крім загальнокультурних, висуваються й професійні педагогічні вимоги. Педагог несе соціальну відповідальність і за зміст та якість свого мовлення, і за його наслідки. Тому мовлення викладача розглядається як важливий елемент педагогічної майстерності.

Термін «педагогічне мовлення» вживають, коли йдеться про усне мовлення педагога. Під усним мовленням мають на увазі як сам процес говоріння, так і результат цього процесу – усне висловлення. Усне мовлення історично передує письмовому і є його першоосною. Відомо, що у разі відсутності зовнішнього мовлення людина думає («про себе») за допомогою так званого внутрішнього мовлення. Термін «внутрішнє мовлення» не тільки вживається як назва мовного процесу, що віє супроводжується ніяким іншим мовленням, а й означає внутрішньомовну ланку під час зовнішнього мовлення, за допомогою якої розуміється сприйнята мова і формується відтворена. Усі мовні процеси – говоріння, слухання, читання і писання – пов'язані з внутрішнім мовленням.

Педагогічне мовлення покликане забезпечити:

- а) продуктивне спілкування, взаємодію між педагогом і учнями;
- б) позитивний вплив викладача на свідомість, почуття учнів з метою формування, корекції їхніх переконань, мотивів діяльності;
- в) повноцінне сприйняття, усвідомлення й закріплення знань у процесі навчання;
- г) раціональну організацію навчальної та практичної діяльності слухачів.

2. КОМУНІКАТИВНІ ЯКОСТІ ПЕДАГОГА.

Для того щоб сприяти успішному виконанню педагогічних завдань, мовлення педагога повинно відповідати певним вимогам, тобто мати необхідні комунікативні якості. Так, досягнення правильного мовлення педагога забезпечується його нормативністю, тобто відповідністю мовлення нормам сучасної літературної мови – граматичним, орфоепічним, акцентологічним та ін., точністю слововживання, досягнення виразності мовлення – його образністю, емоційністю, яскравістю. У цілому ж такі комунікативні якості мовлення педагога, як правильність, точність, доречність, лексичне багатство, виразність і чистота, визначають культуру мовлення педагога. Велике значення в педагогічному спілкуванні має сила звуку і польотність голосу педагога. Цей термін фахівці визначають як здатність посилати свій голос на відстань і регулювати голосність.

Надзвичайно велике значення має уміння викладача володіти голосом і мовленням. Голосові особливості, чи паралінгвістичні, можна віднести до професійно важливих якостей викладача (зазначимо, що з їхньою допомогою можна визначити психологічні особливості будь-якої людини). Наприклад, зухвало гучний голос, що перебиває всі голоси в аудиторії, може бути ознакою сили і впевненості того, хто говорить. Звичайно оточення насамперед реагує на найгучніший голос.

Гучність голосу може бути пов'язана з його природними даними: голосовими зв'язками, гортанню, шириною грудної клітки, розмірам лобових пазух, типом подиху. Такі люди навіть у звичайних умовах говорять голосно, це їхні індивідуальні властивості. Тихий голос також може бути результатом сукупної діяльності різних психофізіологічних механізмів. Найчастіше голосністю чи силою голосу свідомо маніпулюють, доходючи навіть до лементу чи опускаючи до дуже слабкого мовлення і навіть шепоту, беззвучної мови. У такому разі гучність голосу визначається соціальними характеристиками тієї людини, що говорить: рівнем її домагань, прагненням домінування, бажанням справити враження сильної й упевненої в собі людини. Не випадково ще в

давніх греків відзначалося, якщо людина говорить тихо, то вона «боязка, як ягня».

Гучність голосу все-таки має відносну цінність серед інших паралінгвістичних ознак. Наприклад, гучний голос може викликати відчуття страху. Гучний голос може бути показником невихованості, неінтелігентності. Крім того, свідомо підвищуючи гучність голосу, можна перенапружити голосові зв'язки, «зірвати голос».

Так само як і у випадку із жестикуляцією, викладач повинен володіти своїм голосом. Найбільш ефективною є тактика постійної зміни гучності. Визначення, найбільш важливі повідомлення, прізвища, дати, географічні назви тощо можуть бути виділені голосом аналогічно тому, як у письмовій мові виділяються окремі слова і пропозиції шрифтом, розмірами, підкресленням. Зовсім неприпустимо заглушення своїм голосом інших, щоб вас почули. Зазвичай це тільки підсилює шум і безладдя. У таких випадках краще взагалі помовчати і тим самим підкреслити своє небажання працювати в дискомфортній обстановці.

Гучність голосу тісно пов'язана з його висотою, а тип голосу по висоті – із статевими ознаками, роботою ендокринних залоз, загальним самопочуттям людини, особливостями його статури, віком. Жіночі голоси більш високочастотні, чоловічі можуть знаходитися в дуже низьких за частотою зонах, наприклад бас. Людське вухо вловлює досить значні зміни в усьому спектрі мовних голосових частот. Для сприйняття більш приємні і менш дратуючі низькочастотні голоси, особливо з багатим тембром. Високочастотні голоси, з металевим відтінком, ідо ріжуть слух, часто викликають негативні оцінки. Чим гучніше голос, тим. більше в ньому високочастотних компонентів, тим більше роздратування він викликає. Звичайно такі голоси називають агресивними, злими, єхидними. Більш того, експериментальними дослідженнями доведено, ідо швидке й голосне мовлення спересердя підсилює як суб'єктивне відчуття злості, так і її фізіологічні складові, наприклад, кардіоваскулярну реактивність, і навпаки. Ланге і Дžeme, відомі дослідники

емоцій, припускали, що експресивна поведінка передує і навіть фактично «запускає» суб'єктивний емоційний стан. Тому такими важливими є голосові маніпуляції з погляду психотерапії.

3. РОЛЬ ІНТОНАЦІЇ ДЛЯ МОВЛЕННЯ ВИКЛАДАЧА.

Велике значення для мовлення викладача має інтонація та її зміни. Монотонне мовлення, позбавлене інтонаційних паттернів, діє заспокійливо, веде до послаблення уваги і втрати інтересу, і навпаки, живе, виразне мовлення залучає слухачів і тримає їх у тонусі. Інтонація більш точно передає стан того, хто говорить, ніж саме мовлення. Занепокоєння, страх, тривога, втома, смуток, гнів набагато краще розпізнаються через інтонацію, ніж через лексико-семантичний матеріал.

Важливим компонентом мовлення педагога є темпоритм. Це швидкість загалом і тривалість звучання окремих слів, складів, а також пауз у сполученні з ритмічною організованістю, розміреністю мовлення. З цього приводу К. С. Сганіславський писав: «Інтонація і паузи самі по собі, крім слів, мають силу емоційного впливу на слухача».

Швидкість мовлення залежить від індивідуальних якостей викладача, змісту його мови і ситуації спілкування. Оптимальний темп мовлення росіян становить близько 120 слів на хвилину (англійців – від 120 до 150). Дослідженнями доведена важливість темпу мовлення вчителя, особливо в молодших класах. Як показують експериментальні дані, у 5-6 класах учителю краще говорити не більш 60 слів, а в 10-х – 75 слів на хвилину. Тривалість звучання окремих слів залежить не тільки від їхньої довжини, а й від значущості їх у даному контексті. Чим важливіше слово, текст, тим повільніше повинно бути мовлення. У разі порушення оптимального темпу мовлення в учнів спостерігається різке зниження повноти й точності у відтворенні навчальної інформації, яку вони чули на уроці. Проте зростає кількість помилкової інформації. Так, за умови середнього темпу мовлення вчителя (120 слів на хвилину) учні, відтворюючи почуте, вводять лише 14,2% довільної

інформації, швидкого – вже 42,8 %, а за умови уповільненого – 70 % (див.: Педагогічна майстерність. – С. 76). Ці результати можна пояснити тим, що учні не можуть якісно сприймати мовлення вчителя, коли його темп не збігається з темпом їхньої пізнавальної діяльності.

Важку частину матеріалу доцільно викладати уповільненим темпом, далі можна говорити швидше. Обов'язково сповільнюється мовлення, коли потрібно сформулювати той чи інший висновок – визначення, правило, принцип, закон. Варто враховувати і ступінь збудження учнів. Чим більше збуджена аудиторія, тим повільніше і тихіше варто говорити педагогу.

4. ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕМПУ.

Індивідуальні особливості темпу мовлення залежать від темпераменту. Темпоральні характеристики мовлення також належать до числа паралінгвістичних. Темп мовлення свідчить про вашу впевненість під час обговорення проблеми, знання конкретної мови, емоційний стан, щирість чи фальш. Для російської мови, наприклад, нормальним темпом вважається швидкість проголошення 250 складів на хвилину, тобто приблизно 4 склади за секунду. Цей темп сприймається як типовий. Його зменшення до 120 складів на хвилину викликає відчуття невпевності того, хто говорить, зарозумілості чи просто поганого знання мови. Швидкий темп (до 400 складів на хвилину) свідчить не тільки про швидкість мовлення, а й про те, що той, хто говорить, чимось схвильований чи стурбований. Звичайно темп мовлення збільшується, коли ми хочемо когось умовити і намагаємося використовувати для цього всі можливі засоби за короткий час.

Експериментально було доведено, що слухачі сприймають найкраще темп мовлення, властивий їм самим. Тому іноді викладачу треба витримувати повільний темп, наприклад, у групах іноземців, а іноді, за умови високої інтелектуальної підготовки аудиторії, варто користатися і швидким темпом. Оптимальним усе-таки є мінливий темп мовлення залежно від труднощів матеріалу, уважності слухачів, власного самопочуття людини, від рівня його

виховання та освіченості. У студентів у процесі навчання відзначається прискорення темпу рідної мови. У викладачів, як правило, відзначається не тільки сталість темпу мовлення, а іноді й уповільнення. Темп мовлення лектора практично не змінюється протягом багатьох років, хоча може бути вище чи нижче швидкості говоріння цієї людини в умовах поза навчанням. Зміна темпу мовлення викладача в процесі навчання може бути навмисною (наприклад, для організації уваги аудиторії) і ненавмисною.

У будь-якому разі темп мовлення повинен забезпечувати її розбірливість. Якщо темп прискорюється, то окремі звуки вимовляються не дуже чітко, виникають пропуски, у результаті дуже швидке мовлення стає малозрозумілим. Тому будь-якому викладачу корисно систематично тренувати власне мовлення в різному темпі. Найкраще для цього підходять скоромовки, які рекомендується вимовляти в темпі, що стає скорішим, зберігаючи чіткість артикуляції. Існує також паралінгвістичні поняття плавності мови. *Плавна мова* – це процес чистого говоріння з мінімальними паузами між лінгвістичними складовими (словами чи реченнями). Якщо паузи збільшуватимуться, то слухачі відзначать зайву паузацію як ознаку непевності, поганого знання матеріалу. Надмірна паузація стає особливо помітною, коли мовчазні паузи заміщуються паузами-назалізаціями типу «е...е...», «м... м... м...» чи непотрібними словами й зворотами типу «так би мовити», «це», «значить». Вони мають назву слів-паразитів, бур'янів чи емболів (від англ. *embole* – закупорювати). Чим більше в мові пауз будь-якого виду, тим більше шансів, що слухачі оцінять лектора як людину, що розгубилася, нервує чи навіть не дуже компетентна, неосвічена чи нерозумна. Іноді навіть така плутана мова викликає сумніви в щирості того, хто говорить.

Паузи в мові можуть грати й роль залучення уваги, виділення найбільш важливих моментів повідомлення. Паузи не лише дають можливість учням подумати над тим, що сказав педагог, вони дають можливість педагогу подумати над тим, що він скаже далі. Паузи дозволяють оглянути аудиторію і визначити, як студенти реагують на почуте, повернутися до складного моменту.

У викладачів, як і в артистів, повинно бути розвинуте професійне вміння тримати паузу. Серед професійно важливих якостей голосу й мови виокремлюються витривалість чи стомлюваність. Звичайно викладачі за родом своєї діяльності повинні багато говорити, і якщо в горлі з'являється відчуття сухості, першіння, коли той, хто говорить, починає відкашлюватися, робити зайві паузи, його мова стає млявою, безжиттєвою, тихою, то наявні ознаки стомлення голосових зв'язок і взагалі рухливих артикуляційних органів. Найкраще в таких випадках допомагають профілактичні заходи: дозування повного відпочинку (так звана дієта мовчання) і власне говоріння. Допомагають також різні полоскання, інгаляції, але все-таки у разі виразності ознак стомлюваності варто подумати про зміну самої роботи.

Паралінгвістичні властивості голосу й мовлення можуть не збігатися за своїм значенням із власне мовними семантичними властивостями. У такому разі слухачі більше довіряють тону голосу, його ритміці, змінам голосності. Якщо, наприклад, ви словами висловлюєте схвалення вчинку, а тоном голосу презирство, то інтуїтивна розбіжність буде на користь презирства.

Істотне значення має гнучкість, рухливість голосу, вміння легко змінювати його, підкоряючи змісту, слухачам. Рухливість голосу насамперед стосується його змін по висоті. Висота – тональний рівень голосу. Діапазон – обсяг голосу. Межі його визначаються найвищим і найнижчим тоном. Звуження діапазону голосу веде до прояву монотонності. Одноманітність звучання притупляє сприйняття, присипляє.

Добре поставленому голосу властиве багатство тембрального забарвлення – тембр, забарвлення звуку, яскравість, а також його м'якість, теплота, індивідуальність. У звучанні голосу завжди присутній основний тон і ряд обертонів, тобто додаткових звуків, більш високої, ніж в основному тоні, частоти. Чим більше цих додаткових тонів, тим яскравіше, соковитіше звукова палітра голосу викладача.

Експериментально доведено, що низькі голоси (порівняно з високими) краще сприймаються дітьми, більше їм подобаються, вони сильніше вражають.

Дуже велике значення має дикція. Для викладача чіткість вимови – професійна необхідність (обов'язок), що сприяє правильному сприйняттю учнями мовлення педагога. Дикція характеризується ясністю і чіткістю вимови слів, складів і звуків.

Особливу увагу варто приділяти питанням правильності й чистоти мовлення, тому що, як показує досвід навчання у вищій школі, найбільш поширені помилки, пов'язані з порушенням літературних норм і використанням діалектизмів, суржику, слів-паразитів («ну», «це», «значить», «так би мовити»).

Як свідчать дослідження, важливу роль має логічність наголосу в мовленні викладача. З'ясовано, що неправильна постановка логічних наголосів, перевантаженість ними навчальної інформації призводять до того, що 39 % учнів цю інформацію зовсім не сприймають, 11 % сприймають лише частково, 47% – лише її початок. Учні стомлюються від надмірно гучного голосу вчителя, одноманітності інформаційного малюнку його мовлення (дослідження З. Г. Зайцевої, 1978).

У суспільній свідомості міцно закріпилися стереотипи мовлення в комунікативній поведінці вчителя: обов'язково гучний голос, повчальний тон, безапеляційність оцінок і зауважень, авторитарна манера висування вимог. Існують навіть вислів «говорити вчительським тоном», «залізні нотки вчительського голосу», які, як правило, супроводжують або різке негативне ставлення того, хто говорить, до цього явища, або іронію.

Не завжди відповідає вимогам термінологічна культура викладача, що виявляється в помилковому тлумаченні й невірному використанні термінів. Але ж знання наукового змісту термінів, оволодіння навичками їх доступного пояснення учнем – один з показників професійної культури педагога та його професіоналізму взагалі.

Праці вчених, присвячені вивченню комунікативних якостей педагогічного мовлення, дають змогу сформулювати певну ідеальну модель мовлення вчителя. Це насамперед мовлення правильне, відповідне нормам сучасної літературної мови, точне, зрозуміле; мовлення, в якому не вживають

жаргонізмів і вульгаризмів, просторічних слів; мовлення багате, лексично різноманітне, що відповідає цілям та умовам спілкування. Педагогічно доцільне мовлення характеризується логічністю, переконливістю, спрямованістю на дію. Його інтонації, мелодійний малюнок, різноманітний і виразний, ритм і темп оптимальні для кожної конкретної ситуації спілкування.

Особливістю мовлення викладача як мовлення публічного є його спрямованість, спрямованість на учнів. Слово педагога завжди має точну адресу – воно відбирається в розрахунку на його значеннєве сприйняття і розуміння учнями. Спостережливий педагог завжди будує власне мовлення на передбаченні можливої реакції на нього своїх вихованців. Він може заздалегідь уявити, як відреагує на його слова скептик, якою мірою торкнеться його мова уразливого слухача, яку оцінку їй дасть допитливий учень. Таке передбачення допомагає педагогу раціональніше організувати власне мовлення, скоригувати його у спілкуванні.

Уміле використання цієї властивості усного мовлення допомагає викладачу викликати в слухачів відповідний інтелектуальний відгук на свої слова, створити атмосферу співпереживання, спів-роздумів, що заражає всіх загальним настроєм, переживанням. Це зближує викладача й учнів і настрює їх на співробітництво.

Що надає мовленню викладача спрямованості? Насамперед наявність власного ставлення до того, про що він говорить, щирість його слів. Спрямованості мовленню педагога додає і його вміння будувати власний монолог як внутрішній діалог з учнями, як звертання до їх розуму, до їх почуттів. У його мовленні присутні і прямі спонування, що закликають до спільної роботи («уявімо собі», «давайте пофантазуємо», «думаю, у вас це викликає інтерес», «ви, звичайно, згадали»), і висловлення власних оцінок, вражень і емоційно-експресивні слова, виразні інтонації.

5. УСНЕ ТА ПИСЬМОВЕ МОВЛЕННЯ.

Залежно від того, у яку форму вбрана інформація, розрізняють **мовлення усне (звукова форма) і письмове (знакова форма).**

Усне мовлення безпосередньо орієнтовано на слухачів. У разі ж використання письмової мови відсутній безпосередній зворотний зв'язок. Відсутність прямого контакту з читачем створює певні труднощі у побудові письмових висловлень. Той, хто пише, позбавлений можливості використовувати не тільки жести й міміку, а й інтонацію. Як помітив Бернард Шоу: «Є п'ятдесят способів сказати «так» і п'ятсот способів сказати «ні», і тільки один спосіб їх написати». Тому письмова мова повинна бути особливо розгорнутою, зв'язною, зрозумілою і повною.

Для досягнення виразності звучання варто правильно використовувати паузи як логічні, так і психологічні. Без логічних пауз мовлення безграмотне, без психологічних – безжиттєве. Паузи, темп і мелодика мовлення в сукупності складають інтонацію. Монотонне мовлення викликає нудьгу, зниження уваги й інтересу. Академік І. П. Павлов називав нудьгу «сном з відкритими очима». Мовлення педагога повинно приваблювати своєю природністю, розмовним мелодійним малюнком і на відміну від звичайної бесіди бути контрастніше, виразніше.

Голос педагога повинен бути яскравим, соковитим, звучним, чітким, привертати увагу, спонукати до мислення, до дії, а не заколисувати.

Однак якщо діяльність педагога не ґрунтується на глибокому внутрішньому змісті, то як би глибоко він не володів технікою, його поведінка, його мовлення не матимуть необхідного педагогічного впливу на учнів.

Процес сприйняття і розуміння мовлення викладача учнями тісно пов'язаний зі складним процесом навчального слухання, на яке, за підрахунками вчених, припадає приблизно 1/2–1/4 частина навчального часу. Тому зрозуміло, що процес правильного сприйняття учнями навчального матеріалу залежить від їхнього уміння слухати і від досконалості мовлення педагога.

Слухання мови взагалі займає близько половини всього часу уваги сучасної людини. Якщо ж урахувати, що в процесі говоріння відбувається і слухання себе самого, що в процесі читання також може відбуватися

«озвучування» (уявлення) сприйманої мови, то час сприйняття мовлення на слух становить не менш 75 %, а разом з «озвученою мовою» в уявленні (в процесі читання) – до 90 % усього часу мовномислячої діяльності. Хоча за існуючих методів навчання, починаючи зі старших класів середньої школи, учні засвоюють навчальний матеріал переважно через читання, але значення процесу слухання мовлення не применшується, – це такий самий важливий і активний процес, як і говоріння.

Учні особливо чутливі до мовних даних педагога. Неправильна вимова будь-яких звуків викликає в них сміх, монотонність мовлення викликає нудьгу, а невиправдана інтонація, надмірна декларація будь-чого сприймається як фальш і викликає недовіру до педагога.

Усне мовлення викладача, як правило, – мовлення імпровізоване. У цьому теж полягає його особливість. Учитель-професіонал говорить завжди без безпосередньої опори на текст підручника чи конспект уроку. Учні, слухаючи його, ніби присутні в момент народження слів, висловів. Створюється відчуття, що вчитель привселюдно мислить, уперше для себе разом із учнями відкриває істину. Для мовлення вчителя при цьому можуть бути характерними довільні зупинки, пов'язані з пошуком потрібних слів, перестановка слів; темп його мовлення може то прискорюватися, то сповільнюватися; учитель може ставити перед собою питання, демонструючи хід міркувань у процесі відповіді на них.

Імпровізоване мовлення – поняття неоднозначне. В одних випадках – це мовлення, заздалегідь підготовлене, продумане, але вміло піднесене педагогом як експромт. Це не дослівний переказ написаного конспекту, не пригадування його, не відтворення заздалегідь вивченого (це завжди відчувається, коли ми намагаємося так «імпровізувати»), а справді вільний виклад, створений у момент говоріння, але з урахуванням попередньої підготовки – добору змісту, обсягу розповіді, продумування її логіки, тону, стилю промови, її інтонаційно-ритмічної структури. Тут є істотний для викладача психологічний момент. Здатність імпровізувати – це й уміння зберегти для себе новизну сприйняття вже знайомого і не раз викладеного на уроках навчального матеріалу.

В інших випадках промова педагога – насправді безпосередня імпровізація, промова непередбачена, що народжується саме в момент спілкування з учнями, коли умови вимагають негайної реакції вчителя. І він реагує – розгорнутою відповіддю, розповіддю, наставлянням. У таких ситуаціях підвищується поріг відповідальності педагога за добір слів, мовних моделей, обраний тон промови. Саме тут у мовній поведінці виявляється загальна й педагогічна культура викладача (у тому числі й культура мовлення), його моральний досвід поведінки, взаємин з учнями.

У навчальній практиці найчастіше зустрічаються ситуації, що вимагають обміну вітаннями, оцінками, висловленнями між викладачами й учнями, а також спільного обговорення будь-якої проблеми. У таких ситуаціях форма усного мовлення рідко існує автономно, у «чистому» вигляді. Вони ніби проникають, входять одна в одну, створюючи складну поліфонію цільного оповідання, реплік, оцінок, зауважень, запитань, відповідей. Атмосфера, яку створює комунікативна поведінка викладача і учнів, – конкретна, неповторна, дослівно не повторюється. Це важливо враховувати педагогу, тому що подібна ситуація покладає на нього велику відповідальність і за вибір слів, висловів, і за їх інтонацію, з якою вони вимовляються, за жести, рухи, якими супроводжуються.

6. МОНОЛОГІЧНЕ ТА ДІАЛОГІЧНЕ МОВЛЕННЯ.

Залежно від характеру і змісту спілкування, ступеня налаштованості на взаємодію, а також комунікативних особливостей тих, хто спілкується, вирізняють монологічне і діалогічне мовлення.

У **монологічному мовленні** активно формулює мовне повідомлення, транслює його зміст, передає власне ставлення до проблеми тільки один із тих, хто спілкується, інші слухають, не видаючи зустрічних повідомлень.

Монологічне мовлення односпрямоване, його основне завдання – впливати певним чином на слухача чи аудиторію в цілому, передати знання, у

чомусь переконати. Тому звичайно монологічне мовлення має розгорнутий характер, логічно упорядковане, вимагає послідовного викладу думок.

Монологічними формами мовлення можуть бути такі, що визначені далі.

Усна розповідь – це розповідь оповідача, який, передає в описовій формі те, що він бачив, чув чи про що довідався, але що невідомо для слухачів. Звичайно оповідач прагне передати не тільки факти, а й власні переживання, що виникають під їх впливом.

Доповідь – продумане усне повідомлення з певного питання. Якщо в розповіді переважає інформативно-емоційний компонент, то доповідь – це не тільки усне повідомлення якогось фактичного матеріалу, а і його узагальнення.

Промова – монолог, виголошений з нагоди якоїсь події. Його мета – викликати в слухачів певні думки й переживання щодо даної події, а іноді й безпосередньо впливати на їхню поведінку, мотивувати необхідність тих чи інших дій.

Лекція – форма передачі наукових знань. Основна ознака лекції – не тільки опис явищ, а й виявлення причинно-наслідкових зв'язків, доведення певних наукових положень.

Виступи на зборах і семінарах, доповіді на конференціях, переконання дорослим дитини про неприпустимість того чи іншого вчинку – усе це монологічні форми мовлення.

Людина, яка має виголосити монологічну промову, звичайно потребує попередньої підготовки: визначення головної мети висловлення, змісту, послідовності викладання головних позицій, планування ситуації взаємодії в цілому.

Діалогічне мовлення – це розмова, бесіда двох чи більше учасників спілкування, що поперемінно видають власні повідомлення. Характерною ознакою діалогу є наявність в інших учасників спілкування інтересу не тільки до переданої інформації, а й до позиції того, хто говорить.

Діалог – мова підтримувана. Один учасник діалогу під час спілкування ставить уточнюючі запитання, розвиває далі думку співрозмовника чи може

закінчити її сам, подає репліки, що свідчать про увагу до того, що повідомляється, зацікавленість у взаємодії. Це дозволяє мовцю точніше висловлювати власні думки, оперативно коригувати використовувані мовні засоби, для того щоб точніше передати власне ставлення, бути впевненим у розумінні й зацікавленості у взаємодії з боку співрозмовника.

Діалог ведеться найчастіше в умовах емоційно-експресивного контакту учасників, які безпосередньо сприймають один одного. Крім, того, він завжди прив'язаний до певної ситуації, в якій перебувають учасники, або до певного предмета, який має значення для обох учасників.

Мова виникає, розвивається, підтримується, змінює свою спрямованість чи зникає відповідно до змін предмета чи думок про нього.

Тематично спрямований діалог має назву *бесіди*. Бесіду організують спеціально для з'ясування якогось питання. Тоді мовлення й поведінка ініціатора бесіди підкоряються цій первісно визначеній меті. Однак при цьому він має враховувати, що його мету може не сприйняти співрозмовник, який намагатиметься припинити безглузду для нього чи навіть неприємну ситуацію спілкування. Спроби втягнути його у взаємодію, незважаючи на зовнішній чи внутрішній опір, можуть призвести до того, що діалог перейде у монолог чи почнеться маніпулювання партнером.

Звичайно в діалогічному мовленні менше вимог до формально-логічного упорядкування окремих висловлень. Адже партнери перебувають в однаковій ситуації взаємодії, сприймають ті самі факти і явища, мають можливість оцінювати і прогнозувати реакції співрозмовника, впливати на них.

Усі форми мовлення між собою взаємозалежні. Однак їх життєве і функціональне призначення неоднакове. Зовнішнє мовлення частіше є засобом спілкування, тоді як внутрішнє – засобом мислення. Письмове мовлення відіграє найбільшу роль як засіб фіксації інформації, її збереження, передачі. Монолог – засіб трансляції знань і самовираження людини, що говорить, тоді як діалог дуже важливий для обміну інформацією і позиціями між людьми.

7. РОЛЬ СЛУХАННЯ У ПЕДАГОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ.

Визначну роль у педагогічному спілкуванні відіграє активне слухання. Викладач повинен уміти відволікатися від власних думок. від формулювання того, що буде говорити в наступний момент. Він повинен також пробиватися крізь невдалі формулювання студента, відокремлювати загальний зміст того, що було сказано, зіставляти відповідь з очікуваною моделлю, уловлювати помилки, утримувати в пам'яті те, що вже сказано, прогнозувати передбачувану оцінку й аргументи в її обґрунтування. Це дуже важке навантаження, тому не всі викладачі можуть утримувати власну увагу на певному рівні протягом усієї відповіді, і рятуються від перевантажень, мимоволі відволікаючись від слухання, тобто має місце слухання з тимчасовим відключенням. Треба зазначити, що й учні, у свою чергу, теж грішать таким слуханням, особливо це характерно для слухання протягом тривалого часу (наприклад, на лекціях).

У розв'язанні цього питання особливе місце посідає вміння вчителя слухати учня під час його відповіді. Стосовно цього треба звернутися до праць І. Атватера, який розглядає слухання як активний вольовий процес, що потребує певних навичок і умінь.

Слухання є важливим елементом психологічного контакту з учнем і виконує функцію зворотного зв'язку. Під зворотним зв'язком ми розуміємо інформацію про те, як ми сприймаємо співрозмовника під час спілкування з ним. Умінню слухати потрібно вчитися. Кожна людина може слухати ефективніше. Для оволодіння мистецтвом слухання педагогу потрібно формувати навички й прийоми техніки слухання. До таких навичок і прийомів відносять насамперед підтримку уваги (спрямованість і стійкість уваги, візуальний контакт), використання елементів невербального спілкування (погляд, пози, жести, мова міжособистісного простору, зміна висоти голосу та інтонації) як немовної підтримки учня, репліки і запитання для заохочення до подальшого викладу. Проте неправомірно говорити лише про суто технічні прийоми слухання. Процес слухання потребує наявності розвинутих

особистісних утворень, пов'язаних із виявом розуміння й симпатії, схвалення учня.

Слухання відповіді учня може відбуватися як у рефлексивній, так і в нереклексивній формі.

І. Атватер зазначає, що *нереклексивне слухання* полягає в умінні уважно мовчати, не втручаючись у мовлення співрозмовника своїми зауваженнями. Проте це мовчання активне, тому що потребує великого зосередження на предметі розмови, вияву розуміння, схвалення і підтримки того, хто говорить.

Педагог може використовувати нереклексивне слухання насамперед стосовно сором'язливих і не впевнених у собі учнів. Ререклексивне слухання, яке супроводжується прийомами невербального спілкування (наприклад, торкання руки, зміна дистанції спілкування), виражає розуміння й співчуття учневі значно краще, ніж вербальне. Ререклексивне слухання доцільно використовувати в ситуаціях, коли учень бажає висловити свій погляд або своє ставлення, пережитий ним емоційний стан з приводу питання, яке обговорюється на уроці. Ререклексивне слухання застосовується також у ситуаціях, коли учень відчуває труднощі у висловлюванні своїх наболілих проблем. У цьому разі використання нереклексивного слухання дає змогу мінімально втручатися в розмову, що полегшує самовираження того, хто говорить.

Прийоми відповідей педагога в умовах нереклексивного слухання учня можуть бути найрізноманітнішими, важливо лише, щоб вони були короткими й нейтральними і поставали природно. Найуживанішими мінімальними відповідями можуть бути такі: «Розумію»; «Продовжуй»; «Це цікаво» та ін.

Треба пам'ятати, що неправильна побудова репліки вчителя під час нереклексивного слухання може призвести до порушення контакту з учнем. Наприклад, такі фрази, як: «Ладно, кажи вже», «Не може бути, що ти розібрався сам з цим», «Це тобі не під силу» – можуть легко зруйнувати контакт та взаєморозуміння у навчальному процесі.

Рефлексивне слухання використовується для контролю точності сприйняття почутого. Нерідко рефлексивне слухання називають активним, тому що той, хто слухає, активніше, ніж під час нерефлексивного слухання, використовує вербальну форму для підтвердження розуміння повідомлення.

Уміння рефлексивного слухання необхідно вчителю на етапі перевірки знань, бо дає змогу розкрити зміст повідомлень учня, з'ясувати їхнє реальне значення, виявити причини помилок ускладнень учня під час засвоєння конкретної навчальної теми. Як правило, виокремлюють чотири види рефлексивних відповідей: з'ясування, перефразування, відображення почуттів та резюмування.

З'ясування – це звернення до того, хто говорить, за уточненням. З'ясування допомагає зробити повідомлення зрозумілішим і сприяє точнішому його сприйманню тим, хто слухає. Для цього можна використовувати фрази: «Поясніть, будь ласка, свою думку», «Будь ласка, уточніть це», «Чи не повторите ще раз?» та ін.

Перефразування – це формулювання висловленого повідомлення по-іншому. Під час опитування перефразування полягає в передачі учневі його ж висловлювань, але словами вчителя. Мета перефразування – перевірка точності сприйнятої інформації. Перефразування можна розпочати словами: «На вашу думку...», «Як я зрозумів...», «Ви гадаєте...», «інакше кажучи, ви вважаєте...» та ін. Для перефразування, слід вибирати лише головні, істотні моменти повідомлення. Перефразування стосується лише змісту ідеї того, хто говорить, а не його почуттів і ставлення до цієї ідеї.

Навпаки, під час використання *відображення почуттів* наголошують на сприйнятті й відображенні почуттів того, хто говорить, його установок й емоційного стану. Відображаючи почуття учня, вчитель демонструє йому розуміння його стану, забезпечує психологічну підтримку його особистості, чим зміцнює контакт з ним. Для вираження почуттів можна вживати певні вступні фрази, наприклад: «Ви відчуваєте...», «Мені здається, що...», «Я розумію ваш стан зараз...» та ін.

Резюмуючи відповідь, підсумовують головні ідеї і почуття того, хто говорить. Резюмуючи висловлення, допомагають поєднати фрагменти відповідей кількох учнів у смислову єдність. Типовими вступними фразами можуть бути такі: «Якщо тепер підсумувати сказане вами, то...», «Вашими головними ідеями, таким чином, були...» та ін.

Важливим елементом техніки слухання є вміння ставити запитання. Чіткі і вчасні запитання дають змогу підтримати співрозмовника, надати йому допомогу у викладі його поглядів. Уміння ставити запитання важливе для педагога ще й тому, що з їхньою допомогою він може керувати діалогом з учнем, реалізуючи свій педагогічний задум. Відомі п'ять головних груп запитань:

1) **закриті запитання** – запитання, на які очікується відповіді «так» чи «ні». Ці запитання рекомендують використовувати для одержання згоди чи заперечення якогось факту. Під час організації контакту за допомогою цих запитань учень перебуває у пасивній позиції, ініціатива спілкування цілком належить учителеві. Запитання закритого типу вчитель може використовувати під час фронтального опитування, коли потрібно одержати найзагальніше уявлення про рівень підготовки класу до уроку. Проте інформація, одержана від учнів за допомогою закритих запитань, є мінімальною, такі запитання не стимулюють активність учнів у педагогічній взаємодії;

2) **відкриті запитання** – запитання, на які не можна відповісти «так» чи «ні», вони потребують розгорнутого пояснення. Це запитання «що», «хто», «з якою метою», «чому», «як», «де», «скільки» тощо. Постановка відкритих запитань перед учнями дає їм змогу висловити своє ставлення до навчальної інформації, висловити свою думку стосовно добре відомих фактів. Недоліками розвитку діалогу за таких прийомів можуть бути втрата вчителем ініціативи у спілкуванні, відхилення від конкретної теми бесіди, порушення логіки розмови;

3) **запитання для обміркування** використовуються для того, щоб спонукати учня до усвідомлення помилки, допущеної ним, пошуку правильного варіанта відповіді на етапі перевірки знань. Ці запитання доречно також

ставити, щоб уточнити позицію учня, зняти невизначеність у його висловлюваннях. Формулюючи запитання для обміркування, вчитель резюмує раніше сказане учнем, намагається вказати на слабкі місця в його відповіді й можливість виправити їх. Ці запитання можуть мати приблизно такий вигляд: «Чи впливає з ваших слів, що...», «Чи правильно я зрозумів вашу думку, що...» та ін.;

4) **переломні запитання** допомагають учителеві утримувати діалог з учнем у чіткому руслі. Переломні запитання ставлять в ситуаціях, коли треба перехопити ініціативу, спрямувавши розмову в потрібному для педагога напрямі;

5) **риторичні запитання** забезпечують емоційну підтримку того, хто говорить, загострюють увагу співрозмовника на тезі, що обговорюється. Вчитель може використовувати риторичні запитання під час закріплення та перевірки здобутої інформації.

Правильно обрана вчителем на етапі перевірки знань тактика постановки запитань дає йому змогу створити сприятливу психологічну атмосферу взаємодії з учнем, з достатньою повнотою розкрити його творчі можливості, виявити рівень засвоєння навчальної інформації, стимулювати процес навчання.

Діалог викладача зі студентом споконвічно асиметричний, тому що викладач перебуває на більш авторитарній рольовій позиції. Однак необхідність опановувати прийоми організації діалогічної взаємодії дає можливість організувати безпосереднє спілкування таким чином, щоб рольова нерівність компенсувалася особистою рівністю сторін, що спілкуються.

Рекомендована література

1. Авторська школа О. А.: Матеріали конф. – К.: Наук. світ, 2000. – 43 с.
2. Баранова Л. Від чого залежить контакт з аудиторією? // Дивослово. – 1998. – №2. – С. 41.
3. Гоноболий Ф. Н. Книга об учителе. – М., 1965. – С. 170 – 184.

4. Капська А. Й. Виразне читання. Практичні і лабораторні заняття: навч. посібник. – К.: Вища школа, 1990. – 175 с.
5. Культура української мови: Довідник. – К.: Либідь, 1990. – 304 с.
6. Ладыжинская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. – М., 1985. – С. 5- -50.
7. Основи педагогічної майстерності / Під ред.проф. І. . Зязюна. – К., 1987. – С. 47 – 61.

ТЕМА 12. МІМІКА, ПАНТОМІМА ТА ІНШІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА

- 1. Роль виразних рухів у спілкуванні.**
- 2. Вербальні та невербальні засоби спілкування.**
- 3. Способи передачі інформації.**
- 4. Роль і функції жестів.**

1. РОЛЬ ВИРАЗНИХ РУХІВ У СПІЛКУВАННІ.

У передачі інформації безперечним є значення мови, мовлення. Однак чим більше людина захоплена тим, що відбувається, тим більше видають її внутрішній стан виразні рухи.

Усне мовлення має допоміжні засоби. Вони виступають під час спілкування як факультативні компоненти і в жоден з моментів процесу комунікації не замінюють усне мовлення. Такими засобами є: сприйняття реальної ситуації чи уявлення про неї, наочність, міміка, пантоміміка, жести, інтонація, темп мовлення тощо.

Велику допомогу і тому, хто говорить, і тому, хто слухає, надає сприйняття реальної ситуації, у якій відбувається спілкування, або уявлення про неї. Аналогічний результат дає тому, хто слухає, сприйняття ситуації наочно, а також сприйняття самого того, хто говорить. Узагальнене уявлення про ситуацію, аналіз реальних відносин також полегшує слухачу процес спілкування, дозволяє скоротити обсяг мовних засобів, дуже великий,

наприклад, під час письмового спілкування з тієї ж тематики. Еліптичність, «неправильність» розмовної мови можуть бути тим більшими, чим значніше участь у спілкуванні допоміжних, невербальних засобів.

Паралінгвістичні засоби доповнюють і заміщають один одного в процесі спілкування залежно від конкретних умов. Співвідношення між ними встановлюється з урахуванням їхньої ролі під час мовлення як основного засобу спілкування. Використання жестів як основного засобу спілкування в розвинутому суспільстві неможливо.

Жести, що використовуються під час усномовного спілкування, бувають ілюстративними і виразними. Ілюстративні жести ніби передають форму, розмір предметів. Люди, що використовують такі жести, прагнуть замінити ними словесні характеристики й описи, тобто використовувати в спілкуванні замість мовних засобів невербальні. Можливості ілюстративних жестів обмежені, що особливо добре відчуває людина, яка не володіє мовою оточення і має необхідність повідомити їм що-небудь. У процесі розвитку культури мовлення в людини зникають ілюстративні жести, поступаючись місцем відповідним мовним засобам.

Виразні жести служать для акцентування емоційно-вольових станів того, хто говорить. Вони підкреслюють кінець фрази, думки, супроводжують логічні наголоси, звертають увагу співрозмовника на підтекст мовлення, підкреслюють іронію, гумор.

2. ВЕРБАЛЬНІ І НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ СПІЛКУВАННЯ.

Проміжними між вербальними і невербальними засобами є зміни часових співвідношень в усному мовленні між компонентами мовних засобів: темпу мовлення, тривалості складів і пауз, того й іншого одночасно. Виразним засобом, наприклад, є виділення відрізка усного мовлення уповільненням чи прискоренням його проголошення порівняно з темпом мовлення загалом. Ці засоби використовуються мовцем як правило, автоматично; вони ефективні, додають мовленню виразність, вносять певний емоційно-вольовий акцент.

Інтонаційна виразність звучного мовлення залежить від підготовленості слухачів, від умов спілкування. Мінімально акцентована інтонація можлива за умови великої надмірності мовних засобів (наприклад у тексті, що читається), а виражена інтонація – за умови малої надмірності.

Зрозумілість усного мовлення, його дієвість можуть бути забезпечені немовними, мовними і комбінованими засобами. Загальний емоційно-виразний тон письмового тексту читачем відтворюється цілком самостійно, а в процесі діалогу з опорою на ситуацію слухач сприймає цей тон без витрати власних зусиль.

Викладач повинен сам володіти стриманою, помірною інтонацією й навчати цього студентів.

Немовні компоненти спілкування можна поділити на кілька типів залежно від їхньої ролі в процесі спілкування: «пошукові» компоненти, які враховуються мовцем і слухачем для орієнтації на тому етапі, що передує власне спілкуванню; сигнали, які використовують для корекції вже сталого спілкування; регулятори, що поділяються на сигнали, які виходять від слухача і підтверджують розуміння, і сигнали, що йдуть від комунікатора і «запитують» слухачів про розуміння; модуляції спілкування, тобто реакції мовця і слухачів на зміну умов спілкування. Ті ж самі немовні засоби виступають у різних функціях і їх досить важко строго поділити на групи. Зручніше охарактеризувати їх, виходячи з фізичної природи.

Особливістю усного мовлення педагога є також те, що його зміст сприймається учнями по двох каналах – звуковому (через звучне слово, інтонацію) і візуальному (через міміку, жести, рухи; вчителя). Міміка, поза, рухи тіла вчителя, який говорить, підсилюють значеннєву місткість, виразність, емоційну змістовність його мовлення, якоюсь мірою є наочним виявленням ставлення вчителя до предмета власного мовлення.

Візуальний канал надає учням інформацію про робоче самопочуття вчителя, його бажання (чи небажання) спілкуватися з учнями, повагу (чи неповагу) до них. Педагог повинен розвивати в собі уміння контролювати

зовнішній вигляд під час спілкування, інтерпретувати реакцію слухачів на особливості своєї міміки, рухів тіла, жестів.

3. СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ ІНФОРМАЦІЇ.

П. Ватцлавік і його співавтори порівнюють ці два способи передачі інформації з двома типами комп'ютерів: дигітальних (цифрових) і аналогових.

У першому з них кодові зображення настільки несхожі па зміст, представлений ними, як номери міських телефонів – па їхніх власників. Зате така машина оперує від'ємними й уявними числами, робить складні математичні й логічні операції. Аналогова ж машина здатна лише до дій, заснованих на додаванні чи відніманні.

Словами можна точно передати думку, хоча значення цих слів у різних народів неоднакове. Аналогова форма позбавлена логічної точності, але її знаки зрозумілі кожному. Це не опис, а скоріше заклик до певних взаємин. Коли кішка треться об ноги господарки, тут немає вказівки на об'єкт («хочу молока»), тут зміст в аналогії: «будь мені мамою». Той, що екзаменується, будучи не в змозі дати задовільну відповідь, намагається вплинути на почуття викладача. Тут мають значення поза, жестикуляція, ритм, міміка, голосові модуляції, манера вимови. Залицяння, суперництво, контакт із малими дітьми, з божевільними – усі ці випадки вимагають не дигітального, а аналогового спілкування. Це пояснюється тим, що протягти обман легко в дигітальну, але важко в аналогову форму.

На практиці люди використовують обидві «мови» і весь час здійснюють трансляцію з однієї мови на іншу. Однак постійно залишається відкритим питання – чи точний переклад? От чому хрестоматійними в педагогіці стали заповіді: «Потрібно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, і це читання може бути навіть описане в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватися про деякі ознаки щиросердечних рухів». ! далі – про те, що треба не тільки читати, а й бути доступним до читання. А. Макаренко вважав: «Педагогічна майстерність

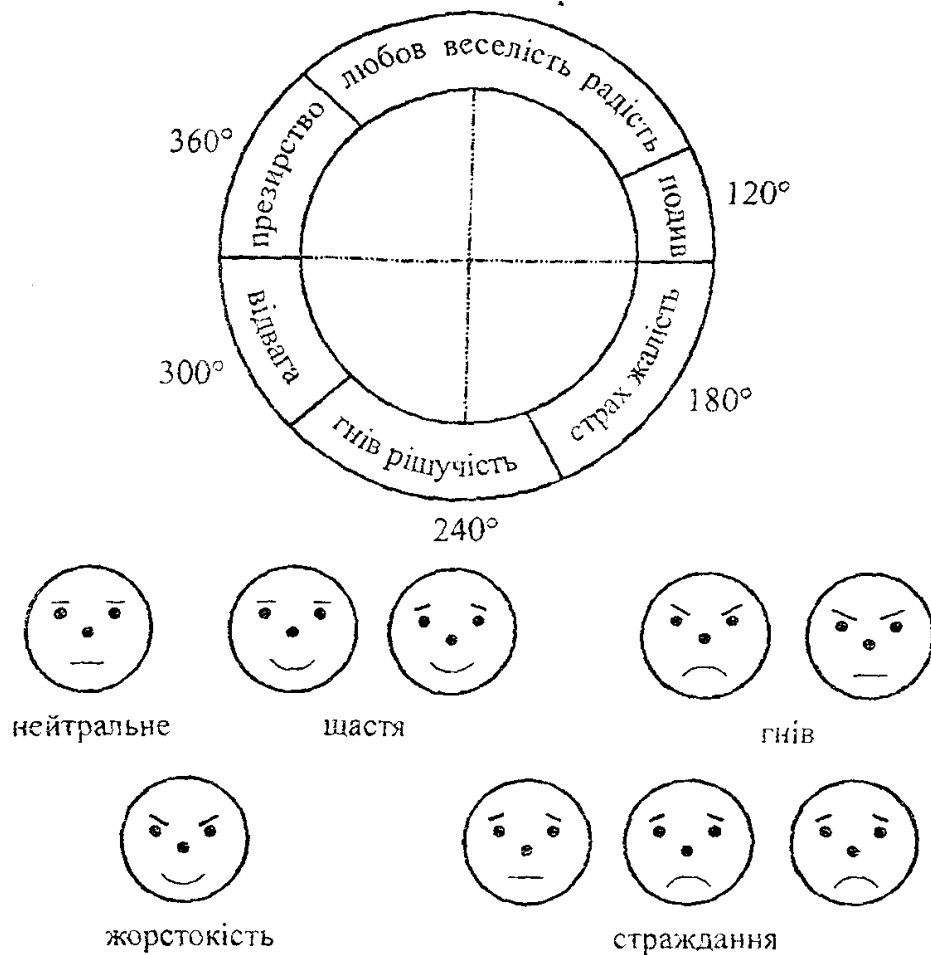
полягає й у постановці голосу вихователя, і в управлінні власним обличчям... Педагог не може не грати. Не може бути педагога, що не вмів би грати...».

Людські емоції мають під собою органічну основу. Однак по обличчю дитини ще важко зробити висновок про його переживання. Пізніше виразні рухи соціалізуються. Дослідники простежили, як виражаються щастя, смуток, гнів і переляк у сліпих і зрячих дітей. З віком міміка зрячих ставала більш виразною, тоді як у сліпонароджених вона не тільки не удосконалювалася, а навіть регресувала.

Завдяки драматизації поведінки міміка стає мовою навіть більш виразного, ніж власне мовлення. У низці експериментів учасникам пропонували визначити за десятками різних фотографій акторів, які емоції відчував той чи інший персонаж. Після виключення синонімів було виділено шість основних емоцій: любов, подив, страх, гнів, відраза, презирство. У 1952 р. А. Шлосберг запропонував розмістити ці шість основних емоцій відносно двох взаємно перпендикулярних осей: задоволення – невдоволення (З – Н) і увага – зневага (У – З).

На рис. 11 емоції, що сприймаються як подібні між собою, розміщені ближче одна до одної. Якщо уявити коло як циферблат, то на ньому можна кількісно виразити місце будь-якої емоції.

Ще в минулому сторіччі німецький анатом К.Підеріт зробив ряд замальовок, що відображують функціонування м'язів обличчя. Його малюнки показують, що виразність досягається зміною положення рота, очей, брів і носа. Пізніше були запропоновані моделі, що змінюють вираз емоцій внаслідок переміщення брів, губ (рис. 11) .



Вираз людського обличчя (за Вудвортсом і Шлосбергом) і приклади виразу емоцій рухами бровей і рота (за Тайєром і Шифтом)

Людина високо піднімає брови, якщо вона не вірить тому, що почула, піднімає наполовину, якщо здивована, зберігає в нормальному стані, якщо нейтральна, майже опускає, якщо дивується, опускає цілком, якщо сердиться. Куточки рота піднімаються вгору, коли людина задоволена, і опускаються, якщо вона засмучена.

4. РОЛЬ І ФУНКЦІЇ ЖЕСТІВ.

У процесі навчання для встановлення і підтримки контакту педагог використовує безліч допоміжних засобів, що не мають конвенціонального (умовного) характеру і не сприймаються слухачем як якісь спеціальні засоби. Візьмемо, наприклад, напрямок погляду мовця. Він підкоряється низці досить суворих закономірностей, що вивчає психологія спілкування, які визначають, у

якому місці мовлення мовець дивитиметься у вічі співрозмовнику, як часто він це робитиме тощо.

Винахід спеціального приладу дав можливість суворо фіксувати напрямок погляду. Формулюючи думку, людина дивиться в простір, сформулювавши – на співрозмовника. Однак вона відводить погляд, якщо погано ставиться до співрозмовника. Але якщо дивиться у вічі – то вона розуміє іншого і зацікавлена у його думці.

Станіславський писав: «Якщо очі – дзеркало душі, то кінчики пальців – очі нашого тіла» .

Багатьма авторами помічено, що людині легше за все контролювати рухи м'язів обличчя – навіть у випадках, коли вона щось приховує, обманює партнера. Рухи тіла контролювати складніше. Відтік інформації відбувається як результат зміни положення корпусу, тремтіння рук тощо.

Міміка – мистецтво виражати власні думки, почуття, настрої, стани рухом м'язів обличчя. Нерідко вираз обличчя й погляд справляють на учнів сильніший вплив, ніж слова. Жести й міміка, підвищуючи емоційну значущість інформації, сприяють кращому її засвоєнню.

Учні «читають» обличчя педагога, вгадуючи його ставлення, настрої, тому обличчя повинно не тільки виражати, а й приховувати почуття. Обличчя й жести педагога повинні демонструвати лише те, що стосується до справи, сприяє розв'язанню навчально-виховних завдань.

Звичайно вираз обличчя повинен відповідати характеру мовлення, відносин. Він, як і весь зовнішній вигляд, повинен виражати впевненість, схвалення, осуд, невдоволення, радість, замилювання, байдужість, зацікавленість, обурення – у десятках варіантів. Широкий діапазон почуттів виражає посмішка, що свідчить про духовне здоров'я і моральну силу людини. Виразні деталі міміки – брови, очі. Підняті брови виражають подив, зрушені – зосередженість, нерухомі – спокій, байдужість, рухливі – захват.

Найбільш виразні на обличчі людини, як відомо, очі. Для вчителя дуже важливо вміти правильно використовувати силу погляду. Погляд педагога

повинен бути звернений до учнів, створюючи візуальний контакт. Не можна звертатися до стін, вікон, стелі. Потрібно прагнути тримати в полі зору всіх учнів.

Одночасно візуальний контакт виконує у стосунках з учнями таку важливу функцію, як емоційне живлення. Відкритий, природний, доброзичливий погляд прямо в очі важливий не лише для встановлення взаємодії, а й для задоволення емоційних потреб людини. Погляд передає наші почуття. Учень найбільш уважний, коли вчитель дивиться йому прямо в очі, і найбільше запам'ятовує саме те, що сказано в такі хвилини. Психологи помітили, що частіше, на жаль, дорослі дивляться дітям прямо в очі в ті хвилини, коли повчають, дорікають, сварять. Це провокує появу тривожності, невпевненості у собі, гальмує особистісний розвиток.

Тому треба пам'ятати, що візуальний контакт з учнями повинен бути постійним. І найбільше він потрібен, щоб учні відчували доброзичливе ставлення вчителя та його підтримку.

Особливе значення має використання невербальних засобів спілкування під час опитування та оцінювання діяльності учнів. Коли ставиться запитання, потрібно дивитися на учнів, до яких звертаєшся, при цьому можна побачити першу реакцію учнів на запитання і врахувати її під час їх відповіді. Учневі також важливо бачити, як їм дають завдання. В цьому вони отримують для себе інформацію – мотиви, наміри викладача, його особистісний зацікавленість у відповіді учня, очікування від нього особистих роздумів або звичайного відтворення матеріалу підручника тощо. Тут важливе все: тон, інтонація, мімічна реакція вчителя, емоційна забарвленість його голосу, виразність погляду, мікроміміка – рухи брів, кутиків губ. Учні повинні не тільки почути запитання, а й побачити вчителя, якому цікаво його ставити та почути на нього відповідь.

Дуже важливо, щоб учні під час відповіді бачили вчителя уважним, зацікавленим, а не байдужим. Тому вчитель має зосередити увагу – не на наступному запитанні (як би його не забути), а на учневі, який відповідає. Це

дасть йому змогу краще зрозуміти не тільки те, що говорить учень, а й те, що він хотів, але чомусь не зміг сказати. Намагаючись зрозуміти учня, перебіг його думки, вчитель може побачити раціональні і помилкові моменти в його відповіді, розпочинає внутрішній діалог з ним, результатом якого буде його реакція на почуте. Використання різних форм реакцій на відповіді учнів надає вчителю можливість керувати їхньою пізнавальною діяльністю, спонукати до глибшого аналізу, самоаналізу, мотивувати їх включення до діалогу з іншими учнями в класі.

Таким чином пантоміміка, тобто рухи тіла, рук, ніг, допомагає передавати вербальну інформацію, дозволяє виділити головне, малює образ, підкреслює зміст того, про що йде мова.

Красива, виразна постава педагога виражає внутрішню гідність особистості, привертає увагу до неї. Пряма хода, зібраність говорять про впевненість педагога у своїх силах, знаннях. У той час як сутулість, опущена голова, руки, що звисають свідчать про внутрішню слабкість людини, її непевності в собі.

Учитель має виробити манеру правильно стояти перед учнями на уроці (ноги на ширині 12–15 см, одна нога трохи висунута вперед). Усі рухи й пози повинні відзначатися витонченістю і простотою. Естетика пози не терпить поганих звичок: похитування вперед – назад, тупцювання, манера триматися за спинку стільця, крутити в руках сторонні предмети, почухувати голову, терти носа, тримати себе за вухо та ін.

Має значення навіть хода, адже вона несе також інформацію про стан людини, її здоров'я, настрій. Дисгармонія в ході сприймається не на користь педагогові.

Жест педагога має бути органічним і стриманим. Без різких, широких змахів і гострих кутів. Кращі круглі жести і скупа жестикуляція.

Жести можуть виконувати кілька функцій: брати участь у комунікаційних процесах замість вербальних засобів (комунікативні жести), підсилювати вербальні засоби. У цих випадках жести довільні й призначені для передачі

інформації. У різних цивілізаціях і соціальних співтовариствах вибір і форма жестів різні. Якщо в Японії, наприклад, викладач перед початком занять низько кланяється тим, хто навчається, дякуючи їм за зроблену честь присутності на заняттях, то в нас такий жест викличе здивування. Оскільки в жестах основне значення мають рухи голови, пліч і рук, то класифікація звичайно побудована на їхніх особливостях. Наприклад, жест, що загрожує, – це звичайно піднята права рука з вказівним пальцем; примирливий – відкриті долоні; жест здивування – підняті плечі та ін.

Жести можуть бути і мимовільними, коли вони відображають емоційні особливості суб'єкта, його ставлення до того, що відбувається: недовіру, зосередженість, невдоволення, радість, незнання, розгубленість, пригніченість. Такими жестами керувати досить складно і саме з них можна визначити справжній стан людини, який вона хотіла б приховати. Особливо це стосується рухів рук. Якщо викладач неспокійно крутить у руках указівку, кожену хвилину поправляє зачіску, переступає з ноги на ногу, взагалі робить багато зайвих рухів – майже напевно він схвильований, не впевнений у собі і перебуває в стані дискомфорту чи навіть стресу.

Для демонстрації своєї впевненості, самовладання, компетентності треба систематично не тільки спостерігати, а й контролювати міміку і жестикуляцію, підкоряючи їх встановленим цілям. У цьому допомагають деякі хитрощі. Наприклад, щоб приховати неспокійні рухи рук, можна «триматися за спинку стільця», стояти за кафедрою, вибрати в аудиторії знайоме обличчя, що діятиме на вас заспокійливо тощо.

Жести педагога мають бути органічними й стриманими, без різких широких вимхів і гострих кутів. Перевага віддається округлій і скупій жестикуляції.

Розрізняють жести описові й психологічні. Описові жести зображують, ілюструють перебіг думок. Вони потрібні в меншій мірі, але зустрічаються часто. Однак не можна допускати, щоб вони заважали учням слухати і розуміти матеріал. Набагато важливіше психологічні жести, що виражають почуття й

відносини. Жести, як і інші рухи корпусу, найчастіше попереджають перебіг висловлюваної думки, а не йдуть за нею.

Щоб спілкування було активним, доцільно мати відкриту позу: не схрещувати руки. Повернутися обличчям до класу, зменшити дистанцію, що створює ефект довіри. Рекомендуються рухи вперед та назад по аудиторії, а не в сторони. Крок уперед підсилює значимість спілкування, допомагає зосередити увагу аудиторії. Відступаючи назад, мовець ніби дає відпочити слухачам.

Міжособистісний простір (або дистанція спілкування) – відстань між тими, хто спілкується, також суттєво впливає та є ознакою характеру взаємодії. Прийнято вважати дистанцію до 45 см інтимною, 45 см – їм 20 см – персональною, 1 м 20 см – 4 м – соціальною, 4–7 м – публічною. Більша відстань не дає можливості чітко сприймати міміку, ще більша – жести й рухи корпусу. Це призводить до появи бар'єрів у спілкуванні. Зміна дистанції – прийом привертання уваги під час занять. Скорочення дистанції збільшить силу впливу.

Просторові чинники спілкування практично використовує кожен викладач, інтуїтивно вибираючи оптимальну відстань до слухачів, залишаючи трибуну, якщо вона занадто далеко відсунута від перших рядів, і т. ін. Експериментальні дані свідчать про те, що для визначення оптимальної дистанції спілкування мають значення характер взаємин з аудиторією, соціальний престиж викладача, зміст промови, розмір приміщення та ін. Відомо, що лектор часто зменшує дистанцію спілкування, щоб створити «ефект довіри» у слухачів, забезпечити більшу «відкритість» спілкування. Це також знаходить підтвердження в експериментах.

У процесі навчального спілкування важливо враховувати і розміщення співрозмовників. Якщо спілкуються суперники, вони сидять один навпроти одного, якщо звичайна бесіда, а особливо випадкова – навкоси за столом, якщо друзі – поруч. Те чи інше розміщення вчителя та учня під час їх дуальної взаємодії у навчальному процесі матиме відповідні наслідки.

Просторово-часове розміщення тих, хто спілкується, не тільки впливає на передачу інформації в педагогічному спілкуванні, а й істотно визначає вибір способу спілкування педагога з аудиторією. Будь-який викладач-практик знає, як важливо змінювати спосіб спілкування з аудиторією залежно від часу, відведеного на заняття, від приміщення, від різних перешкод та ін. Наприклад, за інших рівних умов легше виступати в приміщенні, яке має форму амфітеатру (тому, до речі, «потоківі» аудиторії у вищих навчальних закладах звичайно саме такі); а якщо приміщення невелике, то краще, щоб воно було витягнуте не в довжину, а у ширину. У широкому, але неглибокому залі зручніше стежити за слухачами – рух очей лектора ніби запрограмовано самою внутрішньою структурою приміщення і не залишається неохоплених поглядом «мертвих» зон.

У цілому можна констатувати, що «позитивний клімат» в аудиторії забезпечують такі немовні компоненти спілкування, як: високий ступінь контакту очей, посмішки, стверджувальні кивки, інтенсивні рухи рук, нахил корпусу вперед, орієнтація тіла убік слухачів (той, хто говорить, не повертається до них під кутом).

Не має сумніву в тому, що невербальні засоби комунікації суттєво впливають на педагогічне спілкування, допомагають педагогу ефективно розв'язувати педагогічні завдання. Неуважність до володіння цими засобами та використання їх обертається байдужістю учнів до вчителя та до навчання.

Рекомендована література

1. Богомолів А. Сверхзадача образования // Персонал. – 1998. – №4.
2. Вудвортс Р. С. Экспериментальная психология. – М., 1950. – С. 629.
3. Добронравова И. С. Синергетика: становление нелинейного мышления. – К., 1990.
4. Крижанская Ю. С., Третьякова В. П. Грамматика общения. – Л., 1990. – С. 37.
5. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. – М., 1960. – Т. 5. – С. 268 – 269.

6. Мороз О., Юрченко В. Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс // Наукові записки. – К.: МПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001.

ТЕМА 13. ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ

- 1. Спілкування: функції мовлення.**
- 2. Додаткові функції мовлення.**
- 3. Характеристики мовлення.**
- 4. Перешкоди на шляху ефективності спілкування.**

1. СПІЛКУВАННЯ: ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ.

Для ефективного спілкування необхідно вивчити свою психологію, особливості характеру й можливості. Лише розібравшись у собі, можна краще розуміти людей, що вас оточують, з ними легше буде знайти спільний інтерес у спілкуванні та взаєморозумінні.

Спілкування – це багатоплановий процес установалення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності та обміну, що включає в себе інформацію, сприйняття й розуміння іншої людини.

Спілкування містить у собі три сторони:

- комунікативну (передача, обмін інформацією між її учасниками);
- інтерактивну (взаємодія тих, що спілкуються, – обмін у процесі спілкування не тільки словами, а й діями, вчинками);
- перцептивну (сприйняття один одного тими, хто спілкується).

Розглянуте в єдності цих трьох сторін спілкування виступає як спосіб організації спільної діяльності і взаємин включених у неї людей.

Коли говорять про спілкування як про обмін інформацією, мають на увазі комунікативний бік спілкування.

Комунікація у вузькому розумінні слова – обмін різними уявленнями, ідеями, інтересами, настроями. У широкому ж розумінні комунікація

розглядається як інформація, пов'язана з конкретною поведінкою співрозмовників.

Це означає, що, по-перше, спілкування – це відносини, як мінімум, двох індивідів, взаємне інформування кожного з яких припускає налагодження спільної діяльності. Особливу роль для кожного учасника спілкування відіграє значущість інформації за умови, що її не просто прийняли, а й зрозуміли, осмислили.

По-друге, обмін такою інформацією обов'язково припускає психологічний вплив на партнера.

Якщо розглядати мовну діяльність на рівні абстрактно-теоретичному, відокремленому від змісту й контексту безпосередніх ситуацій спілкування між людьми, то як основні, базові досить виокремити дві функції мовлення: комунікативну та сигніфікативну.

Комунікативна функція обслуговує процес передачі інформації від однієї людини до іншої (визначення змісту повідомлення, втілення його в мовну форму, передача через той чи інший канал інформації).

Сигніфікативна функція пов'язана з відображенням об'єктивної реальності через поняття.

Ці функції звичайно тісно переплетені, оскільки процес безпосереднього спілкування спирається на сигніфікативні можливості мовлення, на понятійній основі якого формулюється те чи інше комунікативне повідомлення. У повсякденному житті на цей аспект звертають мало уваги. Але тільки-но люди перестають використовувати ту чи іншу мову в мовленнєвому спілкуванні, вона стає мертвою мовою (наприклад, давньогрецька, латинська). Навіть за умови повного збереження відповідної понятійної структури ця мова вже не може бути використана для обслуговування безпосередньої взаємодії між людьми, втрачає гнучкість, оперативність, динамізм.

Однак функціональне навантаження, що накладається на мовленнєву діяльність, цим не вичерпується. У людській практиці мовлення виступає

чинником розв'язання різних життєво важливих завдань, тобто має поліфункціональний характер.

Так, безпосередньо пов'язано з мовною діяльністю мислення. Мовленнєві засоби необхідні не тільки для висловлення думки, а й для її формування. Адже ми не можемо довідатися про зміст наших думок, поки не надамо їм словесної форми. Згадаємо, що навіть пізнавання відбувається тільки тоді, коли ми робимо відповідний висновок про збіг сприйманого об'єкта з еталонною моделлю (перцептивним образом). Слово не збігається однозначно зі змістом мислення, оскільки в останньому присутні, крім вербального, образний та емоційний компоненти. Однак без «підведення думки під слово» ми не можемо віддиференціювати головні значення і зміст того, що відбувається чи пережито, від другорядних, здійснити категоризацію, порівняти поточні події з еталонними моделями, тобто «включити» мислення на повний діапазон його можливостей. Тому можна сказати, що стосовно психічного життя людини мовлення виконує *функцію формоутворення*.

Людська свідомість не просто існує переважно в мовних категоріях і формах. Зниження вербальної активності звичайно супроводжується зниженням рівня свідомості (так, блокувавши внутрішнє мовлення, людина занурюється в стан медитації чи в сон). Блокування вимовлення вголос чи «про себе» чинених дій призводить до миттєвого забування, не дозволяє осмислити сприйману інформацію. Зважаючи на це можна виокремити *активаційну функцію* мовлення.

Мовлення – це засіб, за допомогою якого здійснюється введення людини в соціальне середовище, у відносини між людьми. Завдяки мовленню формуються не тільки емоційно наповнені, а й змістові зв'язки між матір'ю та дитиною, регулюється соціальна поведінка дитини, здійснюється вплив на напрями думок і дій, опановуються культурні традиції, тобто реалізується *регулятивна функція* мовлення. Крім того, велика частина нашого життєвого досвіду – це аж ніяк не те, що ми безпосередньо переживали. Вона приходить до нас із книг, газет, радіо і телепередач, розповідей інших людей,

спрямованого навчання. Тому мовлення служить і для передачі інформації (*інформативна функція* мовлення), і для збереження сукупного досвіду людини – *кумулятивна функція*.

2. ДОДАТКОВІ ФУНКЦІЇ МОВЛЕННЯ.

Крім цього, мовлення виконує ще *експресивну функцію* в процесі спілкування, що виявляється у прояві внутрішнього, емоційного стану людини. Ми найчастіше не можемо зробити зміст наших почуттів, думок, переживань актуальним для іншої людини, не сказавши їй про це.

Виокремлюють також *фактичну функцію*, спрямовану на встановлення контакту з тими людьми, з якими людина вступає у безпосередню взаємодію, на підтримку певних зв'язків у тих мікрогрупах, до яких вона входить (з родичами, колегами по роботі знайомими). Наприклад, у змістовому плані поздоровлення до свята можуть сприйматися як явна безглуздість. Однак сам факт поздоровлення являє собою форму реалізації фактичної функції, тобто є сигналом про прагнення підтримати дружні відносини. Таку ж фактичну функцію виконує і швидке вітання «на ходу», зовні зовсім безглузде («Як справи?» – «Нормально»),

Трохи втратила своє значення в сучасному суспільстві так звана *міфічна функція* мовлення – звертання до різного роду заклинань, замовлянь, молитов для того, щоб запобігти можливі неприємності. Однак навіть атеїстичні люди у важкі хвилини неусвідомлено звертаються до своєрідного «моління» про те, щоб лихо минало їх.

Отже, існують такі функції мовлення:

- 1) комунікативна – процес передачі інформації;
- 2) сигніфікативна – відображення об'єктивної реальності через поняття;
- 3) формоутворення – втілення думок у словесну форму;
- 4) активаційна – вербальна активність підвищує рівень свідомості;
- 5) регулятивна – вплив на напрям думок і дій;

б) кумулятивна – збереження досвіду людства та індивідуального досвіду кожної конкретної людини;

7) експресивна – прояв внутрішнього, емоційного стану людини,

8) фактична – встановлення і підтримка контактів з людьми;

9) міфічна – звертання до молитов для запобігання неприємностей.

Крім того, у різних видах діяльності можна говорити про окремі функції, які виконує мовлення. Так, у педагогічній діяльності мовлення педагога виконує такі додаткові функції:

- розвивальну – забезпечує формування особистості того, кого навчають, передачу йому норм і правил поведінки, управління процесом їх засвоєння, розкриття морального змісту чинених ним та іншими людьми вчинків, оволодіння критеріями оцінки й самооцінки;

- інформаційну – здійснює передачу знань;

- регулятивну – створює сприятливу психологічну атмосферу спільної та індивідуальної діяльності, погоджує й поєднує зусилля для досягнення загального та особистого результату;

- емоційну – формує та коригує міжособистісні відносини.

Варто враховувати, що поширення відповідних функцій у реальній діяльності чи міжособистісному спілкуванні може бути різною. Наприклад, проведений психологами аналіз комунікативної діяльності вчителя свідчить, що дві третини її присвячено розмові, в той же час дві третини розмови вчитель веде сам. При цьому дві третини розмови вчителя пов'язано з такими звичайними ситуаціями, як пояснення уроку, оцінювання знань того, кого навчають, роз'яснення власних дій, зауваження.

3. ХАРАКТЕРИСТИКИ МОВЛЕННЯ.

А тим часом метою цієї діяльності є формування в тих, кого навчають, певних якостей, передача їм ініціативи в самоуправлінні, самоконтролі, самооцінці. Так, педагог повинен не стільки говорити сам, скільки сприяти розвиткові мовлення та формуванню мовленнєвої культури в тих, кого навчає, і

розкривати перед ними її функціональні можливості як засобу взаємодії з іншими людьми. При цьому велике значення мають такі характеристики мовлення:

- **варіативність** – здатність про одне й те саме говорити по-різному, використовуючи різні мовні засоби, прийоми композиції словесного матеріалу, стильові особливості;
- **виразність** – уміння викликати у свідомості слухачів наочні образи за допомогою прикладів, метафор, алегорій, порівнянь;
- **емоційність** – здатність впливати на емоції та почуття слухачів;
- **логічність** – послідовність розгортання аргументації, утримання на основній ідеї. Нерідко під час виступу, розгорнутого мовного повідомлення у мовця з'являються додаткові асоціації, цікаві думки, на яких також хочеться зупинитися. Нездатність протистояти цій спокусі призводить до поступової зміни предмета повідомлення, відходу від основної теми;
- **літературність** – точність уживання слів, правильність наголосів, закінчень;
- **доречність** – відповідність змістовних і стилістичних складових.

Мова – це певний пізнавальний процес, тоді як мовлення – це система засобів мовленнєвої діяльності (система знаків, сим-волів і правил). Мова являє собою спосіб формування та формулювання окремих думок, мовлення є інструментом, знаряддям, за допомогою якого ці думки одержують остаточне оформлення.

4. ПЕРЕШКОДИ НА ШЛЯХУ ЕФЕКТИВНОСТІ СПІЛКУВАННЯ.

У кожному співтоваристві, у кожній групі людей існують свої норми та уявлення про те, що і як можна говорити. У цьому плані важко уявити, що здобувай та опонент на захисті дисертації і майстер, що розмовляє з робітниками на будівництві, обмінюються однаковими репліками. Але якими б різноманітними та широкими ці норми не були, існують певні єдині для всіх правила, порушуючи які ми ризикуємо скривдити співрозмовника.

До таких перешкод належить використання образливих слів і висловів у міжособистісному спілкуванні. Сказавши співрозмовнику, що він боягуз, ледар, зрадник чи щось у цьому дусі, не вар-то очікувати чогось іншого, крім сварки. Якщо ж він не ображається на подібні заяви, це скоріше свідчить не про те, що ваш співрозмовник терплячий і вміє не звертати уваги на дрібниці, а про те, що він байдужий до вашої думки про себе чи настільки низько оцінює її, що не вважає за потрібне прислухатися.

Серйозною перешкодою в спілкуванні двох людей може стати прагнення однієї з них тлумачити й інтерпретувати слова іншої. За такого тлумачення кожний бачить і сприймає тільки те, що може чи хоче побачити.

Так, заяви типу: «Ви спеціально це кажете, щоб образити мене» чи «Ти мовчиш, тому що тобі просто нічого сказати», – у якому б контексті вони не промовлялись, швидше за все будуть сприйняті співрозмовником, як спроба образити його і досадити йому і швидше за все викликають у нього бажання сказати щось образливе у відповідь, що остаточно погіршить ситуацію.

До такого самого результату призводить і пряме тлумачення метафор, що використовуються партнерами в розмові.

Зазвичай багато з того, що ми говоримо, має метафоричний характер: «Ну що ти червонієш як помідор?» чи «У тебе абсолютно відсутній погляд».

Ці вислови нейтральні за своїм характером, але за бажання співрозмовник може побачити в них щось образливе для себе («Ти ні з чим кращим порівняти мене не міг, як з помідором?» чи «А у тебе самого який погляд? Ти що, думаєш, краще?»).

Далеко не всякі метафору чи порівняння можна використовувати в бесіді, за будь-яких обставин вони не повинні містити в собі нічого образливого, але безпосереднє їх тлумачення швидше за все акцентуватиме негативні моменти, з'ясування яких лише ускладнить спілкування.

Звичайно таке може бути наслідком помисливості чи бажання «причепитися» до слів співрозмовника, щоб довести йому, що він погано ставиться до свого партнера чи не вміє висловлювати власні думки.

У таких ситуаціях розв'язати назрілий конфлікт без будь-яких образ допоможе використання зворотного зв'язку чи прямого запитання до співрозмовника для з'ясування, що ж він насправді хотів сказати.

Серйозної шкоди спілкуванню завдає часте використання таких слів, як «завжди» чи «ніколи». Як по-різному звучать дві Фрази: «Ви спізналися на заняття» і «Ви завжди спізнюєтеся на заняття». Використання цих слів призводить до порушення логіки в спілкуванні.

Будь-які обіцянки чи заборони, що містять ці слова, можуть стати на перешкоді до контакту. Досить нагадати: «Ти ж мені обіцяв ніколи цього не робити!» чи засумніватися: «Ти не можеш про це пам'ятати завжди».

Перешкодою у спілкуванні може також стати прагнення співрозмовників приписати іншому певні думки й наміри: «Ти просто думаєш, що я...» чи «Ви спеціально спізнюєтеся, щоб подивитися, як я на це реагуватиму» тощо. Навіть якщо думки іншого будуть «прочитані» правильно, висловлення їх уголос зазвичай сприймається як прагнення принизити співрозмовника чи здійснити на нього тиск, що не сприяє розвиткові контакту.

Запобіганню конфлікту чи вирішенню будь-якої проблеми недостатньо сприяє бажання співрозмовників з'ясувати, хто правий, а хто винуватий, хто що сказав першим чи коли точно відбулася та чи інша подія. Цей шлях рідко приводить до позитивних результатів, оскільки в такій ситуації кожен із двох сперечальників хоче продемонструвати себе і при цьому не схильний ні в чому поступатися співрозмовнику. У результаті обстановка загострюється, а вирішення реальної проблеми відсувається на другий план.

Надзвичайно обережно й помірковано варто використовувати у спілкуванні і прямі накази. У житті мало ситуацій, коли одна людина має повне право віддавати які-небудь розпорядження іншій (найяскравішим прикладом може служити армійська дисципліна).

Прохання чи рекомендація, звернені до співрозмовника, ким би він не був – дитиною, підлеглим, пацієнтом, – викликають менший внутрішній опір,

ніж наказ. Такі форми звертання, як: «Принеси!», «Помовч!», «Зроби негайно!», – тільки б'ють по самолюбству.

У процесі спілкування можуть виникати специфічні комунікативні бар'єри, які мають соціальний чи психологічний характер.

На думку деяких психологів, поширення інформації проходить через «фільтр» довіри чи недовіри. Ці «фільтри» можуть діяти у такий спосіб, коли щира інформація може бути не прийнятою, а помилкова – прийнятою. Однак існують засоби, що послабляють дію «фільтрів». Сукупність таких засобів виконує роль супровідника інформації, створює сприятливе тло (наприклад, музичний, просторовий чи колірний супровід мовлення).

Причиною порушення взаємодії партнерів і передачі інформації аудиторії можуть виступати також значеннєві бар'єри спілкування – розбіжність змісту висловленої вимоги, прохання, наказу для партнерів у спілкуванні, що створюють перешкоду для їх взаєморозуміння та взаємодії. Тому необхідно враховувати склад аудиторії, щоб використовувати у своєму виступі судження, зрозумілі більшості слухачів.

Варто також пам'ятати, що люди в процесі спілкування не просто сприймають один одного, а формують щодо один одного певні відносини.

Галузь досліджень, пов'язана зі з'ясуванням механізмів утворення різних емоційних відносин до сприйманої людини, називається атракцією (що означає «залучення»). Атракцію розглядають як особливий вид соціальної установки на іншу людину. Установка особистості – неусвідомлюваний стан готовності, схильності до спілкування та діяльності, за допомогою якої може бути задоволена та чи інша її потреба.

Упередженість, що являє собою сутність багатьох установок, є або результатом недостатньо обґрунтованих висновків з особистого досвіду, або результатом некритичного засвоєння стереотипів мислення.

Установки стосовно фактів громадського життя можуть бути позитивними і негативними. У структурі установки виокремлюють три складові підструктури: когнітивну – образ того, що людина готова пізнати і сприймати

людину; емоційно-оцінну – комплекс симпатій і антипатій до об'єкта установки; поведінкову – готовність певним чином діяти відносно об'єкта установки.

Тому формування позитивних установок є одним з основних завдань у спілкуванні.

Рекомендована література

1. Авторська школа О. А. Захаренка: Матеріали конф. / Ред. Кол. В. Г. Кузь та ін. – К.: Наук. світ, 2000. – 43 с.
2. Баранова Л. Від чого залежить контакт з аудиторією ? // Дивослово. – 1998. – №2. – С. 41.
3. Захаренко О. А. Школа. Вчитель. Учень. / Розумне, добре, вічне...: Думки про виховання та навчання. – К.: Молодь, 1989 – С. 146 – 150.
4. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. – К.: Педагогіка, 1997.

ТЕМА 14. БАР'ЄРИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ

- 1. Захисні механізми людини.**
- 2. Заперечення, придушення, раціоналізація, витиснення, проєкція, ідентифікація, заміщення, втрата пам'яті, механізм «кислих грон».**
- 3. Компенсація .**
- 4. Сновидіння.**
- 5. Сублімація та катарсис.**

1. ЗАХИСНІ МЕХАНІЗМИ ЛЮДИНИ.

Кожна людина несе в душі образ власного «Я». В одного індивіда це реальний образ (тобто індивід злагідно живе зі своїми помилками, розуміючи, що ніщо людське йому не чуже). В іншого він може бути далеким від справжнього стану справ. Уявлення про себе в таких індивідів є ідеальним, тобто вони бачать себе такими, якими й хотіли б бачити себе в реальному

житті, ЧИ такими, якими, на їх переконання, хочуть їх бачити люди, котрі їх оточують.

Серед нас є люди, яким важко визнати те, що вони зазнали фіаско у власних очах. Причому це зовсім не пов'язано з тим, чи схибили вони насправді чи просто надто суворі до себе. Ці люди висувають надто високі вимоги до себе як до особистості.

Що робити в такій ситуації? Можна впасти в неврастенію чи депресію, повторювати собі: «Як мені погано, я такий нещасний, самобичування поглинає всю мою енергію, це нестерпно, я не сплю, не їм. Ні, довго я так не витримаю, вихід один – лікарня».

Йдеться про певний захисний механізм: якщо я хворий, то соціальне оточення повинно поводитися зі мною, як з пацієнтом, тобто виявляти увагу й турботу. Знайти притулок у лікарні – це вихід у крайньому випадку. Адже тут ми не тільки розписуємося у власному безсиллі, а й виявляємо оточенню свою слабкість.

Тим самим наша значущість у соціальному плані девальвується. Тому більшість обирає іншу тактику в підтримці образу «ідеального я» і відносної самоповаги.

Поки інформація, що надходить ззовні, підтримує вже сформоване в людини уявлення про навколишній світ і про себе, людина живе в злагоді із самим собою. Збіг ідеального уявлення про себе з реальним визначає справжнє благополуччя людини. Але якщо намітилася розбіжність, то виникає внутрішнє напруження, що спонукає змінити або ідеальні, або реальні уявлення, або не сприймати інформацію, що призводить до дисбалансу уявлень. При цьому в процес втручається цензурна інстанція, яка здатна до створення захисних механізмів. Захист, що формується, виконує роль захисту свідомості від інформації, яка може зруйнувати цілеспрямоване мислення, побудоване відповідно до наявної моделі світу. Адже мета, що організує мислення й поведінку, визначається засвоєними цінностями, а відомості, що надходять, можуть вимагати серйозних коректив цих цінностей і навіть всієї ієрархії в

цілому. Саме в цьому плані психологічний захист може розглядатися як система стабілізації особистості, що виявляється в усуненні чи зведенні до мінімуму негативних емоцій, почуття тривоги, які виникають у разі критичної неузгодженості картини світу з новою інформацією.

Загальна риса розглянутих видів захисту – їх неусвідомленість. зовнішні прояви вторгнення захисних механізмів у нормальне психічне життя людини різноманітні і виявляються як у зміні самої поведінки, так і в її інтерпретації. Отримавши неприємну інформацію, людина може терміново знизити її значущість чи змінити рівень своїх домагань слідом за усвідомленням неможливості їх реалізації, чи виключити з розгляду факти, пов'язані з діями, які вона не хоче виконувати.

Уявлення людини про себе і навколишній світ впливає на формування системи цінностей. Поточна поведінка будується залежно від результатів співвіднесення нового факту з чинними орієнтирами. Отже, справжня система цінностей критеріїв впливає на сприйняття, запам'ятовування, судження, ухвалення рішення на всіх стадіях просування інформації від сенсорних входів до рухової чи розумової реакції на неї. На шляху взаємодії із зовнішнім світом втручається цензура. Вона розподіляє вплив на припустиме і неприпустиме, тобто суперечне виробленим переконанням.

У міру просування інформації, що травмує, від систем сприймаючих до керуючих реакціями людини вклинюються різні види психологічного захисту. Найбільш вивчені з них отримали спеціальні назви: заперечення, придушення, раціоналізація, витиснення, проекція, ідентифікація, відчуження, заміщення, сублимація, катарсис.

2. ЗАПЕРЕЧЕННЯ, ПРИДУШЕННЯ, РАЦІОНАЛІЗАЦІЯ, ВИТИСНЕННЯ, ПРОЕКЦІЯ, ІДЕНТИФІКАЦІЯ, ЗАМІЩЕННЯ, ВТРАТА ПАМ'ЯТІ, МЕХАНІЗМ «КИСЛИХ ГРОН».

Заперечення – прагнення уникнути нової інформації, несумісної зі сформованими уявленнями про себе. Захист виявляється в ігноруванні

потенційно тривожної інформації, відхиленні її. Під час заперечення увага переорієнтовується таким чином, що людина стає особливо неуважною до тих сфер життя і граней подій, які багаті на неприємності, можуть її травмувати, тим самим вона відгороджується від них. Заперечення ніби усуває можливість неприємного переживання. Людина або відгороджується від нової інформації, або не помічає її, вважаючи, що її немає.

Під час заперечення не реєструється зміна фізіологічних показників, які звичайно супроводжують сприйняття інформації, що травмує, і можуть бути зафіксовані за інших видів захисту. У результаті захист за типом заперечення включається внаслідок попереднього сприйняття та грубої емоційної оцінки. Тоді інформація про подію цілком виключається з подальшої обробки. Можна провести деяку аналогію між механізмами заперечення та перемиканням, що переводить увагу так, що когось чи щось ми зовсім не бачимо і не чуємо.

Придушення – блокування неприємної, небажаної інформації або під час її просунення зі сприймаючої системи в пам'ять, або під час переведення з пам'яті у свідомість. Відповідна інформація забезпечується ніби спеціальними мітками, що ускладнює наступне довільне її згадування – блокує її, хоча інформація, маркірована таким чином, у пам'яті зберігається. Дійсно, показано, що для переведення інформації з короткочасної пам'яті в довгострокову непотрібно усвідомленої концентрації уваги на цьому матеріалі – переведення може бути підсвідомим. Але для закріплення слідів довгострокової пам'яті їх необхідно в особливий спосіб маркіувати, емоційно забарвити. Тільки це забарвлення визначає довільне згадування. Зовні придушення може виглядати як наполегливе забування інформації, яка травмує, навичок.

Оскільки придушення впливає на інформацію, коли вона вже просунулася до систем пам'яті, то ця інформація встигає обрости фізіологічними компонентами. Вони зберігаються й виявляються і після придушення, тобто виключення зі спогадів чинника, який травмує.

У процесі психотерапії в момент усвідомлення причин конфлікту здійснюється повернення порушення з фізіологічної сфери в психічну. Тепер

конфлікт піддається управлінню за допомогою розумової діяльності. Його можна послабити чи зовсім нейтралізувати, і тим самим досягти бажаного поліпшення самопочуття.

Раціоналізація. Як було влучно помічено, усякому людському вчинку є два пояснення: одне вигадане, інше щире. (У даному разі неправда взагалі справи не стосується.) Подібного роду неправда хоч і не завжди мирно співіснує з принципами моралі, однак душу свого носія роз'їдає не так сильно, як неправда, яку людина вигадує для себе і глибоко вірить у неї.

Значна частина раціоналізації в основі своїй саме раціональна, тобто аргументи, які ми шукаємо для виправдання свого вчинку, повинні магі внутрішню логіку, бути правдоподібними.

Саме тут і криється найбільший підводний камінь механізму самообману, який ми розбираємо.

Чим інтелектуальнішою є людина, тим більше «абсолютно логічних» доводів вона здатна винайти. Як би там не було, йдеться про підхід, який найчастіше зустрічається і час від часу використовуються кожним із нас.

Воістину безмежні можливості для сприятливих аргументів на нашу користь надають соціально значущі оцінки. Завжди можна знайти абсолютно обеззброюючі, з погляду моралі, аргументи, мотиви, причини, які виправдовують виконання чого-небудь такого, що ви хотіли б зробити, але взагалі могли б і не робити, і навпаки – невиконання того, що повинні були б, але не побажали здійснити. Це дуже простий шлях до того, як домогтися емоційної рівноваги, зберегти у своїх очах ідеальне уявлення про власне «Я».

Раціоналізація – психологічний захист, пов'язаний з усвідомленням і використанням у думках тільки тієї частини сприйнятої інформації, завдяки якій власна поведінка має вигляд добре контрольованої і не суперечить об'єктивним обставинам. При цьому частина ситуації, що травмує, видаляється зі свідомості, особливим чином перетворюється і після цього усвідомлюється в перетвореному вигляді. Захист здійснюється за допомогою побудови переконливих доводів для виправдання своїх соціально неприйнятних бажань і

дій. Головна особливість раціоналізації полягає у спробі створити гармонію між бажаним і реальним станом постфактум і тим самим запобігти втраті самоповаги.

Предметом раціоналізації можуть бути мотиви, які людина вважає причинами своїх учинків. Наприклад, не бажаючи зізнатися собі, що зробила певні вчинки з егоїстичних мотивів, вона так «добре» все собі пояснює, що сама починає вірити в «чистоту власних помислів».

Раціоналізація – це завжди виправдувальне ставлення до своєї поведінки та своїх принципів.

Витиснення пов'язане з ухиленням від внутрішнього конфлікту шляхом активного вимикання зі свідомості справжнього неприйняттого мотиву. Витиснення забезпечується роботою цензури, яка відкидає неприйнятну інформацію, що потрапила у свідомість, при цьому виникає відчуття її забування.

Через витиснення деякі бажання не можуть бути задоволені, і виникає конфлікт. Він провокує підвищення загальної емоційності, що у свою чергу спонукує використовувати ефективну логіку, пов'язану з вибором крайніх варіантів в оцінці дійсності.

Разом з тим з'являється тенденція до специфічних способів відхилення від труднощів: фантазування, проявів інфантильності. Витиснення здійснює захист більшою мірою від внутрішніх конфліктів, ніж від зовнішніх впливів, що травмують.

Витиснення може здійснюватися частково. Для розуміння цієї неповноти необхідно розрізняти власне мотив і ставлення до нього.

Таким чином, витиснення виявляється в помилках пригадування, оскільки перебіг думки змінюється через внутрішній протест, що виходить з чогось витиснутого чи тісно пов'язаного з ним за асоціацією.

Проекція – вид психологічного захисту, пов'язаний з несвідомим перенесенням неприйнятних власних почуттів, бажань і прагнень на іншу особу. Проекція виявляється, коли, зіткнувшись з власним непорядним

учинком, небажаного якстю, людина частково урізує інформацію про це, не допускаючи усвідомлення, що це її власний вчинок чи якість.

Допускаючи у свідомість інформацію про існування несприятливого факту, людина відносить його не до себе, а до іншої особи чи об'єкта, доповнюючи тим самим витиснуту частину інформації.

Термін «проекція» ввів Фрейд, розуміючи її як приписування іншим людям того, у чому людина не хоче собі зізнатися. Він розглядав проекцію як нормальний психологічний механізм – процес уподібнення оточуючих людей собі, своєму внутрішньому світові. Проекція дає можливість ставитися до внутрішніх проблема так, ніби вони відбувалися зовні. Годі до них можна застосувати захист як до зовнішніх вад. З'являючись уже в ранньому дитинстві, проекція виступає як найбільш часта форма захист у дорослих. Прояви її загальновідомі: низькоросла людина вважає свій ріст середнім, зла людина не вірить у доброту інших людей тощо.

Під час проекції інформація трансформується таким чином, що не сама людина вороже поводить, є агресивною, жадібною, а інша особа – стосовно неї. Подібна рокировка властивостей чітко виявляється і в спеціальних психологічних дослідженнях.

Ідентифікація – різновид проекції, пов'язаний з неусвідомлюваним ототожненням себе з іншою людиною, перенесенням на себе почуттів і якостей бажаних, але недоступних. Подібна обернена проекція ще в дитинстві допомагає індивіду формувати систему цінностей і все життя переборювати почуття власної неповноцінності, недоліки свого характеру, розвиваючи в собі небажані властивості й якості. Таким чином, ідентифікація – це процес, у якому людина запозичує думки, почуття чи дії в іншій людині, що виступає як модель.

Ідентифікація розвивається в дитячих рольових іграх – дочки-матусі, пожежники тощо, виступаючи одним із механізмів становлення самосвідомості.

Включаючи у свій внутрішній світ норми, цінності й настанови улюблених і шановних нею людей як свої власні, людина з цих елементів

формує свій ідеал – внутрішнє уявлення, якою б вона хотіла стати. Ідеал постійно розвивається і доповнюється у різний спосіб залежно від віку.

Проекція та ідентифікація мають певні обмеження. Як виняткова зосередженість людини на собі, так і повне уподібнення іншому, ототожнення з його цінностями означають припинення розвитку власної індивідуальності.

Відчуження – психологічний захист, пов'язаний з ізоляцією, відокремленням усередині свідомості чинників, що травмують людину. При цьому неприйнятна інформація ніби капсулюється, тим самим блокується від доступу до інших зон свідомості: виникає двоплановість. У результаті зв'язок між подією, що травмує, та її емоційною оцінкою порушується. Для відчуження характерна втрата почуття емоційного зв'язку між неприйнятними подіями і власними переживаннями з їх приводу, хоча реальність цих подій усвідомлюється. Виникнення відчуження як здатності вийти за межі власного «Я» пов'язане зі зміною позиції в спільній діяльності. Обмежене відчуження має позитивний сенс – збагнення нового в його протиріччях. Воля людини також припускає здатність до самовідсторонення. Якщо людина не в силах увесь час терпіти самого себе, вона може від чого-небудь у собі відмовитися. Тоді виникає необхідна внутрішня дистанція між прийнятною і непринятною частинами «Я», що дозволяє зайняти відносно себе або якогось свого стану чи якості нову позицію.

Таким чином, відчуження розширює можливості людини, створюючи йому умови для осмислення своїх учинків.

Заміщення (перенесення) – психологічний захист, який здійснює перенесення дії чи емоцій з недоступного об'єкта на об'єкт доступний; тим самим зменшується напруга, створена незадоволеною потребою. Механізм заміщення організує такий зв'язок між двома видами діяльності, щоб те, що реалізується, хоча б частково, розв'язувало недосяжну проблему. Суть заміщення пов'язана з переорієнтацією реакції. Коли один шлях виявляється закритим, то щось, що чинить опір нашому бажанню, знаходить собі інший вихід. Однак здатність людини переорієнтувати власні вчинки з особисто

неприпустимих на припустимі чи із соціально несхвалюваних на схвалювані обмежена. Обмеження визначається тим, що найбільше задоволення від дії, що заміщає бажане, виникає в людини тоді, коли мотиви обох дій розміщені на сусідніх чи близьких рівнях ієрархічно організованої системи п мотивів.

Заміщення більш ефективно, якщо з його допомогою вдалося хоча б частково досягти вихідної мети.

Втрата пам'яті. Ця гра нагадує попередню, але відрізняється більшою послідовністю. Після того, як я зроблю що-небудь, що суперечить моїм уявленням про моральність, і тому, яку я відчуваю потребу бачити себе, я просто забуду про свою провину.

Так само, як утрата пам'яті, можуть виявлятися часткові глухота й сліпота. Наприклад, ви не виконали яке-небудь завдання. Так ви й не могли його виконати, бо вас ніхто не просив про це. Вам зовсім нічого не відомо. Це якийсь непорозуміння, начебто ви не були присутні, коли про це йшлося. Людина, якій засіло таке в голові, буде до запаморочення доводити всім, що вони помиляються. Мова не йде про ситуацію, коли людина бреше і прекрасно усвідомлює це.

Механізм «кислих грон». За баснею Езопа, як відомо, лисиця, захотівши поласувати виноградом, попрямувала у виноградник. Шукає кумонька, бігає туди-сюди, стрибає що є сил та ба. Високо висять грона винограду, не дістати їх лисичці. Недоступні плоди, зрозуміла річ, принаджують до себе все сильніше, апетит у лисиці росте. І тоді просить вона ворону скинути їй трошечки грон. Ворона ж не дуже люб'язна, усі благання лисиці марні. Кума-лисиця ображається на ворону, яка не бажає їй допомогти. Словом, почуває себе лисиця кепсько. Як бути? Зрозуміло, з бідолашною може трапитися нервовий розлад через нездатність знайти те, чого їй так хочеться, через байдужість оточення і зіпсованість світу загалом. Вона може також просто сказати собі, що не можна володіти всім, що бачиш, начебто первісне її устремління було помилковим. Справа не в тому, що досягнення бажаного для неї неможливо, а в тому, що в цьому, власне, немає ніякого резону.

3. КОМПЕНСАЦІЯ.

Нікому не дано володіти в житті всім. Тому цілком природно, що коли будь-кому з нас не вдається досягти бажаної мети чи результату, то ми намагаємося це відшкодувати.

Мова не йде про що-небудь негоже в особистому чи суспільному плані. Розуміючи, що в мене немає музичного слуху, отже, віртуоза з мене не вийде, я можу, наприклад, зайнятися малюванням, математикою, ще чим-небудь і домогтися успіху на іншому поприщі.

Крім того, можна наслідувати приклад Демосфена і боротися зі своїми недоліками доти, поки не досягнеш успіху, а то й слави.

Але відшкодування не завжди має позитивний характер. Скажімо, з боягуза може вийти тиран і диктатор, що винищує людей тисячами.

Іноді компенсація чи, точніше, надкомпенсація може накладатися на механізм витиснення.

«Де б я зараз був, якби мені не заважали!» (хто-небудь чи що-небудь). Коли не вдається досягти поставлених перед собою цілей, то «раціональним» обґрунтуванням власного неуспіху може бути пояснення, що перешкодили об'єктивні зовнішні чинники: людина чи група осіб, політичні сили тощо.

Даний механізм дуже небезпечний тим, що подібного роду пояснення як для їх носія, так і для оточення мають більш ніж правдоподібний вигляд.

Однак даний підхід показовий не тільки тим, що знижує почуття провини за допущений обман. Поборникам його часто вдається знайти в оточення співчуття, турботу, підтримку тощо. Тим сумніше буває прозріння.

«Солодкі лимони». По суті, даний механізм можна протиставити «кислим гронам». Завдяки цьому механізму людина без страху сприймає невдачі, переконуючи себе в тому, що йдеться, власне кажучи, не про провал, а про успіх. Начебто невдача, що сталася, дозволила запобігти щонайменше кількох неминучих драматичних наслідків.

Але не варто змішувати подібне маніпулювання проблемами з умінням деяких індивідів у кожній поганій ситуації знаходити що-небудь гарне. Є тут одна істотна розбіжність.

Оптимістичний індивід цілком усвідомлює, що йому в чомусь не пощастило. Тільки замість того, щоб розкисати від жалості до себе чи виробляти самозахисні механізми, він знаходить позитивні сторони, спирається на них і з високо піднятою головою рухається далі.

Справа в тому, що життєві ситуації не є ні чорними, ні білими. У кожній з них присутнє й погане, й гарне (хоча й у різних співвідношеннях).

Розглянуті сценарії того, як власне «Я» грає саме із собою, звичайно не вичерпують усієї розмаїтості можливих варіантів. Той же, хто почне тепер стверджувати, що нічого подібного з ним не було й не буде, саме й покаже, наскільки погано він у собі розбирається.

Люди відрізняються один від одного лише тим, як часто і з яким ступенем активності вони віддаються подібним псевдорозвагам. Нарешті, пам'ятатимемо про те, що тут діє правило міри. Так само, як і щодо солі, аспірину чи алкоголю: у невеликих дозах це – приправа, ліки, задоволення; у великих – отрута.

Можна також згадати про такі специфічні феномени, як: сновидіння, сублимація, катарсис.

4. СНОВИДІННЯ.

Сновидіння – це вид заміщення, коли відбувається переорієнтація – перенесення недоступної дії в інший план – з реального світу у світ сновидінь. Дії, що мають характер заміщення, розгортаються в сюжеті сновидіння і конструюються в процесі контакту людини зі своїм минулим. Пояснення особливостей цього типу захисту почнемо з низки прикладів. Так, особи з орієнтацією на соціальний успіх реалізують у сновидіннях досягнення бажаного стану. Люди, що довго хворіють, бачать сюжети видужання.

Чому дії, недоступні наяву, стають можливими уві сні? Ймовірно, під час сну цензура послаблюється і з підсвідомості в тканину сновидіння

пробиваються щирі бажання й мотиви, вплітаючи в сюжет відповідні образи. Важливо підкреслити, що реалізація в сновидіннях усвідомлюваних чи неусвідомлюваних бажань здійснює заміщення, тобто може приводити до нормалізації стану тоді, коли людина не спить.

Аналізуючи сновидіння, З. Фрейд поділив їх на три групи. До першої він відніс сновидіння, де витиснуті бажання з'являються в незамаскованому вигляді. Такі сні типові для дітей. У другу групу ввійшли такі, де витиснуті бажання виявляються у фабулі сновидіння, але в замаскованому вигляді. У третій об'єднані сновидіння з недостатнім маскуванню, коли дефіцит маскуванню виявляється у відчуттях страху, що може зберігатися і після пробудження.

5. СУБЛІМАЦІЯ ТА КАТАРСИС.

Сублімація – психологічний захист, який здійснює переорієнтацію сексуального чи агресивного потенціалів людини, реалізація яких входить у конфлікт з особистісними соціальними нормами, у прийнятні форми творчої діяльності, які навіть заохочуються суспільством. У цьому плані сублімація – особлива форма захисту за типом заміщення, оскільки вона пов'язана з переорієнтацією. Однак тут заміщується не сам об'єкт (неприйнятний і прийнятний), а способи взаємодії з ним.

Сублімація – процес, який веде до переорієнтації з нижчих на вищі форми реагування, що сприяє розрядці енергії інстинктів у неінстинктивних формах поведінки. Вона включає переміщення енергії від об'єкта інстинктивних потягів до об'єктів іншого роду, трансформацію емоцій, перетворення її в соціально прийнятні форми. На цьому шляху потяг змінює мету на далеку від тієї, котра дає сексуальне задоволення. Завдяки цим надзвичайно сильним збудженням, що мають первинне джерело в сексуальності, відкривається вихід цієї енергії в інші галузі, що приводить до значного підвищення психічної працездатності.

Відхилення енергії від колишніх об'єктів звільняє могутні сили для творчої діяльності. За допомогою сублимації З. Фрейд пояснював наукову діяльність, художню творчість. Для нього творчість – це спосіб зменшення напруги.

Катарсис – психологічний захист, пов'язаний зі зміною системи цінностей, спрямований на ослаблення впливу чинника, що травмує. Для цього іноді залучається певна зовнішня, глобальна система цінностей, порівняно з якою ситуація, що травмує люди-ну, втрачає свою значущість. Зміни в системі цінностей людини можуть відбуватися тільки у разі значної емоційної напруги, розпалення пристрастей, якому сприяє посилення одних емоцій над іншими.

Встановлено, що близькі емоції, які одночасно мають місце, накладаються одна на одну, взаємно підсилюються.

Стан творчого натхнення для будь-якого художника є по суті катарсис, під час якого він очищається від внутрішніх конфліктів, підіймається над собою, над власними забобонами.

У катарсисі досягається такого розпалення емоційної напруги, яке межує з афектом, що воно несумісно з афектами від власних переживань, і останні ніби згорають у його вогні.

Виникає стан, коли в результаті сильної емоційної розрядки людина приходиться до переоцінки власних базових цінностей.

Рекомендована література

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Аристотель. Нікомахова етика. – К.: Аквілон – Плюс, 2002. – 480 с.
3. Беседы и суждения Конфуция. – СПб.: ООО «Издательство «Кристалл», 1999. – 1120 с., ил. – (Б-ка мировой лит.).
4. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М., 1989.
5. Ботавина Р. Н. Этика деловых отношений. – М., 2001.
6. Вагин И. Психология зла. – СПб., 2001.

7. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія. – К., 1999.
8. Кубрак О. В. Етика ділового та повсякденного спілкування. Університетська книга. – Львів, 2005.

ТЕМА 15. ФІЛОСОФІЯ СПІЛКУВАННЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

- 1. Характерні особливості філософії спілкування.**
- 2. Культура педагогічної діяльності.**
- 3. Феномен педагогічного спілкування.**
- 4. Роль спілкування у пізнанні світу студента.**
- 5. Командна діяльність у навчально-виховному процесі.**

1. ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ФІЛОСОФІЇ СПІЛКУВАННЯ.

Характерні особливості сучасного етапу історії людської цивілізації полягають не тільки в глобалізації всіх сфер суспільного життя та його широкій інформатизації, а й в істотній зміні самого змісту духовності і культури, системи життєвих цілей і цінностей. Лавиноподібне зростання обсягів науково-технічної інформації і скорочення циклу розроблення, впровадження й оновлення технологій породжують новий характер суспільного виробництва. Кардинально змінилися цілі, зміст і сенс міжособистісного спілкування, воно стає все більш прагматичним, втрачає людяність та емоційне забарвлення. Ці процеси й визначальні тенденції їхнього розвитку суттєво ускладнили завдання системи освіти й настільки загострили притаманні їй суперечності, що сьогодні все виразніше і цілком справедливо говорять про ту глибоку кризу, в якій вона опинилася.

З одного боку, якісно новий етап розвитку людства значно посилює роль освіти як специфічного суспільного феномену і надзвичайно важливого й відповідального соціального інституту, призначеного надійно готувати покоління, що підростають, до успішного життя й діяльності в нових умовах. З іншого ж боку, традиційні цілі, зміст і характер освіти перестали відповідати сучасним потребам і реаліям цивілізаційного розвитку. Процеси глобалізації світогосподарських зв'язків, інформатизації практично всіх сфер суспільного

життя та ускладнення науково-технічних знань висувають нові вимоги до системи освіти, до забезпечення її якості та конкурентоспроможності. Сама ж освіта навіть не завжди встигає їх осмислити і трансформувати у педагогічні технології і культуру педагогічної діяльності.

Помітно ускладнює нормальне функціонування освіти, особливо вищої школи, та невизначеність, в якій їй доводиться виконувати свої завдання. Дійсно, освіта призначена готувати фахівців до життя й діяльності в умовах близького й віддаленого майбутнього, зміст якого ми принципово не можемо знати і лише ледве вбачаємо його розмиті контури. До того ж навіть вони стрімко змінюються. Тому загальною проблемою сьогодні постає необхідність глибокої філософської рефлексії феномену освіти й розроблення на основі її результатів нової освітньої парадигми.

Її пошуки знаходять своє відображення в концепції компетентнісного підходу до організації навчально-виховного процесу. Але педагогічна теорія і практика ще, на жаль, не напрацювали надійних рекомендацій стосовно тих методів, засобів і технологій, які б гарантували формування професійної компетентності випускників. Ось чому науково-педагогічному складу вищих навчальних закладів і доводиться здебільшого самотужки, методом спроб і помилок шукати і знаходити ті способи і підходи, які б забезпечували бажані результати навчально-виховного процесу. Одними з них є значне підвищення професійної компетенції викладачів у своїй фаховій сфері, педагогічної підвищення професійної компетенції викладачів у своїй фаховій сфері, педагогічної майстерності, загальної і професійно-педагогічної культури. За цих умов головну роль має відігравати педагогічне спілкування як основний інструмент професійної діяльності викладача і його впливу на особистісний розвиток і соціалізацію студента, на формування його культури.

Зв'язок проблеми з актуальними теоретичними і прикладними питаннями зумовлений тим, що сьогодні, в часи кардинальної зміни системи життєвих цінностей і падіння авторитету освіти в суспільній свідомості, дуже гостро постає завдання з пошуку шляхів і засобів його відновлення. І одним з

найбільш ефективних серед них є культура педагогічної діяльності, насамперед культура міжособистісного спілкування вчителя зі своїми учнями чи викладача вищої школи зі своїми студентами.

У той же час, педагогічна теорія, на моє глибоке переконання, ще вкрай недостатню увагу приділяє як самому осмисленню реалій сьогодення, в яких відбувається освітній процес, так і дослідженню їх впливу на цілі, зміст і характер спілкування. А це не тільки важливо для освітньої практики, але й цікаво для теорії. Тому проблеми взаємозв'язку педагогічної культури і спілкування викликають інтерес з позицій і філософії освіти, і філософії спілкування, і філософії культури. Видається, що, опинившись на перетині таких наукових напрямів, не тільки ці проблеми можуть бути належним чином розв'язані, але й результати їх розв'язання отримають належне практичне використання в навчально-виховному процесі.

Наукові дослідження переконливо свідчать про глибоке розуміння освітянською і науковою спільнотами її значення для філософського осмислення феномену спілкування та істотного підвищення культури педагогічної діяльності, оскільки сьогодні ця культура є одним з визначальних чинників забезпечення належної якості й ефективності освіти, формування високої професійної компетентності і культури майбутніх фахівців, високої їх конкурентоспроможності на ринку праці. Загальна ж демократизація суспільного життя і поширення суб'єкт-суб'єктного характеру організації навчально-виховного процесу роблять особливо важливим компонентом педагогічної культури і спілкування майстерне володіння кожним вчителем та викладачем вищої школи мистецтвом діалогу.

У зв'язку з цим цікаво навести думку відомої російської дослідниці філософії діалогу В. В. Горшкової, яка впевнено стверджує, що «концепція педагогіки діалогу розкривається на рівні інтеграції історико-філософських та соціокультурних обґрунтувань, представляючи його як полісуб'єктний простір і методологічний принцип, який поширюється на будь-яку сферу гуманітарного знання». На її глибоке переконання, «звернення до діалогу як

загальнолюдського феномену виявляє багатовимірний підхід до проблеми розуміння людини у світі «речей, властивостей і відносин», а також розглядає діалог як відправну точку в розумінні самої людини, становлення її гуманітарного мислення».

2. КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Становлення саме гуманітарного мислення і його належний розвиток стають сьогодні одним із визначальних завдань системи освіти, яка своїм певним нехтуванням виховним складником цілісного освітнього процесу дає підстави для поширення технократичного мислення. Воно ж ігнорує цінність людяності та емоційно-позитивного сенсу міжособистісного спілкування, а інколи навіть і потреби у ньому, перетворюючи спілкування виключно на комунікацію. Тому сучасна філософія освіти приділяє таку увагу феномену педагогічного спілкування та проблемам його використання як потужного чинника культуротворення. Ведеться активний пошук шляхів і можливостей істотного підвищення його ефективності. Одним із таких шляхів є прищеплення студентам культури діалогу.

Діалогом є, як спеціально підкреслює відома українська дослідниця проблем педагогічної психології В. О. Семиченко, «мовлення підтримувальне. Один учасник діалогу в процесі спілкування ставить уточнюючі питання, розвиває далі думку співрозмовника або може закінчити її сам, подає репліки, які свідчать про увагу до повідомлюваного, зацікавленість у взаємодії». Для культури педагогічного спілкування важливим є те, що «це дозволяє тому, хто говорить, точніше висловлювати свої думки, оперативно коригувати використовувані мовленнєві засоби для того, щоб точніше передати своє ставлення, бути впевненим у розумінні та зацікавленості у взаємодії з боку співрозмовника».

З позицій філософії освіти феномен педагогічного спілкування має розглядатись одним із найважливіших засобів успішного досягнення цілей освітнього процесу. Одне з основних завдань діалогу полягає у формуванні

інтелектуальної культури студента, культури його мислення, що відкриває перед ним можливість оволодіння в процесі духовно-практичної діяльності засобами, правилами і нормами розумових дій та висловлюваннями. При цьому В. О. Лозовой зі співавторами вважають, що «інтелектуальна культура пов'язана з дотриманням законів логіки, розвиненістю раціонально-логічного та художньо-образного типу мислення, мислення асоціативного, за аналогією, екстраполяцією. Вона включає інтуїцію, фантазію тощо». На думку вчених, «інтелектуальна культура не вичерпується високим рівнем, широким обсягом знань та розумових умінь, а характеризується ще й стилем (типом) мислення, його гнучкістю, критичністю, динамізмом, нетривіальністю, творчою спрямованістю». Додамо також, що культура мислення безпосередньо пов'язана з мовленнєвою культурою людини, з її культурою спілкування, стосунків та взаємодії з іншими людьми. А формування цієї культури також є одним із завдань системи освіти.

Безумовно позитивні інтеграційні тенденції в економічній, науково-технічній і духовно-культурній сферах суспільного життя супроводжуються, на жаль, і посиленням ворожнечі, міжнаціональними і міжконфесійними конфліктами, проявами агресії і тероризму. Якщо додати ще й поширення наркоманії, бездуховність, втрату моральних засад поведінки і орієнтирів діяльності, деформацію життєвих цінностей тощо, то стане зрозумілим, що науково-технічний прогрес суттєво випереджає прогрес соціальний, випереджає духовно-культурний розвиток суспільства. Це також ускладнює освітню діяльність і потребує значного підвищення педагогічної культури кожного вчителя і викладача вищої школи.

Така ситуація стає досить небезпечною, оскільки величезні технічні можливості в руках аморальної людини, особливо коли вона виявляється при владі, можуть нанести людям і суспільству в цілому непомірної шкоди з масштабними руйнівними наслідками. Вся історія цивілізації дає переконливі підтвердження цієї тези численними прикладами. Тому сьогодні надзвичайно актуальними стають взаємопов'язані проблеми застосування адекватних

вимогам часу методів і засобів навчання, виховання та особистісного розвитку підростаючих поколінь, цілеспрямованої розробки і використання ефективних педагогічних технологій. Для забезпечення належного рівня їхньої ефективності необхідно, щоб ці технології ґрунтувалися саме на діалогічних способах педагогічного спілкування.

Мінський філософ А. А. Лазаревич вважає, що «найважливіша сутність діалогічної культури і комунікації, що ґрунтується на її основі, полягає у здатності, по-перше, слухати, по-друге, – розуміти співрозмовника». Причому, за його словами, «кількість учасників комунікативного процесу і висловлювані ними репліки, повідомлення можуть бути різними і не є такими істотними порівняно з бажанням слухати і співрозуміти, умінням відчувати «дух Цілого» і при цьому не нав'язувати свого бачення Істини. Головне, щоб співрозмовник, або суб'єкт комунікації, не уподібнювався ролі «іншого», коли цей «інший» виявляється поза комунікативною інтенцією». Ці положення, на наше переконання, повною мірою застосовні і в освітній діяльності, будучи показником рівня розвитку культури педагога.

Проблеми педагогічної культури, педагогічного спілкування та його застосування у практиці освітньої діяльності сьогодні активно досліджують Н. Г. Баженова, О. В. Бондаревська, В. М. Гриньова, І. Ф. Ісаєв, В. Г. Кремень, Н. І. Ліфінцева, Н. Мазур, Л. С. Нечепоренко, С. М. Пазиніч, Н. С. Розов, П. Щербань та інші. Характерно, що увагу дослідників привертають питання психології й етики педагогічного спілкування. Їм присвячені роботи І. І. Амінова, Г. П. Васяновича, Л. В. Губерського, Е. Н. Гусинського, Я. Л. Коломінського, Н. В. Кузьміної, В. О. Лозового, С. С. Чорної, інших вітчизняних та іноземних учених.

Набувають розвитку філософія освіти і теорія педагогічної культури, філософія і етика спілкування, які активно досліджують В. П. Андрущенко, І. С. Добронравова, С. О. Заветний, В. В. Кізіма, С. Ф. Клепко, М. Д. Култаєва, В. С. Лутай, М. І. Михальченко, І. О. Радіонова та інші.

3. ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.

Однак ще вкрай недостатня увага приділяється саме філософському аналізу феномену педагогічного спілкування в загальному контексті культури педагогічної діяльності та його впливу на ефективність цієї діяльності, на якість формування професійної компетенції й на характер особистісного розвитку студентів. У той же час це спілкування є дієвим чинником освіти як важливого системного утворення, визначальною передумовою формування національної еліти, а отже і реальної можливості забезпечення нормального функціонування і розвитку суспільства. Потребує уваги також філософське осмислення впливу педагогічного спілкування на розвиток загальної і професійної культури майбутніх фахівців, мовленнєвої культури і духовності, на становлення нової генерації нашої інтелігенції.

Видається очевидним, що тільки філософія спілкування може ставати належною світоглядною і методологічною основою формування і розвитку культури педагогічної діяльності, особливо в умовах суперечливих реалій сьогодення. Адже тільки вона може визначати чіткі орієнтири і напрями вдосконалення педагогічної культури та суттєвого підвищення ефективності підготовки високопрофесійних фахівців моделі XXI століття.

У зв'язку з цим, дослідження тих аспектів філософії людського спілкування, які безпосередньо впливають на культуру педагогічної діяльності і культуру взаємин між всіма учасниками освітнього процесу. При цьому акцент переноситься саме на відносини у сфері освіти, на діяльнісні аспекти педагогічної культури, оскільки тільки у своїй діяльності та її результатах людина і виявляє свою глибинну сутність особистості і професіонала. Саме в процесі спілкування педагога можуть знайти свій прояв його ціннісні орієнтації та ставлення до професії і до студентів, усвідомлення ним суспільної значущості своєї діяльності та особистої відповідальності за її результати.

Ця ситуація потребує багатоаспектного аналізу феномену спілкування, у тому числі його онтологічного статусу, гносеологічних особливостей та аксіологічного значення в контексті осмислення педагогом сутності цього

феномену і його місця в загальній структурі своєї професійної діяльності, оскільки саме в контексті розвитку його педагогічної культури спілкування стає і її чинником та джерелом розвитку, і яскравим проявом досягнутого рівня розвитку цієї культури. Крім того, зазначені аспекти спілкування в контексті педагогічної культури викладача визначають зміст, характер та інтенсивність впливу на студентів.

4. РОЛЬ СПІЛКУВАННЯ У ПІЗНАННІ СВІТУ СТУДЕНТА.

Суто суспільний характер феномену освіти як важливого інституту цілеспрямованої підготовки підростаючих поколінь до життя й діяльності в умовах конкретного соціуму породжує як її безсумнівні переваги, так і певні суперечності. Цікаво при цьому, що як самі переваги, так і суперечності тісно пов'язані зі спілкуванням, яке є одним з основних інструментальних засобів розв'язання завдань освітнього процесу. Дійсно, з одного боку, завдяки спілкуванню учня чи студента з педагогом та за його допомогою відкривається реальна можливість значного прискорення можливостей пізнання зовнішнього світу і самого себе. З іншого ж боку, через такий характер освіти пізнання втрачає свою безпосередність, оскільки тепер учень чи студент пізнає не світ сам по собі, а лише уявлення педагога про нього. До того ж, і саме це уявлення звичайно формується зі слів наставників цього педагога чи з використовуваних ним книжок та інших джерел вторинної інформації про світ.

Крім того, через все більш широкую диференціацію наук та відповідних навчальних дисциплін учні втрачають можливість системного бачення світу, замість цілісної його картини у них формуються фрагментарні уявлення, що відображають різні аспекти світу. У зв'язку з цим надзвичайно важливим завданням кожного педагога і освіти в цілому постає, по-перше, необхідність демонстрації місця відповідної дисципліни у науковій картині світу. Уміння належним чином показати це і сформулювати у вихованців розуміння зв'язку дисципліни з іншими аспектами цієї картини має вважатись одним з проявів

педагогічної культури викладача і показником справжнього рівня розвитку його професійної компетентності.

По-друге, педагогові треба чітко усвідомити, що сьогодні, в умовах не просто широкої доступності інформації, а навіть інформаційної надмірності, педагогічне спілкування вже перестає бути єдиним джерелом знань і засобом їх отримання. Проте, як цілком справедливо зазначає В. Г. Кремень, «навіть якщо застосовувати найсучасніші комп'ютерні системи, високі комунікаційні технології, які, безсумнівно, стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, підвищують інтерактивність освітнього середовища, ніхто і ніщо не зможе повністю витіснити і замінити мистецтва безпосереднього педагогічного діалогу «учитель-учень». Але ж ефективність цього діалогу значно визначає міра його осмислення, яке забезпечує філософія спілкування, та належного застосування, що стає виявом рівня розвитку культури професійної діяльності педагога.

На перетині цих явищ тільки й можуть виникати сприятливі умови для успішного розв'язання сучасних завдань системи освіти з формування не лише високої професійної і соціальної компетентності майбутніх фахівців, але й їхньої загальної і професійної культури. Широке використання діалогу в навчально-виховному процесі активно сприяє і розвитку у них належної мовленнєвої культури як ефективного засобу спілкування. Водночас варто зазначити, що не тільки за допомогою мови людина може висловити свої думки і почуття, ставлення до своєї діяльності, до самої себе й до інших людей. Арсенал її комунікативних засобів багатший за можливості мови.

Дійсно, як писав Х. Ортега-і-Гассет, «мова – це лише одне із зусиль, здатне з найменшою приблизністю виявити те, що відбувається у нас всередині. Тільки і всього. Але ми звичайно не користуємося цими винятками. Навпаки, коли людина розкриває рота, вона робить це тому, що вірить, начебто може висловити все, що думає. Це ілюзія. Мова не дає нам такої можливості. Вона передає, більше чи менше, частину того, що ми думаємо, і ставить нездоланий бар'єр перед іншим». І саме тому вплив особистості педагога на становлення і

розвиток студента далеко не обмежується лише їх спілкуванням. Виховує все – професіоналізм і культура педагога, його моральні принципи і переконання, поведінка і ставлення до студентів, вимогливість і турбота, навіть зовнішній вигляд.

Тому філософія спілкування, у тому числі й педагогічного, при аналізі цього феномену не обмежується лише його мовними засобами. А в контексті педагогічної культури вона має передбачати також належне використання артистизму викладача, невербальних засобів спілкування, уміння створювати й дотримуватися сприятливої для успішного здійснення навчально-виховного процесу емоційно-психологічної обстановки. І чим краще у викладача це виходить, тим більш високим є рівень його педагогічної культури. І навпаки, чим вищий рівень цієї культури, тим не просто легшим, а цілком природним виявляється створення такої ситуації в аудиторії, яка сама стає потужним мотиваційним чинником навчально-пізнавальної діяльності студентів. Такий зв'язок позитивно впливає на діалог, на взаємовплив і взаємний розвиток та самовдосконалення всіх учасників освітнього процесу.

Існує також ще один цікавий і надзвичайно важливий аспект філософії спілкування в контексті культури педагогічної діяльності викладача вищої школи. Він пов'язаний з тим, що в сучасних умовах все більшого поширення набуває командна діяльність. Однією з її характерних особливостей стає те, що успіх спільної діяльності учасників забезпечують максимально можливе взаєморозуміння між ними, сприятливий психологічний клімат і дружній характер міжособистісного спілкування. Таким чином, культура професійно-педагогічної діяльності має бути спрямована і на прищеплення студентам навичок толерантного й доброзичливого спілкування, вкрай необхідного для успішної взаємодії з колегами у складі команди.

5. КОМАНДНА ДІЯЛЬНІСТЬ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.

Розв'язання цього завдання досягається шляхом використання методів командної діяльності безпосередньо в навчально-виховному процесі завдяки

широкому використанню діалогових форм спілкування. При цьому діалог як важливий прояв активного педагогічного впливу на студентів є багатофункціональним засобом ефективної його реалізації. Безліч його функцій можна представити у такий спосіб. По-перше, діалог забезпечує виникнення і надійне функціонування зворотного зв'язку. Таким чином, при належній культурі педагогічної діяльності з'являється можливість не тільки передачі студентам певної системи знань, але й практично оперативного контролю міри глибини і характеру його засвоєння.

По-друге, саме в діалозі педагог отримує можливість прищеплювати студентам культуру взаємин взагалі, культуру міжособистісного спілкування і мовленнєву культуру зокрема. Його «м'яке», ненав'язливе уміння виправляти помилки і мовленнєві хиби студентів, прищеплення їм не просто поваги до слова, а й смаку його відчуття здатне стати довготривалим чинником їхнього палкого прагнення оволодіти культурою спілкування і постійно її удосконалювати. А це буде в нагоді як при здійсненні ними своєї професійної діяльності, так і при вихованні своїх дітей у сім'ї.

По-третє, саме застосування діалогічних форм спілкування відкриває педагогові можливість формування у студентів не тільки належного рівня професійної компетентності, а й чітких світоглядних позицій, моральнісних принципів і переконань, прищеплення їм здатності користуватися у своїх діях положеннями і нормами логіки та методології людської діяльності. Це дає змогу коректно здійснювати процес цілепокладання, раціонально вибрати шляхи і засоби успішного досягнення цілей та своєчасно враховувати існуючі обмеження на можливості їх застосування.

По-четверте, істотне зростання інтенсивності комунікативних відносин та все більше розмаїття їх цілей, форм і засобів потребує від людини певної підготовки, яку саме й може забезпечити застосування діалогічного способу педагогічного спілкування. Тому ж не випадково Л. Л. Товажнянський та А. О. Мамалуй, аналізуючи теоретичні і технологічні аспекти нової філософії та методології освіти, підкреслюють, що «відповідно до гуманістичної парадигми

освіти вона повинна трансформуватися у пріоритетний фактор суспільного прогресу, формувати креативну особистість, всебічно розвинену, здатну до комунікативних міжкультурних контактів».

Отже, завданням освіти, яка призначена для підготовки нової національної еліти, у мовних питаннях має бути збалансований розвиток і належне використання переваг і міжкультурної комунікації, і збереження національних духовних надбань, культурно-історичних традицій та естетичних ідеалів. Така єдність є одним з онтологічних аспектів сучасної філософії спілкування, і зокрема філософії діалогу, який безпосередньо позначається на змісті й характері загальної та мовленнєвої культури суспільства. Сучасний її стан потребує невідкладного дієвого реагування, в першу чергу засобами ефективного педагогічного спілкування, яке практично не може досягти своїх цілей поза плідним діалогом.

Необхідність формування у студентів навичок командної діяльності також потребує широкого використання діалогових форм спілкування, що дає можливість безпосереднього впливу на розвиток їхніх комунікативних здібностей і опосередкованого сприяння мовленнєвій культурі. Дійсно, командна діяльність постійно потребує належної взаємодії та взаємодопомоги, забезпечення яких саме й досягається за допомогою міжособистісного спілкування. При цьому і успішна організація спільної діяльності, і розподіл функцій між виконавцями та координація їхніх дій можливі через спілкування між ними.

В умовах глобалізації виникають нові, раніше не типові проблеми у сфері спілкування. Однією з них стає помітне розширення кола учасників міжкультурної комунікації, ще однією стає посилення суперечної єдності тенденцій інтерференції культур і посилення етнонаціональної свідомості та самоідентичності. Прагнення зберегти і примножити культурно-історичні традиції і духовні надбання інколи зустрічає досить активну протидію з боку певних кіл і, на жаль, окремих політичних сил. Подолання цієї суперечності як передумова розвитку гуманітарної культури, а відтак, і забезпечення реальної

можливості економічного і духовного відродження України також потребує активного педагогічно впливу на студентство. Ефективність цього впливу значною мірою визначають рівень педагогічної культури викладачів та характер використовуваних ними засобів.

Як пише у зв'язку з цим М. І. Михальченко, «зрозуміти, пізнати, а ще більше – відчутти національне в культурі (або, що те саме: відчутти культуру як національну сутність) непросто». Він підкреслює, що «це не лежить на поверхні, а відкривається лише з пізнанням, сприйняттям і глибоким співпереживанням специфіки національних відносин». Ось чому орієнтовками системи освіти мають бути не тільки підготовка професійно компетентних фахівців, а й належне формування у них системи гуманітарно-соціальних знань, прищеплення поваги до державної мови й національної культури, які є потужними чинниками розвитку креативності, у тому числі й у сфері професійної діяльності цих фахівців.

Достатньо цікавим виглядає і ще один аспект взаємозв'язку проблем діалогічного спілкування та культури педагогічної діяльності, сутність якого полягає в необхідності формування у студентів логічності й обґрунтованості суджень і висловлювань, глибокого знання предмета, якого вони стосуються. Від цього суттєво залежить рівень взаєморозуміння між учасниками спільної діяльності, а у більш загальному плані – і між партнерами по будь-якому спілкуванню. Як свого часу вказував І. Кант, «ніколи не слід складати собі думку, якщо не знаєш принаймні чогось такого, за допомогою чого проблематичне само по собі судження ставиться у зв'язок з істиною, яка, хоча і не повна, тим не менш являє собою щось більше, ніж довільний вимисел. Крім того, закон такого зв'язку повинен бути достовірним». Саме виявленню і плідному використанню цього зв'язку і сприяє як сам діалог, так і його філософія в контексті педагогічної культури.

Я вже мав нагоду писати про те, що «сьогодні в умовах прискореного інноваційного розвитку забезпечення розуміння учнями чи студентами навчального матеріалу постає домінантою в системі цілей освіти, визначає

глибинну сутність її суспільної ролі та призначення. І належним чином виконати цю роль вона може тільки за умови широкого використання діалогічного суб'єкт-суб'єктного підходу». Без його використання важко, а можливо, і взагалі нереально належним чином забезпечити суспільні очікування результатів освітньої діяльності.

Мій власний педагогічний досвід свідчить, що тільки висока культура спілкування зі студентами, поважне й доброзичливе ставлення до них і широке використання діалогічних форм викладання дозволяють сподіватися на те, що вказані очікування все ж лишаються реальними. Дійсно, за цих умов вдається не тільки сформувати у майбутніх фахівців високу професійну компетентність – головне завдання вищої школи, – а й успішно прищепити їм належні риси і якості, притаманні представникам нової національної еліти.

Отже, філософія спілкування є однією з основних теоретичних і методологічних основ формування культури педагогічної діяльності викладача. По-друге, належний ефект застосування її принципів і положень, насамперед підвищення педагогічної культури, досягається системним застосуванням діалогічних форм спілкування, яке включає студентів у безпосередній освітній процес. По-третє, філософія спілкування саме в контексті педагогічної культури стає потужним чинником подолання кризи освіти і посилення її ролі в соціально-економічному й духовно-культурному відродженні України.

Рекомендована література

1. Горшкова В. В. Диалог в образовании человека. – СПб.: Изд-во СПб ГУП, 2009. – 192 с.
2. Кант И. Критика чистого разума. – Симферополь: Реноме, 2003. – 464 с.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1. – С. 6 – 16.
4. Лазаревич А. А. Коммуникативно-диалогические основы преодоления социальной деструктивности // Філософія спілкування. – 2010. – № 3. – С. 56 – 62.

5. Михальченко М. І. Українська національна ідея як стрижень духовного і політичного життя української політичної нації // Духовне життя українського суспільства: теоретико-методологічні та онтологічні проблеми розвитку. – К. – Дрогобич, 2009. – С. 12 – 45.

6. Морфологія культури: тезаурус / За ред. проф. В. О. Лозового. – Харків: Право, 2007. – 384 с.

7. Ортега – и – Гассет Х. Восстание масс: Пер. с исп. – М.: АСТ – 509 с.

8. Пономарьов Проблема розуміння у філософії діалогу // Філософія спілкування: культура, мова, цінності: Матеріали Міжнар. наук.-теор. конф. – Харків: Видавець Савчук О. О., 2012. – С. 31 – 33.

9. Семиченко В. А. Психология речи: Учеб. пособ. – К.: Магистр-S, 1998. – 112 с.

10. Товажнянський Л. Л., Мамалуй А. О. Гуманізація – стратегічний напрямок розвитку інженерної освіти ХХІ століття // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – Вип. 23-24. – С. 3 – 13.

ТЕМА 16. КОМУНІКАТИВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ

1. Поняття і типи комунікації.

2. Чинники комунікації.

3. Педагогічне спілкування як провідна складова професійно педагогічної комунікації.

4. Педагогічне спілкування як діалог.

5. Структура педагогічного спілкування.

6. Переконавання і навіювання у процесі комунікації.

7. Стиль педагогічного спілкування.

1. ПОНЯТТЯ І ТИПИ КОМУНІКАЦІЇ.

Професійно-педагогічна комунікація ставить специфічні вимоги до якостей особистості учителя, найважливішою серед яких є комунікативність як

необхідна передумова успішної й активної роботи з *педагогічною інформацією* – інформацією, спрямованою на навчання і виховання учнів.

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

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

Компонентами професійно-педагогічної комунікативності учителя є: стійка потреба в систематичній різноманітній комунікації з дітьми в найрізноманітніших сферах; взаємодія загальнолюдських і професійних елементів комунікативності; емоційне задоволення на всіх етапах процесу комунікації; наявність здібностей до здійснення комунікації; прагнення до набуття комунікативних навичок і вмінь.

2. ЧИННИКИ КОМУНІКАЦІЇ.

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

До універсальних якостей особистості учителя належать:

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

2. Комунікативна спрямованість, яка визначає комунікативну діяльність, перспективу цілеспрямованого розвитку комунікативної діяльності;

3. Психологічна підготовленість, яка передбачає наявність в учителя певних властивостей, що сприяють ефективному вивченню і впливу на внутрішній світ учнів, оптимальному управлінню учнівськими колективами;

4. Доброзичливість, інтерес до роботи з дітьми, без чого неможливі успіхи у навчально-виховній роботі учителя, його задоволення від роботи;

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

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

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

8. Прозорість, тобто ясність, для вихованців задумів, і дій учителя, сприйняття його ними як «безпечної» людини. Виявляється вона у відмові від «дистанції» з учнями, довірливому спілкуванні з ними, готовності до їх

запитань, спільних розмірковувань, що сприяє подоланню невизначеності у стосунках, установленню тісніших контактів;

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

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

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

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

13. Контактність – здатність вступати у психологічний контакт, формувати довірливі відносини у зоні взаємодії, володіння навичками й уміннями спілкування і саморегуляції;

14. Сугестивність (лат. *suggestio* – навіюю) – здатність педагога впливати на емоційну сферу дитини. Для цього він повинен створити

доброзичливу для самопочуття й настрою дітей емоційну атмосферу, позитивно впливати на дитину природністю своєї поведінки.

Суттєвими є і такі важливі особистісні якості учителя, як активність (участь в громадській, педагогічній, комунікативній діяльності), дисциплінованість (здатність керувати своєю поведінкою і діяльністю відповідно до суспільних вимог), організованість (активна навчальна і комунікативна діяльність, цілеспрямований, планомірний педагогічний вплив на учнів) тощо.

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

3. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОВІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.

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

Особливості, функції педагогічного спілкування

Педагогічне спілкування полягає в комунікативній взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами, спрямованій на встановлення сприятливого

психологічного клімату, на психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі тощо. Це – складний, багатоплановий процес установалення і розвитку контактів між людьми, породжений необхідністю спільної діяльності, який включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприймання й розуміння іншої людини. Він забезпечує передавання через учителя учням людської культури, засвоєння знань, сприяє формуванню в них ціннісних орієнтацій.

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

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

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

- контактну (встановлення контакту як стану обопільної готовності до приймання і передавання повідомлення, змісту взаємозв'язку);
- інформаційну (обмін повідомленнями: прийом, передавання інформації; обмін думками, задумами, рішеннями тощо);
- спонукальну (стимуляція активності партнера з комунікації, спрямування його на певні дії);
- координаційну (взаємне орієнтування й узгодження дій для організації спільної комунікативної діяльності);

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

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

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

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

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

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

Головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій співрозмовників (недопустиме домінування педагога в спілкуванні, він повинен визнавати право учня на власну думку, позицію), проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти погляди співрозмовника (спілкування за законами

взаємної довіри, коли партнери вслухаються, поділяють почуття одне одного, співпереживають), нестандартні прийоми спілкування (відхід від суто рольової позиції учителя).

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

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

Комунікативна взаємодія є двосторонньою суб'єкт-суб'єктною взаємодією $S_1 \Leftrightarrow S_2$, де S_1 – учитель і S_2 – учень утворюють загальний сукупний суб'єкт S_z . Взаємодію учнів між собою, учителів з учнями можна

зобразити

графічно

(рис. 1.5).

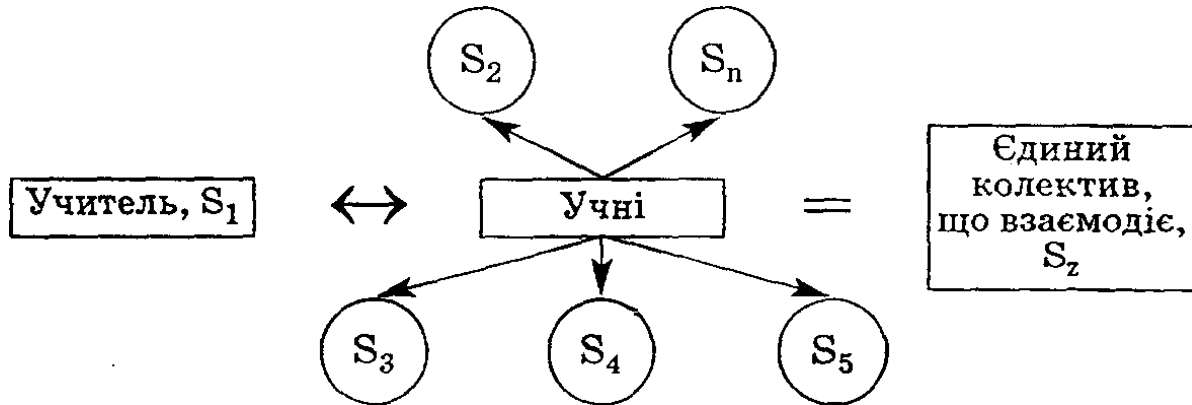


Рис. 1.5. Схема комунікативної взаємодії учнів між собою, учителя з учнями

S_x – учитель $\Leftrightarrow S_2 + S_3 + S_4 + \dots S_n$ – учні = S_z – єдиний колектив, що взаємодіє, сукупний суб'єкт.

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

Комунікативна взаємодія у процесі педагогічного спілкування відбувається на таких принципах:

- урахування соціальних настанов учня (кожна людина має власні погляди, цінності, досвід. Людині легше відкинути те, що не відповідає її настановам, ніж змінити їх. Учитель має враховувати ці настанови, уважно ставитись до них);
- «Ви-підхід» (передбачає попереднє з'ясування намірів та очікувань учня, спільний пошук шляхів розв'язання проблеми);
- толерантність (розуміння того, що всі люди індивідуальні та неповторні, кожен має право на власний погляд);

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

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

4. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ДІАЛОГ.

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

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

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

Педагогічний діалог характеризують відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації,

взаємна спрямованість на розв'язування проблеми, активність, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам- впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого тощо, рівність психологічних позицій учителя й учнів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного, граматична неповнота речень, використання простих синтаксичних конструкцій. Здійснення діалогу можливе за наявності ціннісного його предмета, особистісно і життєво важливих проблем, розриву у знаннях, потреби у спілкуванні.

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

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

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

Технологія організації діалогу передбачає уявлення комунікативної ситуації (Де відбувається діалог? Хто партнер у діалозі? Яка мета діалогу?).

Особа, яка вступає в діалог, має потребу щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати. Мотив спричинює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання – відповідь, прохання – згода (відмова), пропозиція – згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації вчитель планує своє висловлення, тобто продумує його тему, основну думку, форму і стиль. Схему комунікативної ситуації подано на рис. 1.6.

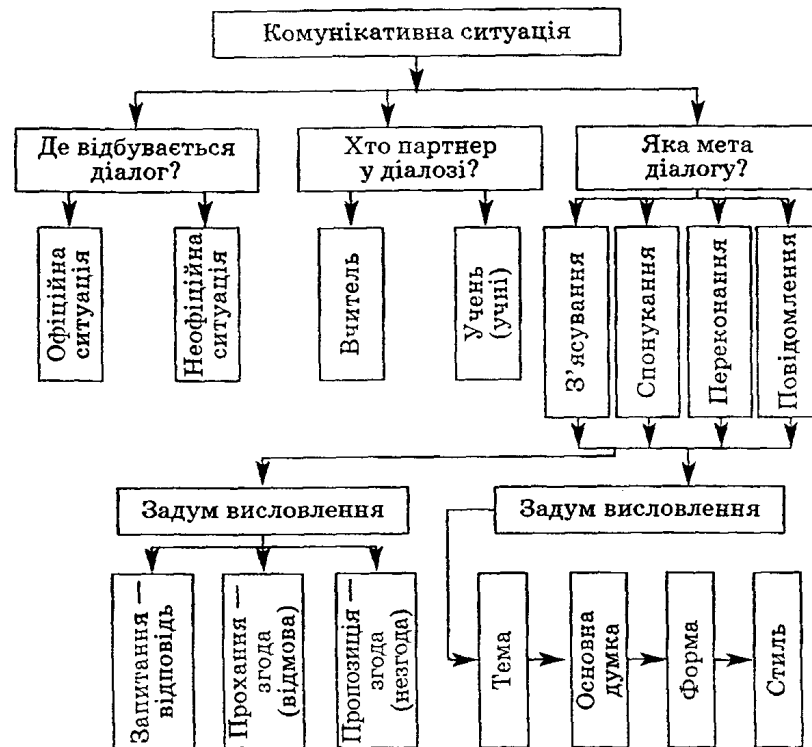


Рис. 1.6. Комунікативна ситуація

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

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Це передбачає визнання активної ролі, реальної участі учня в процесі комунікації. За таких обставин учитель та учень діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи і виправляючи помилки.

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

У педагогічному діалозі учитель обирає позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації, лідером спілкування, не лише визнає право учня на помилки, на власне ставлення до діяльності як партнера у спілкуванні, а й стимулює його самостійність в судженнях. Він повинен вміло реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне поле взаємодії і створюючи почуття «ми»; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи зацікавленість учнів у них. У процесі діалогу він має змогу формувати етичне, духовне в поведінці й спілкуванні учнів, розвивати їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

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

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

йому змогу задовольнити потребу в самовираженні, формує позитивне ставлення до учителя.

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

Процес міжособистісного розуміння значною мірою реалізується в емоційній сфері, оскільки почуття, співчуття і співпереживання допомагають адекватніше розуміти інших людей. Уміння сприйняти почуття іншого як власні, здатність до емоційного відгуку – необхідний компонент педагогічного спілкування і специфічний засіб пізнання людини людиною. Діалог має відбуватися в гуманній формі, коли вчитель, спілкуючись із учнем як із суб'єктом, намагається зрозуміти його, розібратися і прийняти його позицію, пояснити йому свою.

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

4. Поліфонія взаємодії. Це означає, що кожен учасник комунікації повинен мати змогу викласти власну позицію, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням усіх думок. За таких умов неможливе монологічне спілкування, яке репрезентує лише думку вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем поліфонія реалізується у формі розвиваючої допомоги, надавши яку

вчитель не розв'язує його проблеми, а відкриває учневі простір для власних зусиль, праці душі.

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

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

Діалогічність спілкування з учнями ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті гучнів як партнерів, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва. Діалог – у процесі якого відбувається обмін не тільки знаннями, але й особистісними смислами, співпраця і співтворчість, забезпечує гуманістичний, демократичний стиль спілкування у системі «учитель – учень».

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

- ситуаційні бар'єри діалогічної взаємодії (відокремленість партнерів у просторі);
- контрсугестивні бар'єри діалогічної взаємодії (недовіра, егоцентризм);

- тезаурусні бар'єри діалогічної взаємодії (безкультурність, низький рівень інтелектуального розвитку);
- інтеракційні бар'єри діалогічної взаємодії (невміння планувати й організовувати колективну взаємодію).

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

5. СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.

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

1. Моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап). У цей час окреслюються контури майбутньої взаємодії: планування і прогнозування змісту, структури, засобів спілкування. Зміст спілкування – формування мети взаємодії (для чого?), аналіз стану спів-розмовника (чому він такий?) і ситуації (що сталося?). На цьому етапі передбачають можливі способи комунікації, прогнозують сприймання співрозмовником змісту взаємодії. При цьому вирішальне значення має цільова установка вчителя. Передусім він повинен подбати про залучення учня до взаємодії, створення творчої атмосфери, відкрити простір для його індивідуальності. Для цього потрібні вміння сприймати і відповідно оцінювати людину; відновлення в комунікативній пам'яті попередніх особливостей спілкування з цією аудиторією; уточнення особливостей спілкування в нових комунікативних умовах діяльності. Якщо педагог вперше зустрічається з аудиторією, його спілкування на цій стадії обумовлюватиметься докомунікативною атмосферою, створеною на основі початкової інформації педагога про учнів і учнів про педагога.

2. «Комунікативна атака» – завоювання ініціативи, встановлення емоційного і ділового контакту. Вона можлива, якщо в педагога сформовані комунікативні вміння (побудови змісту спілкування, створення творчого самопочуття, володіння професійно-педагогічною увагою, орієнтування в ситуації, установа й підтримання зворотного зв'язку в спілкуванні, реалізація плану спілкування, володіння вербальними і невербальними засобами комунікації, соціальної перцепції тощо).

Орієнтування в ситуації спілкування охоплює: орієнтування в співрозмовникові, просторових умовах спілкування, обставинах, які піддаються зоровому і кінетичному сприйманню; орієнтування в часових умовах спілкування (наявність чи відсутність дефіциту часу); орієнтування в соціальній ситуації спілкування (актуальних взаємовідносинах між тими, хто спілкується). Необхідним компонентом орієнтування в особі співрозмовника є регулятори (контакт очей, міміка підтвердження або непорозуміння: кивок головою, підняття брови, усмішка та ін.); мовленнєві сигнали, які вловлює комунікатор (той, хто промовляє) у поведінці реципієнта (того, кому адресоване мовлення). Таке орієнтування є сприйманням і на його основі розумінням зовнішнього «малюнку» поведінки співрозмовника без проникнення в приховані мотиви і мету його спілкування.

Ефективність «комунікативної атаки» залежить від розвиненості професійного мислення, мовлення педагога, його професійно-лексичного запасу, вміння визначати комунікативну структуру уроку (комунікації), володіння технікою педагогічно доцільного переживання, емоційного самопочуття; орієнтування у часі й умовах комунікації.

Педагогові важливо оволодіти технікою швидкого входження у взаємодію, а також такими прийомами динамічного впливу:

- зараження (підсвідомий емоційний відгук у взаємодії з іншими людьми на підставі співпереживання з ними);

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

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

Ініціативу педагога в спілкуванні забезпечують: чіткість організації початкового контакту з класом; оперативність у переході від організаційних процедур до ділової комунікації; відсутність проміжних зон між організаційними і змістовими аспектами початку взаємодії; оперативність у

досягненні соціально-психологічної єдності з класом; включення особистісних аспектів у взаємодію з учнями; переборення стереотипних і ситуативних негативних настанов на окремих учнів; організація цілісного контакту з усім класом; забезпечення зовнішнього комунікативного вигляду учителя (підтягнутість, зібраність, охайність); скорочення педагогічних вимог, які щось забороняють, і розширення позитивно-орієнтованих педагогічних вимог: реалізація розуміння ситуативної внутрішньої налаштованості учнів і врахування її у процесі комунікації, передавання учням цього розуміння; введення на початковому етапі взаємодії завдань і питань, які мобілізують аудиторію; формулювання яскравих, привабливих цілей діяльності і демонстрація шляхів їх досягнення; стислий виклад цікавого факту, історії, зіставлення різних поглядів.

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

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

Але найчастіше поєднують кілька елементів: голосову розрядку, гумористичну репліку, запитання до аудиторії, коментування тощо.

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

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

Здобути увагу аудиторії педагог може, використовуючи пасивні методи (фокусування уваги на своїй особистості) та агресивні (миттєве привернення до себе уваги і утримування її стільки, скільки потрібно для розв'язання педагогічного завдання).

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

4. Аналіз спілкування – порівняння мети, засобів взаємодії з її результатами, які демонструють змістовий і емоційний (виражається в

поведінці вихованців, загальній атмосфері діяльності) зворотний зв'язок, моделювання подальшого спілкування (етап самокоригування).

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

- формування почуття «ми», демонстрування єдності поглядів (усуває бар'єри, об'єднуючи співрозмовників для досягнення спільної мети);
- установлення особистісного контакту, за якого ко-жен учень відчуватиме, що звертаються саме до нього (реалізується мовними засобами, називанням його імені, повторенням вдало висловленого міркування);
- візуальний контакт виражає ставлення до співрозмовника та його висловлювань;
- демонстрування власного ставлення (усмішка, інтонація, експресивність рухів, психологічна дистанція тощо);
- застосування у спілкуванні психологічних, мімічних, пантомімічних, мовленнєвих та інших прийомів;
- вияв розуміння внутрішнього стану учнів (свідчить про зацікавленість у взаємодії, взаєморозумінні);
- постійний інтерес до учнів (уважне вислуховування учнів, врахування їх думок, співпереживання, зосередження уваги на позитивному);
- створення ситуацій успіху (передбачає належне оцінювання потенційних можливостей учнів).

У педагогічній практиці комунікативний вплив має таку структуру:

«Хто – кому – що – як – ефективність повідомлення». При цьому «Хто» – суб'єкт комунікативного впливу(педагог); «Кому» – об'єкт комунікативного впливу (учень або група учнів); «Що» – зміст комунікативного процесу (навчальний матеріал або особистісно орієнтований зміст з метою зміни, розвитку особистості учня); «Як» – конкретна педагогічна техніка (засіб спілкування); «Ефективність повідомлення» – ступінь тотожності змісту, що передається педагогом, зі змістом, сприйнятим учнем (учнями).

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

6. ПЕРЕКОНАННЯ І НАВІЮВАННЯ У ПРОЦЕСІ КОМУНІКАЦІЇ.

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

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

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

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

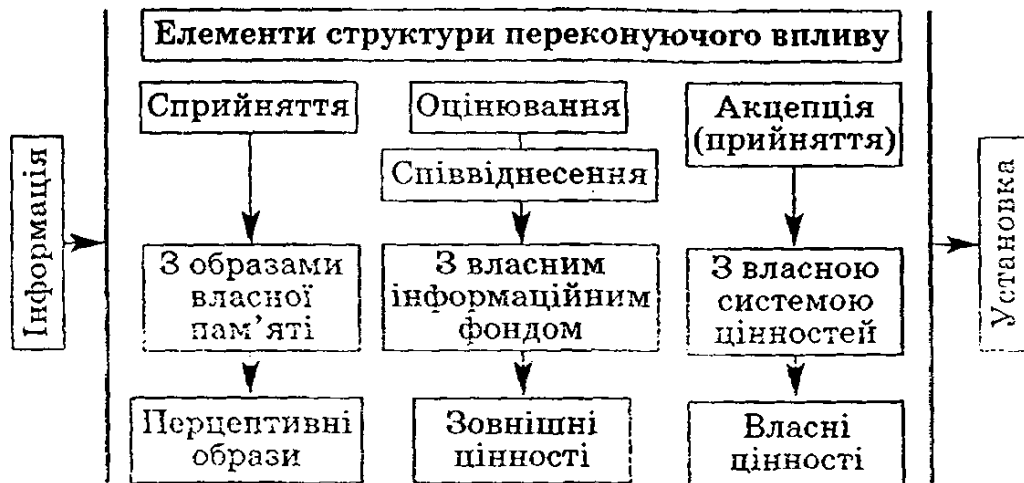


Рис. 1.7. Структурно-динамічна модель переконуючого впливу

- оцінювання: співвіднесення елементів і зв'язків інформації з власним інформаційним багажем, з утворенням нових знань;
- прийняття (акцепція): співвіднесення цінностей інформації (зовнішніх цінностей) з власною системою цінностей, з утворенням суб'єктивних цінностей, що зумовлюють нову орієнтацію (установку) учня.

Центральним, системотворчим фактором структури переконуючого впливу є феномен прийняття.

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

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

Під впливом логічно обґрунтованих суджень у процесі переконуючого впливу в людини формуються відповідні переконання, які можуть бути *істинними* (відповідають реаліям, виникають на основі позитивних поглядів, життєвого досвіду індивіда та його оточення) чи хибними (мають у своїй основі негативні погляди, психологічні установки).

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

- спонукання вихованця до порівняння себе з іншими. знайомство з цікавою для нього особою, яка має протилежні погляди;
- умотивоване спростування переконань за допомогою прикладів;
- доведення до парадоксу логіки міркувань вихованця, який відстоює хибні переконання;
- створення вихованцю умов для саморозкриття з метою виявлення хибних аргументів щодо захисту своїх поглядів з подальшим їх спростуванням;
- зіткнення моральних цінностей в духовному світі учня;
- вияви стриманості, чемності, довіри, поваги вчителів до учня.

Переконання є системою знань, поглядів і норм поведінки і засобом їх формування. З їх допомогою формуються нові погляди й установки і змінюються хибні. Найефективнішими формами переконання є диспути, дискусії, бесіди, розповіді, особистий приклад. Зміст і форма їх мають відповідати рівню вікового розвитку, індивідуальним особливостям дітей, які довіряють учителю, його словам.

А учитель повинен володіти технікою переконання, бути авторитетним серед дітей, привабливим для них, уміти цілеспрямовано й ефективно організовувати педагогічні комунікації.

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

Ефективність мовлення залежить від особливостей ситуації, аудиторії та обговорюваної проблеми. Починати виступ краще з емоційного звернення до учнів. Водночас не слід захоплюватись емоційними прийомами. Порядок конструювання повідомлень може бути *кульмінаційним* (найсильніші аргументи наводять наприкінці), *антикульмінаційним* (повідомлення починається із сильного аргументу); *серединним* (використання сильних аргументів усередині повідомлення). Доведено, що кульмінаційний і зворотний порядок забезпечують кращі результати, ніж серединний. Однак за будь-якого підходу необхідно враховувати змістовий аспект повідомлення та установки учнів. Якщо вони не дуже зацікавлені предметом повідомлення, то найвагоміші аргументи доцільніше викласти на його початку для стимулювання інтересу та уваги. За високої зацікавленості темою розмови промовисті аргументи викладають наприкінці повідомлення. Як свідчить досвід, послаблення аргументації може дещо розчарувати аудиторію. Дбаючи про оптимальне використання основної ідеї в повідомленні, варто враховувати ефект краю: інформація, розміщена на початку і наприкінці повідомлення, краще сприймається, запам'ятовується, осмислюється, ніж та, що в середині. Тому основну ідею, думку, яку мають зафіксувати у своїй свідомості слухачі, доречно викладати на початку спілкування. Бажано до неї звернутися і наприкінці його, використавши нові аргументи.

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

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

Найпоширенішими видами навіювання (дії, яку проводить інша людина) є передбачене (навмисне) і непередбачене (ненавмисне); позитивне і негативне; етичне й неетичне; відкрите (мета навіювання збігається з формою) і закрите (мета впливу прихована). Наприклад, під час навмисного навіювання учитель (авторитетна людина.), знає, кому і що хоче навіяти і відповідно до цього добирає прийоми, впливу, за ненавмисного учитель не ставить перед собою мети, проте своїми словами і діями навіює іншому стан, який спонукає його до відповідної дії. Нерідко учитель має на меті досягти в життєдіяльності учнів необхідного рівня і змісту самонавіювання – свідомого саморегулювання, навіювання собі уявлень, почуттів, емоцій. У цьому процесі людина створює модель стану або дій і вводить їх у свою психіку. Самонавіювання відбувається з метою досягнення високого розвитку особистості, уникнення проявів негативних рис характеру, пізнання себе і потреби в самовдосконаленні. Інструментом самонавіювання є медитація – розумова дія, покликана спрямувати психіку людини до самозаглиблення, зосередженості, завдяки відсутності емоційних проявів, відчуженню від зовнішніх об'єктів.

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

7. СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.

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

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

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

За *активно-позитивного ставлення* педагог виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає їм, відчуває потребу в неформальному спілкуванні з ними. Вимогливість, поєднана із зацікавленістю в учнях, викликає взаємодовіру, розкутість, комунікабельність. *Пасивно-позитивне ставлення* фокусує увагу учителя на вимогливості, суто ділових, стосунках. Таке спілкування характеризується сухим, офіційним тоном, невиразною емоційністю, що збіднює спілкування і гальмує творчий розвиток вихованців. *Негативне ставлення*, що залежить від перепадів настрою учителя, породжує в дітей недовіру, замкненість нерідко лицемірство, брутальність тощо. Викликаючи негативне ставлення до себе, учитель працює «проти предмета», який викладає, проти школи, суспільства загалом. За стійкого негативного ставлення учитель виявляє грубість, використовує образливі, принизливі вислови, що не сумісно з професією педагога.

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

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

Авторитарному стилеві спілкування притаманний диктат, який перетворює одного з учасників комунікативної взаємодії на пасивного виконавця, пригнічує його самостійність та ініціативу. Авторитарний учитель

самочинно визначає спрямованість діяльності, нетерпимий до заперечень учнів, що гальмує ініціативу, пригнічує їх. Головними формами взаємодії за такого стилю спілкування є наказ, вказівка, інструкція, догана. Навіть подяка звучить як докір: «Ти добре сьогодні відповідав. Не чекав від тебе такого». А реакцією на помилки учня часто бувають висміювання, різкі слова.

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

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

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

1) спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Головними його ознаками є активно-позитивне ставлення до учнів, любов до справи, співроздуми та співпереживання щодо щільної діяльності. Від учителів, які обирають такий стиль спілкування, діти не відстають, оскільки спілкування з ними сповнює їх позитивними емоціями;

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

3) дистанційне спілкування. Таке спілкування обмежується формальними взаєминами. Навіть позитивне ставлення педагога до дітей не дає йому змоги уникнути авторитарності, що знижує загальний творчий рівень спільної з

учнями роботи (у класах можуть бути нібито хороша дисципліна, висока успішність, але відчуватимуться значні прогалини у вихованні учнів). Певна дистанція між учителем та учнем необхідна, але вона не може бути головним критерієм у стосунках;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У педагогічній практиці стиль спілкування учителя здебільшого не тільки відображає тендерні стереотипи, а й підтримує тендерну нерівність, надаючи перевагу чоловікові. Це проявляється у підвищеній увазі до хлопців, орієнтуванні хлопців на ініціативність, активну поведінку, дівчат – на

охайність, слухняність, скромність. Як правило, тендерні відмінності простежуються в таких ситуаціях:

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

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

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

4) хлопчики, як правило, відразу намагаються продемонструвати свої уміння, знання, досягнення. Якщо заняття у класі їм нецікаві, вони починають порушувати дисципліну, відволікатися. Дівчатка за таких обставин терплячіші. Порівняльну характеристику тендерного і статево-рольового підходів в освіті наведено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Особливості тендерного і статево-рольового підходу в освіті

Гендерний	Статево-рольовий
1	2
Орієнтація на нейтралізацію різниці між статями	Орієнтація на акцентування на відмінностях між статями
Виховання у душі вільного	Виховання у душі жорсткого

вибору тендерної ідентичності	(передбаченого) вибору статево-рольової ідентичності
Відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка і жінки	Орієнтація на особливе призначення» чоловіка й жінки.
Схвалення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості	Схвалення видів діяльності, що відповідають статі
Вибір видів поведінки залежно від ситуації	Вибір видів поведінки залежно від статевої належності
Обґрунтування недоцільності навчання залежно від статі	Обґрунтування доцільності навчання залежно від статі
Тенденція до стирання культурно сформованих гендерних схем	Наявність жорстких, культурно сформованих гендерних схем

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

Рекомендована література

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи // Філософія освіти. – №2 – 2005.
3. Вульфсон Б. Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века. – М., 1999.
4. Мороз О. Т., Сластьонін В. О., Діліпенко Н. І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навчальний осібник. – К., 1997.
5. Нісім А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. посібник. – К.: Просвіта, 2000.
6. Щербань П. С. Сутність педагогічної культури // Вища освіта України. – 2004.

ТЕМА 17. КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

- 1. Педагогічне спілкування як важлива складова педагогічної культури.**
- 2. Функції спілкування як соціально-психологічний процес.**
- 3. Виховні завдання спілкування.**
- 4. Стиль педагогічного спілкування та його види.**
- 5. Розв'язання педагогічних ситуацій і конфліктів у роботі учителя.**
- 6. Причини конфліктів, аналіз педагогічної ситуації і дії учителя.**

1. ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.

Досвід педагогічної діяльності підтверджує, що культурою педагогічного спілкування повинен оволодіти кожен учитель. Адже найцікавіші навчально-педагогічні матеріали є водночас активнішими і прогресивнішими методами навчально-виховного впливу і «запрацюють» лише за підтримки належного педагогічного спілкування.

Можна з упевненістю сказати, що через спілкування в педагогічному процесі формується система виховних взаємовідносин, яка сприяє ефективності виховання і навчання. Для багатьох педагогів очевидною стає істина: ставлення до учителя діти часто переносять на предмет, який він викладає. Це доведено багатьма психолого-педагогічними дослідженнями. У педагогічному процесі взаємовідносини первинні, як первинна матерія, на якій будується багатоскладова піраміда навчання і виховання, через що педагог зближується з дітьми і це робить дитину співтворцем власної особистості.

Антуан де Сент-Екзюпері називав людське спілкування найбільшим багатством. Але в одному випадку це – «багатство», а в іншому – професійна необхідність. Певні види людської праці просто неможливі без спілкування. Одним із них є праця педагога. Структура педагогічної праці налічує, на думку психологів, понад 200 компонентів. Одним із найскладніших є спілкування,

адже через живе і безпосереднє спілкування педагога з дитиною здійснюється головне в педагогічній праці – вплив особистості на особистість.

Розглядаючи, вивчаючи і досліджуючи особливості педагогічного спілкування, ми дійшли висновку, що воно є важливою складовою педагогічної культури. Спілкування присутнє в усіх видах людської діяльності. Проте є такі види праці, як пише один із дослідників педагогічного спілкування, психолог О. Леонт'єв, де воно із чинника, що супроводжує діяльність, є його супутником, перетворюється на категорію кардинальну, професійно-значиму, функціональну. Саме функціональним і професійно значимим є спілкування в педагогічній діяльності, тому що процес спілкування педагога і учнів – найважливіша професійна категорія педагогічної діяльності.

2. ФУНКЦІЇ ВИХОВАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПРОЦЕС.

Для спілкування, як соціально-психологічного процесу, характерні такі функції: пізнання людьми один одного, обмін інформацією, організація діяльності, обмін ролями, співпереживання, самоствердження. Автори посібника «Основи педагогічної майстерності» наголошують, що однією з найважливіших функцій є інформаційна. Спілкування часто визначають, як процес передавання інформації. Виступаючи в ролі специфічної суспільної діяльності, спілкування забезпечує обмін матеріальними і духовними цінностями, інтелектуально-емоційною інформацією, яка сприяє формуванню особистості. «Якою стане людина, – стверджував В. Сухомлинський, – залежить від того, яке в неї спілкування з іншими людьми, до чого вона кличе думку й волю, який світ людського відкривається перед нею».

Спілкування – важливий професійний інструмент педагогічної діяльності. Дослідження А. Бодалева, Н. Кузьміної, В. Кан-Калика, О. Леонт'єва, А. Щербакова висвітлюють роль спілкування в праці педагога. Проте, на жаль, не всі вчителі усвідомлюють його значимість. За даними Т. Мальковської

близько 25 % учителів вважають, що труднощі у взаємовідносинах походять від учнів і є наслідком їхньої невихованості.

Визначення поняття «педагогічне спілкування» подано у праці О. Леонтєва, присвяченій цьому питанню: «Педагогічне спілкування – це професійне спілкування учителя з учнями на уроці і поза ним, що має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого виду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і відносин між педагогом і учнями».

У педагогічній діяльності відбувається інтенсивний процес професійного спілкування. Слово учителя, на думку В. Сухомлинського, – інструмент впливу на душу вихованця, який нічим не можна замінити. Мистецтво вихователя виявляється насамперед у мистецтві говорити, звертатися до людського серця.

«Професійно-педагогічне спілкування є системою (прийомів і навичок) органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, спрямування виховного впливу, організація взаємин за допомогою комунікативних засобів», – пише В. Кан-Калик, автор книги «Учителю о педагогическом общении». І далі продовжує: «Спілкування в педагогічній діяльності є, по-перше, засобом вирішення навчальних завдань, по-друге, соціально-психологічним забезпеченням виховного процесу, по-третє, способом організації взаємовідносин вихователів і дітей, що забезпечує успішне навчання і виховання».

У процесі навчання, вирішуються три основні завдання: навчальне, виховне і завдання для розвитку. При вирішенні **навчальних завдань** спілкування допомагає забезпечити реальний психологічний контакт з учнями; сформулювати позитивну мотивацію навчання; створити психолого-педагогічну обстановку колективного, пізнавального пошуку і спільних роздумів.

3. ВИХОВНІ ЗАВДАННЯ СПІЛКУВАННЯ.

При вирішенні **виховних завдань** за допомогою спілкування налагоджуються виховні і педагогічні взаємини, психологічний контакт між

педагогом і дітьми, що сприяє успішній навчальній діяльності; формується пізнавальна спрямованість особистості, долаються психологічні бар'єри; формуються міжособистісні відносини в студентському та учнівському колективах.

При вирішенні завдань для розвитку через спілкування створюються психологічні ситуації, що стимулюють самоосвіту і самовиховання особистості: долаються соціально-психологічні чинники, які стримують розвиток особистості в процесі спілкування (скутість, сором'язливість, не-впевненість та ін.); створюються можливості для виявлення та обліку індивідуально-типологічних особливостей учнів; здійснюється соціально-психологічна корекція в розвитку і становленні важливих особистісних якостей (мова, розумова діяльність тощо). Професійно-педагогічне спілкування – феномен складний і, на думку В. Кан-Калика, містить такі етапи:

1. *Моделювання* педагогом майбутнього спілкування з класом під час підготовки до заняття (прогностичний етап).
2. *Організація* безпосереднього спілкування з аудиторією (початковий період спілкування).
3. *Управління* спілкуванням у педагогічному процесі.
4. *Аналіз* застосованої системи спілкування і моделювання нової системи спілкування на майбутню діяльність.

Усі ці етапи утворюють структуру процесу професійно-педагогічного спілкування¹.

В. Кан-Калик пропонує також конкретну програму комунікативної підготовки учителя:

1. Уявіть колектив чи колективи, в яких ви проведете заняття.
2. Спробуйте відновити в пам'яті досвід спілкування з певним колективом. Намагайтесь розвивати позитивні відчуття від спілкування з аудиторією і блокувати негативні, які вам заважатимуть.
3. Згадайте, який тип спілкування властивий вам саме в цій аудиторії. Чи можливий він на сьогоднішньому занятті?

4. Спробуйте уявити, як аудиторія сприйме вас і матеріал заняття.
5. Зіставте ваш стиль спілкування з аудиторією і завданнями (навчальними, для розвитку та виховання) сьогоdnішнього заняття. Спробуйте їх об'єднати.
6. Працюючи над конспектом, плануючи фрагменти і частини заняття, уявіть собі психологічну атмосферу їх реалізації. Це допоможе обрати засоби навчання, зробити планування більш раціональним.
7. Не забудьте згадати про ваші взаємини з окремими учнями, уникайте стереотипних психологічних установок у ставленні до них.
8. Насамкінець спробуйте відчутти очікувану атмосферу спілкування на занятті – це додасть вам упевненості.

Нерідко вдало спланована система спілкування на занятті диктує і добір матеріалу, і методи навчання, оптимізує весь навчально-виховний процес, що є свідченням високого рівня педагогічної культури учителя.

Педагогічна культура – соціально-суспільне явище, носіями якого є викладачі й керівники вищих навчальних закладів, учителі, вихователі, суспільні працівники.

4. СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ТА ЙОГО ВИДИ.

Підстилем спілкування слід розуміти індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога і тих, кого він навчає. У стилі спілкування, наголошує В. Кан-Калик, знаходять вираження: а) особливості комунікативних можливостей учителя; б) характер взаємовідносин педагога і вихованців, що склалися; в) творча індивідуальність педагога; г) особливості учнівського колективу.

Визначено найпоширеніші стилі педагогічного спілкування, серед яких найпродуктивнішим є спілкування в *процесі спільної творчої діяльності*. Такий стиль спілкування був притаманний В. Сухомлинському.

Достатньо продуктивним є також стиль педагогічного спілкування *на основі дружніх взаємин*. Однак дружність має бути педагогічно доцільною і не суперечити загальній системі взаємовідносин педагога з учнями.

Досить поширеним є *спілкування-дистанція*. Серйозність його полягає в тому, що в системі взаємовідносин педагога і учнів обмежувачем виступає дистанція. Однак і тут потрібно не перебирати міру. Дистанція підтверджує провідну роль педагога і ґрунтується на його авторитеті. Авторитет має завойовуватися не через механічне встановлення дистанції, а через взаєморозуміння в процесі спільної творчої діяльності.

Спілкування–дистанція певною мірою може бути перехідним етапом до такої негативної форми спілкування, як *спілкування-залякування*, що пов'язано переважно з невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захоплення спільною діяльністю.

Не менш негативну роль відіграє і *спілкування-загравання*. Такий стиль, як правило, виникає внаслідок: а) нерозуміння педагогом поставлених перед ним відповідальних педагогічних завдань; б) відсутності навичок спілкування; в) страху спілкування з колективом і водночас бажання налагодити контакт з учнями.

У продуктивних стилях спілкування реалізується логіка спілкування, підказана свого часу А. Макаренком. Він зауважував, що є не стільки педагогом, скільки старшим, який керує життям своїх вихованців за їхньої ж участі. Такий підхід, цілком природно, передбачає дружнє спілкування вчителя з учнями на основі захопленості спільною діяльністю.

Оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування має відбуватися на індивідуально-творчому рівні. В. Кан-Калик рекомендує розроблену ним таку систему формування індивідуального стилю спілкування:

1. Вивчення особливостей аудиторії учнів.
2. Визначення недоліків в особистісному спілкуванні.
3. Засвоєння елементів педагогічного спілкування на основі власних індивідуальних якостей.

4. Оволодіння технологіями педагогічного спілкування.

5. Реальна педагогічна діяльність, спілкування з учнями – створення і закріплення індивідуального стилю спілкування.

Формуючи власний стиль спілкування, педагог насамперед повинен виявити особливості свого психофізичного «апарату», як компонента творчої індивідуальності, через який здійснюється «трансляція» особистості на аудиторію. А потім звернути увагу на відповідність чи невідповідність власних комунікативних процесів індивідуально-типологічним особливостям учнів.

Правильно знайдений стиль педагогічного спілкування – як загальний, так і індивідуальний – сприяють вирішенню цілого комплексу завдань. По-перше, педагогічний вплив відповідає особистості педагога, спілкування з аудиторією стає приємним, органічним для самого педагога; по-друге, суттєво полегшується процедура налагодження взаємовідносин; по-третє, підвищується ефективність такої важливої функції педагогічного спілкування, як передавання інформації, і все це відбувається на тлі емоційного співробітництва педагога та учнів на всіх етапах спілкування.

5. РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ І КОНФЛІКТІВ У РОБОТІ УЧИТЕЛЯ.

Проблеми взаємодії учасників педагогічного процесу неабияк загострилися у сучасній школі. До школи нерідко приходять фахівці з предметів, а не учителі в найвищому розумінні сутності цієї професії. Вони добре знають предмет, цікавляться методикою викладання, вдосконалюють її, можуть провести гарний урок, проте налагодити контакт з учнями вважають для себе зовсім необов'язковим. Тому в останні роки відносини між учителями і учнями значно ускладнилися.

Головна біда сучасної школи – відсутність у деяких учителів інтересу до особистості учня, небажання і невміння пізнати його внутрішній світ, що породжує конфлікти між педагогами та учнями, школою і сім'єю.

У конфліктних ситуаціях до певної міри відображається рівень підготовки учителів до педагогічної взаємодії з учнями. Дехто з молодих педагогів грубо порушує норми педагогічної етики і стає винуватцем виникнення «диких» конфліктів з учнями.

Реалізація гуманних і демократичних ідей педагогіки співробітництва значною мірою залежить від уміння учителя правильно організувати взаємовідносини з учнями в різних видах навчально-виховної діяльності. Зміст взаємовідносин учителя і учнів розкривається такими видами взаємин:

- відносини *диктату* – жорстка дисципліна, чіткі вимоги до порядку, до знань за офіційно-ділового спілкування;
- відносини *нейтралітету* (невтручання) – вільне спілкування з учнями на інтелектуально-пізнавальному рівні, захопленість вчителя своїм предметом, ерудиція;
- відносини *опіки* – надмірна турбота, страх самостійності, постійний контакт з батьками;
- відносини *конфронтації* – приховування неприязного ставлення до учнів, постійне невдоволення ними; у спілкуванні – зневажливо-діловий тон;
- відносини *співробітництва* – співучасть у всіх справах, взаємний інтерес, оптимізм і довірливе спілкування.

Взаємодію з учнями учитель організує завдяки розв'язанню певних педагогічних ситуацій, які можуть бути простими і складними.

Конфлікт у педагогічній діяльності часто виявляється, як прагнення учителя утвердити власну позицію і як протест учня проти несправедливого покарання, неправильного оцінювання його вчинку.

У педагогічній діяльності немає чіткої різниці між ситуацією і конфліктом, оскільки учні не завжди можуть відверто заявити про власні позиції та відстояти свою правоту. Учитель же разом з дипломом негласно привласнює собі позицію завжди правого у взаємодії з учнями і наполегливо дотримується її.

Конфлікти в педагогічній діяльності надовго порушують систему взаємовідносин між учителем і учнями. В. Сухомлинський так писав про конфлікти в школі: «Конфлікт між педагогом і дитиною, педагогом і колективом – велика біда школи. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли учитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Уміння уникнути конфлікту – одна із складових частин педагогічної мудрості учителя. Запобігаючи конфлікту, педагог не тільки зберігає, але й створює виховну силу колективу».

З-поміж потенційних конфліктогенних педагогічних ситуацій можна виокремити такі:

- *ситуації (або конфлікти) діяльності*, що виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності, пізнавальної діяльності;
- *ситуації (конфлікти) поведінки (вчинків)*, зумовлені порушенням учнем правил поведінки в школі, зазвичай на уроках, і поза школою;
- *ситуації (конфлікти) відносин*, що виникають у сфері емоційно-особистіших відносин учнів і учителів, у сфері їх спілкування в процесі педагогічної діяльності.

Особливості педагогічних конфліктів можна узагальнити так:

- професійна безвідповідальність учителя за педагогічно правильне розв'язання ситуації, адже школа – модель суспільства, де учні засвоюють соціальні норми відносин між людьми;
- учасники конфліктів мають різний соціальний статус (учитель-учень), чим і визначається їхня поведінка в конфлікті;
- різниця віку і життєвого досвіду учасників зумовлює їх позиції в конфлікті і різний ступінь відповідальності за помилки при їх вирішенні;
- різне розуміння подій та їх причин учасниками (конфлікт «очима учителя» і «очима учня» бачиться по-різному), через це учителеві не завжди легко зрозуміти глибину переживань учня, а учневі – впоратися зі своїми емоціями, підкорити їх розуму;

- присутність інших учнів при конфлікті робить їх із свідків учасниками; конфлікт виховує всіх – про це завжди слід пам'ятати вчителю;
- професійна позиція учителя в конфлікті зобов'язує його, взяти на себе ініціативу його розв'язання і сприймати інтереси учня як інтереси особистості, що формується;
- будь-яка помилка вчителя при розв'язанні конфлікту породжує нові конфліктні ситуації, в які включаються й інші учні;
- конфлікту легше запобігти, ніж успішно розв'язати. У цьому виявляється педагогічна мудрість і педагогічна культура вчителя.

6. ПРИЧИНИ КОНФЛІКТІВ, АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ І ДІЇ УЧИТЕЛЯ.

Причини конфліктів, що порушують педагогічну взаємодію з учнями, можуть бути такі:

- невміння учителя прогнозувати поведінку учнів на уроці; раптовість їх вчинків нерідко порушує запланований хід уроку, викликає в учителя роздратування і прагнення будь-що ліквідувати причину; брак інформації про причину вчинку учня утруднює вибір оптимальної поведінки і відповідного тону;
- свідками конфлікту є інші учні, тому учитель прагне зберегти свій; соціальний статус за будь-яку ціну і тим самим нерідко іще більше ускладнює ситуацію;
- учитель, як правило, оцінює не окремий вчинок учня, а його особистість. Така оцінка часто визначає ставлення до учня інших учителів і однокласників (особливо в початкових класах);
- оцінка учня нерідко зумовлена суб'єктивним сприйняттям його вчинку і малою поінформованістю про його мотиви, особливості учня та умови життя в сім'ї;

- учителю важко проаналізувати ситуацію, що виникла, і він поспішає покарати учня, мотивуючи це тим, що суворість у ставленні до учня не і зашкодить;

- велике значення має характер відносин, що склалися між учителем і окремими учнями; особистісні якості та нестандартна поведінка останніх \ є причиною постійних конфліктів з ними;

- особистісні якості учителя також часто бувають причиною конфліктів (роздратованість, грубість, мстивість, самозакоханість, безпорадність та ін.). Додатковими чинниками виступають настрій учителя, відсутність педагогічних здібностей, інтересу до педагогічної діяльності, життєві негаразди учителя, загальний клімат і організація роботи в педагогічному колективі.

Цікаво те, що керівники шкіл часто покладають вину за виникнення конфліктів на учителя, хоча сам учитель рідко з цим погоджується. Перед керівництвом школи завжди постає вічна проблема – як допомогти і учителеві, і учневі в налагодженні добрих взаємин.

Напрями допомоги учителеві у вирішенні проблем і запобіганні конфліктам полягають у спільній роботі учителів і керівників шкіл. Отже:

- для успішного розв'язання конфліктних ситуацій учителеві потрібно вміти організувати колективну навчальну діяльність учнів різного віку, підсилюючи ділову взаємозалежність між ними. Учитель має добре знати своїх учнів і знаходити форми взаємодії з ними;

- ситуація на уроках доходить до конфлікту з учнем, який зазвичай погано навчається з предмета, або має «важку» поведінку. В інтересах самого учителя краще вивчити саме таких учнів, виявляти до них увагу задля своєчасного надання допомоги у виконанні завдань;

- не можна карати за поведінку поганими оцінками з предмета – це призведе до затяжного особистісного конфлікту з учнем, що неодмінно зумовить зниження інтересу до предмета;

- намагайтеся завжди називати учня на ім'я. Це надасть звертанню ласкаво-вимогливого характеру, об'єднає з учителем, адже почувши своє ім'я учень мимоволі налаштовується на довірливе спілкування;

- у спілкуванні учителя з учнями великого значення набуває міміка, тон, інтонація мовлення. Фахівці стверджують, що інтонація при спілкуванні дорослих може нести до 40 % інформації, а при спілкуванні з дитиною вплив інтонації іще збільшується;

- ніколи не слід дорікати учневі, особливо підлітку, за незлагоду в сім'ї, за поведінку батьків, братів, сестер;

- А. Макаренко вважав, що як би суворо не був покараний вихованець, накладене покарання повинно завжди вичерпати конфлікт. Уже за годину після покарання слід бути з вихованцем у нормальних стосунках;

- учні цінують гарне ставлення учителів, які можуть розділити їхні радощі та прикрощі. За таких взаємин бувають і конфлікти, однак розв'язувати їх значно простіше, діло не доходить до конфронтації.

Таким чином, не слід вважати, що труднощі у розв'язанні конфліктів характерні лише для останніх років роботи школи. Вони завжди були і будуть у педагогічній роботі учителя. Аби конфліктних ситуацій виникало якомога менше, кожний учитель має засвоїти навички педагогічного спілкування та оволодіти педагогічною культурою.

Рекомендована література

1. Азаров Ю. Искусство воспитывать. – М.: Знание, 1978. – 77 с.
2. Васянович Г. П. Педагогіка вищої. Навчально-методичний посібник. – Л.: Просвіта, 2000. – 100 с.
3. Васянович Г. П. Педагогічна. Навчально-методичний посібник. – Л.: Просвіта, 2004. – 344 с.
4. Власова О. І. Педагогічна психологія: навч. посібник. – К.: ПАРОПАН, 2005. – 400 с.

5. Григорьева Т. В. Основы конструктивного общения: Практикум. – 2-е изд., испр. и доп. – Новосибирск: Изд – во НГУ, 1999. – 173 с.
6. Кан – Калик В. Учителю о педагогическом общении – М., 1987. – С. 27.
7. Капська А. Й. Педагогіка живого слова. – К., 1997. – С. 57 – 58.
8. Котигер Я., Чамлер В. Педагогическая этика. – Кишинев: Изд-во КГУ, 1984. – 107 с.
9. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. – М., 1980. – С. 5.
10. Мальковская А. А. Педагогическое общение. – М., 1980. – С. 3.
11. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. – М., 1991. – С. 127.
12. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу // Вибрані твори. – К., 1976. – Т. 1. – С. 201.

ТЕМА 18. ПЕДАГОГІЧНА ЕТИКА УЧИТЕЛЯ

- 1. Педагогічна мораль як нормативна система.**
- 2. Особливості педагогічної праці.**
- 3. Моральні вимоги до професії учителя.**

1. ПЕДАГОГІЧНА МОРАЛЬ ЯК НОРМАТИВНА СИСТЕМА.

Педагогічна етика, як складова педагогічної культури учителя, керівника навчального закладу, включає систему моральних цінностей. У навчально-виховному процесі мораль виконує педагогічні функції: учитель значною мірою формує духовний світ і, відповідно, моральне обличчя молоді. Я. А. Коменський (1592–1670) писав, що вище посади учителя «не може бути під сонцем». Ф. А. Дистервег (1790–1866) вважав учителя тією людиною, завдяки якій людство рухається вперед, К. Ушинський (1824–1871) стверджував, що в навчанні і вихованні багато залежить від особистості учителя, чий вплив на молоду душу і є тою виховною силою, «яку не можна замінити ні підручником, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень». Л. Толстой (1828–1910) великого значення надавав моральним якостям учителя, любові до

педагогічної праці, до учнів: «Якщо учитель поєднує в собі і любов до справи, і до учнів, він досконалий учитель»³.

Новаторство А. Макаренка в розумінні проблеми педагогічної моралі полягає в тому, що основним у моральних відносинах він вважав ставлення вихователя до колективу вихованців, його обов'язок зміцнювати і вдосконалювати колектив, рахуватися з його думкою. Особливе місце серед дослідників педагогічної моралі посідає видатний педагог нашого часу В. Сухомлинський, який писав: «Учитель повинен бути не тільки наставником, а й другом учнів, разом з ними переборювати труднощі, переживати, радіти і засмучуватись». Він закликав поєднувати любов до дитини з «мудрою суворістю», «бачити» кожний свій крок, вважаючи його важливим, «головним».

На особливу увагу заслуговує книга І. Чернокозова «Професійна етика учителя» (К., 1988), в якій розглядаються сутність і функції педагогічної моралі, її специфіка та відмінність від інших професій. Скористаємося порадами автора при обґрунтуванні морально-педагогічних та естетичних норм у діяльності вчителя загальноосвітньої школи.

Морально-педагогічні вимоги для зручності можна поділити на такі групи: принципи, норми, правила, звичаї.

Принцип педагогічної моралі – це найбільш загальна вимога, яка відображає основне спрямування поведінки у ставленні до того чи іншого об'єкта. Таким об'єктом взаємовідносин є: суспільство, педагогічна праця, студенти чи учні, учнівський колектив, керівництво навчального закладу, а також сам учитель чи вихователь з його ставленням до самого себе. Наприклад, морально-педагогічний принцип, що регулює ставлення учителя до учнів, передбачає моральну відповідальність за всебічний розвиток особистості учня.

Норма педагогічної моралі – це загальнозмістова вимога до поведінки учителя щодо його ставлення до учасників навчально-виховного процесу, котра має бути справедливою в усіх ситуаціях. Наприклад, норма «любов до дітей» – вимога, якою учитель повинен керуватися у своїй діяльності.

Правило педагогічної моралі – це конкретна вимога до поведінки учителя в процесі своєї праці у ставленні до учасників педагогічного процесу, що в сукупності розкриває зміст певної морально-педагогічної норми.

Морально-педагогічний **звичай** – це конкретна форма поведінки учителя, що історично склалася в педагогічному процесі, в його ставленні до інших учасників педагогічної діяльності. Наприклад, звертання до старшокласників на «ви».

Педагогічна мораль може ефективно виконувати функцію регулятора поведінки учителя лише за умови, що система її вимог має внутрішню узгодженість, адекватно відображає потреби суспільства і педагогічного процесу, а принципи, загальні й окремі норми, правила та звичаї становлять єдине ціле.

Система вимог педагогічної моралі відображає динаміку суспільного життя й розвитку всієї системи навчання і виховання. З ускладненням педагогічної справи вона збагачується новими нормами і відображає професійний обов'язок учителя, його моральні обов'язки перед суспільством, перед справою, якій він служить, перед своїм колективом.

Дотримання вимог педагогічної моралі – справа честі й совісті учителя, мірило його суспільної цінності і поваги, показник його реальної гідності як педагога, основа для самоповаги і самоствердження особистості. Якщо поведінка учителя узгоджується з вимогами педагогічної моралі, вона також є вираженням справедливості і добра.

2. ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ.

Значення морального регулятора в ставленні до педагогічної праці обумовлено її великою соціальною значимістю, багатою, різноманітною структурою і динамічністю, особливо складною формою співробітництва між учасниками педагогічного процесу і важливою роллю суб'єктивного чинника в ньому.

Насамперед ця праця спрямована на перетворення людини. Предмет педагогічної праці – дитина, підліток, юнак, дівчина – людська істота, яка має певні задатки й потреби, розум і волю, почуття тощо. Ця особлива цінність «матеріалу» педагогічної праці робить надзвичайно відповідальною і саму працю. Наголошуючи на цій особливості, А. Макаренко запитував: «Чому в технічних вузах ми вивчаємо опір матеріалів, а в педагогічних не вивчаємо опору особистості, коли її починають виховувати?».

Педагогічну працю вирізняє і те, що вона включає організацію самого учня чи учня як суб'єкта навчання, оскільки ефективний педагогічний вплив на особистість можливий лише за активної взаємодії учителя і учня.

До того ж учитель має справу не з окремими учнями, а з колективом, який в умовах сучасної національної школи також є суб'єктом виховання, засобом впливу на інших. Через це процес навчання і виховання включає в себе і процес організації колективу.

Педагогічна праця ускладнюється ще й тим, що учень перебуває під педагогічним впливом багатьох учителів, а також батьків, керівництва навчального закладу, громадських організацій. Справа учителя – забезпечити співпрацю усіх цих суб'єктів виховання. А тому учителеві необхідно залишатися авторитетом і для учнів, і для їхніх батьків, і для своїх колег.

Педагогічна праця потребує майстерності впливати на людей і передавати їм знання, що передбачає зіткнення різних світоглядів, політичний і моральний вплив.

Умови педагогічної праці впливають і на ставлення до неї. Основними особливостями умов педагогічної праці слід вважати такі:

- а) працюючи з учнями, учитель відповідає не тільки за свою поведінку, за свої дії, а й за поведінку учнів, за їхнє здоров'я і життя;
- б) праця учителя включає живе спілкування з людьми, яке має бути педагогічно доцільним і дієвим, а тому потребує розумового, емоційного і вольового напруження;

в) педагогічна діяльність має форму спілкування з колективом учнів, але разом з тим потребує врахування індивідуальних особливостей кожного учня;

г) для праці учителя характерна складність оцінювання і контролю; якість не можна оцінювати лише за результатами навчально-виховної роботи, як це робиться в інших професіях; результат праці залежить не тільки від певного учителя, а й від усього педагогічного колективу, від здібностей і зусиль самих учнів.

Логіка педагогічного процесу підказує, що учитель у своєму ставленні до праці повинен стояти вище за представників інших професій, бо робота з дітьми висуває вищі вимоги. Норми педагогічної моралі виступають вираженням певного морально-педагогічного ідеалу.

3. МОРАЛЬНІ ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЇ УЧИТЕЛЯ.

Моральні вимоги для того, хто обирає професію учителя, відіграють роль певного регулятора, критерію і мають різний ступінь узагальнення. Найбільш загальну вимогу, що визначає основне спрямування в ставленні учителя до своєї праці, можна сформулювати так:

Ставитися до педагогічної праці як до сенсу свого життя, діяльності великої соціальної значимості, засобу реалізації своїх здібностей і соціальних ідеалів.

Цей принцип містить ряд вимог нижчого ступеня узагальнення – моральних норм, до яких належать насамперед такі:

- свідомо підходити до вибору професії, як до справи важливої не лише для особистості, а й для суспільства;
- обирати професію учителя лише за покликанням до педагогічної праці;
- вбачати в діяльності учителя форму особистого служіння суспільству.

Оскільки вибір професії – важливий за своїми наслідками крок у житті людини, підходити до нього необхідно свідомо, відповідально, вмотивовано. Легковажність у цій справі – аморальна.

Покликання до педагогічної праці передбачає насамперед здібності до педагогічної діяльності, які й становлять педагогічну спрямованість особистості.

Органічне поєднання особистих, професійних і суспільних інтересів, наявність педагогічних здібностей слід вважати покликанням до педагогічної професії, високий ступінь розвитку якого можна розцінювати як педагогічний талант.

Моральна вимога – бачити в діяльності учителя форму особистого служіння суспільству – передбачає глибоке розуміння місця ВНЗ, школи і учителя в соціальному прогресі, смислу педагогічної праці і можливостей її впливу на суспільство – його національне, економічне, моральне, політичне і культурне життя.

До людини, котра обрала професію учителя, педагогічна мораль ставить конкретні вимоги:

- постійно оцінювати власну відповідність потребам сучасної вищої і загальноосвітньої школи;
- дбати про покращення якісного складу педагогічних кадрів, оберігати честь і гідність педагогічної професії.

Серед норм педагогічної моралі, які регулюють взаємини між учителем і учнем слід назвати такі:

- ставлення до учня як до особистості, повага й підтримка найцінніших його особистісних якостей, всебічне сприяння їх розвитку;
- повага до учнів, увага до кожного з них, сприйняття його думок і вчинків як значимих фактів;
- увага до внутрішнього світу учнів, ознайомлення з умовами їх життя, аби розуміти кожного і приймати правильні рішення, передбачати усі педагогічні і соціальні наслідки власних дій;
- вимогливість до учня – доброзичлива, реалістична, обґрунтована, що сприяє всебічному розвитку учня;

- моральна відповідальність за характер взаємовідносин в системі «учитель-учень»;

- віра в можливість духовного і фізичного розвитку та вдосконалення кожного, виявлення здібностей і підтримка прагнення учня стати хорошою людиною;

- витримка, вміння терпляче виправляти будь-які помилки учня-думки, дії і вчинки, вміння переконувати його;

- відповідальність не лише за власну поведінку і власні думки, а й за їх правильне розуміння учнями;

- непримиренне ставлення до приниження людської гідності учня.

Найкращі умови для педагогічного процесу – єдність офіційних, ділових і людських взаємин між учителем і учнем. А. Макаренко писав: «поєднання вимог до особистості і повага до неї не дві різні речі, а одне й те саме».

Вимогливість, як норма педагогічної моралі, повинна мати ряд суттєвих ознак, зокрема:

- бути об'єктивною, доцільною, продиктованою потребами педагогічного процесу, завданнями навчання і виховання. Все це має сприяти розумовому, моральному, фізичному, політехнічному і естетичному розвитку особистості;

- учитель не повинен пригнічувати особистість, а також орієнтувати її на однобічний розвиток;

- педагог повинен бути доброзичливим, щиро зацікавленим у долі учня, а не бездушним чиновником, якому байдуже до нього;

- поведінка учителя має бути зрозумілою учню і сприйматися ним, як необхідність, а не особистий інтерес, чи примха учителя;

- бути реалістичною, здійсненою, відповідати можливостям учня.

Одним із засобів урегулювання суперечностей між учителями і батьками-учнів є педагогічна мораль, що передбачає виявлення і формування таких вимог до поведінки вчителя, які були б педагогічно доцільними і необхідними при встановленні контактів з батьками учнів.

Турбота про організацію педагогічного співробітництва з батьками учнів передбачає, що вчитель повинен;

- відчувати моральну відповідальність перед батьками учнів за навчання і виховання їхніх дітей;
- налагоджувати педагогічні контакти з батьками (а не лише тоді, коли потрібна їхня допомога);
- не допускати образи батьківських почуттів байдужою і необгрунтованою оцінкою здібностей дітей та їхньої поведінки;
- сприяти підвищенню авторитету батьків в очах дітей, уміти бачити і показувати дітям найцінніші якості батьків і самому їх цінувати;
- тактовно і обережно висувати вимоги батькам учнів, не перекладати при цьому на них своїх обов'язків;
- нести певну відповідальність за педагогічні погляди батьків учнів і прагнути їх удосконалення;
- терпляче вислуховувати критичні зауваження батьків на адресу учителя, рахуватися з ними.

Основним моральним принципом регулювання суперечностей у педагогічному колективі є відповідальність учителя за педагогічну ефективність діяльності всього педагогічного колективу.

Учитель повинен:

- узгоджувати власні педагогічні погляди і дії з діями своїх колег, домагатися єдності педагогічних вимог і впливів на учнів;
- збагачувати власні педагогічні звання і вміння позитивним досвідом колективу;
- узгоджувати власні зусилля щодо пошуку нових методів і засобів педагогічного впливу на учнів із зусиллями колективу заради успіху загальної справи навчання і виховання;
- збагачувати педагогічний досвід колективу, нести в колектив усе найкраще, чим володіє учитель, не мати будь-яких педагогічних «таємниць» від членів свого колективу;

- уважно ставитися до традицій колективу, які мають педагогічну цінність;
- нести свою частку відповідальності за рівень розвитку педагогічного колективу як суб'єкта педагогічної дії;
- боротися з антипедагогічними діями і поглядами в колективі;
- бути непримиренним до всіх форм неколективізму та індивідуалізму своїх колег, що підривають можливості навчально-виховного процесу;
- поважати колег, всебічно підтримувати їх авторитет як важливий чинник спільного педагогічного впливу на учнів.

Рекомендована література

1. Коменский Я. А. Педагогические сочинения. – М., 1955. – С. 549.
2. Макаренко А. С. Дисциплина, режим, наказания и поощрения. – М., 1968. – С. 148 – 149.
3. Макаренко А. С. У подошвы Олимпа // Сочинения: В 7 т. – М., 1968. – Т. 1. – С. 559.
4. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа // Вибр. Твори: В 5 т. – К., 1977. – Т. 4. – С. 12.
5. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. – М., 1953. – С. 69.
6. Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения. – М., 1968. – С. 375.

ТЕМА 19. ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

- 1. Формування естетичної культури студентів засобами мистецтва.**
- 2. Професіограма педагогічної діяльності.**
- 3. Позакласні заходи емоційно-естетичного спрямування.**
- 4. Форми естетичного виховання.**

1. ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.

Глобальна мета освіти – формування «людини культури» нерозривно пов'язана з підвищенням рівня його утвореної духовності, моральності, що безумовно виявляється у взаємостосунках з людьми, в спілкуванні з ними.

Багатогранний процес розвитку естетичної культури майбутніх учителів залежить від багатьох умов. Вивчення психолого – педагогічної літератури про розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва дає можливість зробити висновки про стихійний характер означеного процесу в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Значний внесок у розробку питань формування естетичної культури студентів здійснили вчені В.О. Кудін, Г.І. Кутузова, Н.Є. Миропольська, О.П. Рудницька та інші. Однак потреба широкого запровадження активних форм і методів естетичного виховання в навчальні заклади нашої системи вищої освіти набуває особливої актуальності в період її реформування.

Актуальним передусім є розвиток естетичної культури майбутніх учителів засобами мистецтва, зокрема театрального, як унікального і синтетичного, оскільки саме воно є особливою формою активності людини, засобом пізнання світу, морального очищення, існування в цілому.

2. ПРОФЕСІОГРАМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Розвиток естетичного культури студентів необхідно здійснювати у відповідності з принципами врахування особливостей їхньої професійної орієнтації і професійної спрямованості у вищих педагогічних навчальних закладах. Майбутньому учителю включитися у процес естетичних дій по прилученню до естетичної культури допоможе професіограма у педагогічній діяльності, що включає компонент естетичної культури. До цієї професіограми відносяться ряд компонентів, які запропоновані дослідниками Г. І. Корольовою та Г. О. Петровою. До них відносяться:

1. Художня спрямованість особистості.

- Високорозвинений естетичний ідеал.
- Естетична активність учителя як необхідна складова активної життєвої позиції, активне ставлення до духовних цінностей.
- Інтерес до естетики, до історії мистецтва, питань театральної культури і практичних проблем естетичного виховання.
- Потреба у спілкуванні з мистецтвом, активній естетичній освіті, самоосвіті і самовихованні.
- Органічне поєднання інтересу до професійно-педагогічної спрямованості з інтересом до мистецтва.

2. Рівень духовної та естетичної культури.

- Володіння загальнотеоретичними, спеціальними, психолого-педагогічними знаннями.
- Розуміння сутності та специфіки естетичної свідомості, естетичної діяльності.
- Усвідомлення сутності мистецтва, знання його різноманітних видів та їх особливостей.
- Обізнаність із сучасною теорією естетичного виховання і використанням педагогічних принципів, форм, методів естетичного виховання.

3. Практична підготовленість учителя, що уможливорює забезпечення високого рівня естетичного виховання учнів.

3. ПОЗАКЛАСНІ ЗАХОДИ ЕМОЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ.

- Володіння методикою естетичного виховання на уроках, факультативах та позакласних заняттях.
- Організація позакласних заходів емоційно-естетичного спрямування: творчі зустрічі, екскурсії, вечори тощо.

4. Естетична культура поведінки учителя.

- Педагогічний такт, цілеспрямованість, любов і повага до дітей.

- Культура мовлення учителя: її виразність та емоційність.
- Зовнішній естетичний вигляд.

5. Психічні процеси учителя, що забезпечують високий рівень естетичного виховання учнів:

- високорозвинений естетичний ідеал;
- гармонія наочно-образного і логічного мислення;
- високий рівень розвитку емоційної сфери, естетичного сприймання, відтворюючого і творчого смаку;
- наявність і використання професійно-педагогічних і художньо-творчих здібностей життєдіяльності вчителя.

Безумовно, зміст цього компонента вимагає подальшого розвитку та удосконалення. За таких умов ефективність його впливу на процес професійного становлення майбутнього учителя буде найбільш вигомою.

Однією із найважливіших умов підвищення ефективності розвитку естетичної культури майбутніх учителів є оновлення змісту естетичного виховання та впровадження у навчальний процес і позааудиторну роботу педагогічного ВНЗ певних форм і методів естетичної освіти та виховання. До таких форм відносяться: факультативні курси з мистецтва; лекції; семінарські, практичні заняття; самостійна творча діяльність студентів у галузі мистецтва, естетичного виховання та самовиховання школярів; мистецтвознавчі гуртки, творчі об'єднання, колективи; екскурсії, туристичні походи, конференції, диспути; творчі зустрічі, усні журнали, педагогічна практика з естетичного виховання; экзамени, заліки, творчі звіти студентів тощо.

Продовженням навчального процесу є позааудиторна виховна робота з широкими можливостями для вияву самостійності та ініціативи. Форми естетичного виховання у позааудиторній роботі органічно пов'язані зі змістом навчально-виховного процесу, однак зберігають відносну самостійність.

Кожна з форм має специфічні особливості в здійсненні завдань естетичного виховання, широкі можливості для вияву самостійності та ініціативи студентів.

4. ФОРМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ.

Форми естетичного виховання класифікують: на масові (в масштабах району, міста, інституту), групові (в масштабах факультету, студентської групи) та індивідуальні; складніші і простіші; за специфікою завдань (сприймання і вивчення естетичних об'єктів дійсності і мистецтва, спрямовані на естетичну творчу діяльність, управління процесом естетичної освіти і виховання, контролю та обліку); за особливостями об'єктів естетичного відношення: природи, довкілля, побуту, взаємостосунків людей, трудової діяльності, навчального і позанавчального процесу, різних видів мистецтва, засобів масової комунікації (радіо, ТБ).

Методами естетичного впливу є переконання (словесні), демонстрації та спостереження (наочні), залучення особистості до активної творчої діяльності (практичні).

Як різновид словесних методів, у ВНЗ найчастіше використовують лекцію, проблема якої в сучасній педагогіці вищої школи – одна з актуальних.

Складниками емоційно-естетичного впливу лекції на слухачів є її високий науковий, педагогічний рівень, майстерність мовлення лектора, захопленість своєю професією. “Логічним центром лекції є якесь теоретичне узагальнення, а конкретні факти служать ілюстрацією. Лекція повинна характеризуватися:

- а) переконливістю доводів і аргументів;
- б) обґрунтуванням і композиційною стрункістю;
- в) пафосом;
- г) сам викладач повинен сприяти ідейному і емоційному впливу.

Важливим чинником культури педагога вищої школи є уміння викладача зробити лекцію доступною – викладати матеріал дохідливо, просто, чітко, послідовно. Лекції у ВНЗ мають не тільки відповідати принципам дидактики, але і мають такі якості як художність та емоційність. Художність виявляється в

тому почутті міри і потягу до гармонії, котре дає можливість говорити про лекцію, як про закінчений художній твір.

Оскільки невід'ємною складовою частиною виховного процесу є формування естетичних почуттів студентів, кожний викладач повинен «надати художньо-емоційного забарвлення курсів, які читаються. Виховання почуттів, звертання до високих ідеалів мистецтва сприяє у подальшому небайдужому, захопленому ставленні до праці, оптимізує творчість і насагу. Робота з естетичного виховання майбутніх фахівців може успішно виконуватися в процесі організації спеціальної методологічної і теоретичної підготовки всього професорсько-викладацького складу вузів».

Це ж стосується семінарських занять і колоквіумів, на яких ставляться гострі проблемні питання з продуманим підсумком керівника.

Важливою психолого-педагогічною умовою ефективного розвитку естетичної культури є активізація процесу навчально-виховної діяльності. Зазначений процес – не тільки управління активністю студента з боку викладача, але й процес активізації своєї діяльності самим студентом. Вивчаючи методологічні та теоретичні питання естетичного виховання, студент розвиває естетичний смак і здібності, вносить елемент наукового дослідження в педагогічну практику або у власну педагогічну діяльність. При цьому необхідно пам'ятати, що включаючись у естетичну діяльність, людина переживає позитивні емоції, бо вона, як емоційно позитивна, завжди має привабливість, сама себе мотивує.

Успішність засвоєння знань з театрального мистецтва залежить від багатьох чинників. Насамперед від наявності у студентів відповідної підготовки, тобто попередніх опорних знань, навичок; від наявності і досконалості володіння навчальними навичками та розумовими операціями; від умов, у яких відбуватиметься навчальна дія.

З іншого боку, успішність розшифровки студентами інформації значною мірою залежатиме від того, як і що саме було зашифроване, тобто від змісту навчального матеріалу, від якості методів і прийомів подання цієї інформації.

Оскільки переживання взаємно і дієво пов'язані зі знаннями, шлях виховання вищих почуттів пролягає через розширення і поглиблення останніх.

Важливо, щоб здобуті знання були спрямовані на досягнення привабливих для студента цілей і щоб він на власному досвіді переконувався в корисності цих знань.

Розвиток естетичної культури майбутнього педагога є невід'ємною складовою його гармонійного розвитку. На формування такої особистості має спрямовуватись весь навчально-виховний комплекс вищого педагогічного навчального закладу, органічною складовою якого є естетичне виховання студентів. Цей напрямок виховання як необхідний компонент усієї системи виховної роботи, спрямованої, зокрема, на розвиток почуттів, моральних переконань, творчого ставлення до праці, діє в єдності з іншими компонентами системи.

Естетичне виховання у вищому педагогічному навчальному закладі ґрунтується на засвоєнні програмного матеріалу, передбаченого навчальними планами з окремих предметів і дисциплін. Кожен викладач повною мірою повинен використовувати ті можливості, які надає йому навчальна дисципліна з метою естетичного впливу на особистість студента.

В той же час вважається, що такого підходу недостатньо. Тому вирішення актуальних завдань естетичного розвитку майбутніх учителів у контексті професійного становлення зумовило необхідність розробки та впровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних закладів методики розвитку естетичної культури майбутніх учителів засобами театрального мистецтва.

Від рівня розвитку естетичного досвіду, здібностей, знань і вмінь залежить не лише якість сприймання творів мистецтва і адекватна оцінка їх ідейно-художнього змісту, а й виховний вплив естетичних складових навчального процесу, трудової і суспільної діяльності.

У повноцінному сприйманні творів мистецтва студентською аудиторією провідну роль відіграє творча особистість викладача, його педагогічна

майстерність, рівень розвитку загальної естетичної культури, любов до професії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури ми дійшли висновку, що проблема формування творчої особистості учителя на сьогодні повною мірою не вирішена.. Для нас становить інтерес узагальнений варіант найважливіших рис педагогічної креативності, запропонованого дослідником С.О.Сисоєвою:

- 1) високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- 2) пошуково-проблемний стиль мислення;
- 3) розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- 4) проблемне бачення;
- 5) творча фантазія, розвинена уява;
- 6) специфічні особистісні якості (сміливість, готовність до ризику, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм);
- 7) специфічні провідні мотиви (необхідність реалізувати своє “я”, бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах праці);
- 8) комунікативні здібності;
- 9) здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Для майбутнього учителя основою творчого вдосконалення, професійного росту є наполеглива, щоденна праця над собою. Досягнення як мистецьких вершин, так педагогічної майстерності можливо лише за умови професійного саморозвитку митця, саморозвитку педагога.

Оскільки сутність майстерності учителя в його особистості, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу, щоб бути гармонійно розвиненою, неповторною, яскравою, магнетичною особистістю, яка вміє повести за собою аудиторію, збагатити духовністю, людяністю, високою

культурою людських почуттів, майбутній учитель повинен постійно збагачувати свій досвід, вдосконалювати себе.

Розуміння взаємозалежності характеру естетичних оцінок, потреб, інтересів, від естетичних смакових переваг обумовлює необхідність цілеспрямованого і систематичного прилучення студентів до театрального мистецтва з метою вдосконалення естетичного смаку. Викладач повинен прагнути різнобічного досвіду сприймання мистецтва студентами, оскільки розмаїття художніх вражень та інтерес до інших видів мистецтв є важливим стимулом естетичного і загального розвитку студентів.

Ця робота передбачає комплексне використання засобів, методів і форм естетичного виховання, які спрямовані на розвиток естетичного сприймання, спостережливості, творчої фантазії та уяви. Розвиток уяви і фантазії під впливом естетичної потреби – неодмінна умова діяльності з естетизації людиною середовища і себе.

Успішність процесу розвитку естетичної культури студентів залежить від багатьох факторів, серед яких особливе значення має, з одного боку, усунення одноманітності змісту, форм і методів естетичного виховання засобами театрального мистецтва і, з другого, прояв ініціативи, багатогранної фантазії, уяви викладачів, які здійснюватиме зазначений творчий процес і емоційної активності студентів, задіяних в ньому.

Оскільки кожна особистість має задатки для сприймання і розуміння мистецтва, то розвиток подібних задатків, формування здатності розуміти образну мову мистецтва, адекватно сприймати художні твори – необхідна умова успішного формування естетичного досвіду і естетичної культури. Що стосується висновку, то можна сказати, що зараз робиться спроба виділити контури формування у майбутніх вчителів естетичної культури. Це говорить про необхідність своєрідного стержня в їх професійно-педагогічній підготовці як ще одного дивного способу збереження їх майбутніми вихованцями цивілізації.

Рекомендована література

1. Аристотель. Нікомахова етика. – К.: Аквілон – Плюс, 2002. – 480 с.
2. Баженова Н. Г. О воспитании духовно – нравственной культуры студентов // Высшее образование в России. – 2011. – №4. – С. 12 – 14.
3. Баранова Л. Від чого залежить контакт з аудиторією? // Дивослово. – 1998. – №2. – С. 41.
4. Беседы и суждения Конфуция. – СПб.: ООО «Издательство «Кристалл», 1999. – 1120 с., ил. – (Б – ка мировой лит.).
5. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 37 – 43.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії / Навч. пос. для вч., асп., ст-тів серед. та вищ. навч. закл. – К.: Педагогіка, 1997.
7. Левчук Л. Т. Естетика. – К.: Либідь, 2010. – 378 с.
8. Мартиненко Л. Б. Естетика: Навч. посібник. – Умань: ФОП ОО, 2016. – 137 с.
9. Ситченко І. Художнє спілкування і формування особистості учителя // Рідна школа. – 1997. – №5.

ТЕМА 20. КУЛЬТУРА ПЕДАГОГІЧНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

- 1. Проблема персонального лідерства.**
- 2. Аспекти дослідження лідерства.**
- 3. Потенціал лідерства у сучасній системі педагогічної діяльності.**
- 4. Моделі поведінки лідерів.**

1. ПРОБЛЕМА ПЕРСОНАЛЬНОГО ЛІДЕРСТВА.

Актуальність формування культури педагогічного менеджменту зумовлена процесами демократизації, гуманізації та гуманітаризації, які здійснюються в сучасній освіті. З переходом від командної системи економіки система освіти також зазнала значних трансформацій, що передусім відбуваються на рівні керівника освіти: демократизується процес прийняття

рішень, школа і ВНЗ набувають більшої самостійності в управлінській діяльності, формуванні якостей лідера, змін у стосунках між керівниками та підлеглими. Усе це актуалізує розробку та дослідження проблеми культури педагогічного менеджменту.

Розглядаючи ці проблеми в теоретико-методологічних аспектах, в багатьох сучасних педагогічних дослідженнях мова йде про зміну змісту освіти та методів побудови стосунків між суб'єктами педагогічного процесу. Частиною педагогічного процесу має стати ефективний блок практичної соціалізації та управлінської культури особистості майбутнього педагога, від якого останнім часом вимагається не тільки високий рівень професіоналізму, а й формування лідерського стилю організації власної діяльності та готовності до самостійних ціннісних рішень. Це явище в соціальній психології отримало назву персонального лідерства.

Зазначимо, що слова лідер («leader») і лідерство («leadership») утворені від англосакського кореня «lead», що в перекладі на російську – «дорога», від дієслова «leaden», що означає «подорожувати», «йти». Як мореплавці, англосакси використовували цю назву для позначення курсу судна в морі. Отже, лідерами називалися люди (або судна), які показували шлях.

Сьогодні під словом «лідер» розуміється: а) людина, більш успішна в порівнянні з іншими в певній діяльності; б) спортивна команда, що перемогла за значною кількістю балів; в) корабель, що йде попереду.

Проте поняття «лідер» в означеному вище позиційному розумінні відрізняється від соціально-психологічного уявлення про лідерство. Сьогодні лідерство пов'язується з більш-менш організованою групою людей, об'єднаною спільною метою, цінностями, інтересами і т. д.

З давніх часів дослідники займалися питаннями про те, чому одна людина стає лідером, а інша - ні, в чому відмінність одного лідера від іншого. Починаючи зі створення біблейських сюжетів, люди намагалися описати особливості «великих людей» (наприклад, в стилі «Государя» Макіавеллі). Проте можливості для наукового дослідження лідерства з'явилися тільки у ХХ

столітті зв'язку з розвитком суспільних наук, насамперед психології та соціології.

Незважаючи на те, що емпіричні дослідження лідерства проводилися протягом усього ХХ століття, до сьогодні не існує однозначного визначення «лідерство», але розрізняються й уявлення про природу і суть цього феномену.

Наприклад, більшість дослідників ототожнюють лідерство і вплив. Так, Н. І. Ільїн, І. Г. Лукманова, А. Н. Немчин визначають «лідерство» як «здатність робити вплив на окремих осіб і групи, спрямовуючи їх зусилля на досягнення цілей».

Б. Басс розглядає лідерство як позитивний вплив. На його думку, у випадку, якщо мета члена групи, назвемо його «А», полягає в тому, щоб змінити поведінку члена «Б», то зусилля «А» – це є спроба лідерства.

Таке визначення лідерству дає Ж. Блондель. Згідно з його уявленнями, лідерство за своєю суттю і формою є феномен влади. «Лідерство – це влада, тому що воно полягає у здатності однієї або декількох осіб, що знаходяться на вершині, примушувати інших робити те позитивне або негативне, що останні в інших умовах могли б не робити».

Те, що людина (в нашому випадку – педагог), керує поведінкою інших людей та має володіти лідерськими якостями, ні в кого із сучасних дослідників і найбільш успішних практиків управління не викликає сумніву. Усі передові моделі управління характеризуються провідною роллю в них лідерства. Це моделі таких світил, як У. Едвардс Демінг, Джозеф Джуран, Пітер Друкер, Тіто Конті та ін. Лідерство в цьому випадку стосується до вищого керівництва і меншою мірою – до управління на місцях.

Але і таке бачення питання починає змінюватися. На конференції з управління якістю в Будапешті проф. Кондо відзначив: «Важливість лідерства не можна проігнорувати вищим менеджерам і менеджерам середньої ланки». А Пітер Сенге в одному з останніх інтерв'ю наголосив, що компаніям потрібні три типи лідерів: лідер - керівник компанії або організації, лідери-менеджери, які здійснюють політику компанії на місцях, і лідери-активісти серед рядових

співробітників організації, які постійно підтримують «вогонь у вогнищі» і не дають йому згаснути, доки менеджерів немає поруч. Отже, можна «надихнути» всю компанію й отримати саме той зворотний зв'язок, який дозволить безперервно покращувати процес день за днем.

2. АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЛІДЕРСТВА.

Лідерство розглядається як ключовий метод культури педагогічного менеджменту, тому феномен лідерства досліджується у двох аспектах: як процес ефективного управління навчально-виховною діяльністю і як інтеграційну якість педагога, яка впливає і забезпечує ефективність цієї діяльності.

У контексті діяльнісного підходу лідерство виступає як альтернатива звичайній системі директивного управління навчально-виховним процесом. У ньому ми бачимо докорінну зміну самої парадигми стосунків між педагогом і вихованцем. Головна мета лідерства в діяльності педагога – це поліпшення системи педагогічної взаємодії, тобто здатність вчителя дивитися не на наслідки, а вміти аналізувати причини. Лідерство сьогодні виступає як протилежність авторитарній владі і примусу й предстає у вигляді уміння переконувати, а не примушувати до певних дій. При цьому замість сили і примусу в концепції лідерства часто виступає переконання і натхнення.

Чому саме лідерство особистості педагога і його вияв в повсякденній педагогічній діяльності є заставою поступального розвитку освіти і переходу від технократичної парадигми до культурологічної? Яка роль педагога-лідера в цих глобальних процесах реформування сучасної освіти?

Вважається, що розвиток цього феномену зумовило декілька чинників сучасного буття.

Соціологічний чинник пов'язаний зі зміною соціокультурного середовища у всьому світі і тією мірою діяльності, яка належить особистості в цьому процесі. Розвиваючи цю думку, відомий український філософ І. А. Зязюн у своєму трактаті «Філософія педагогічної дії» наголошує: «Процеси

глобалізації, ініційовані у кінці ХХ ст. інтелектуальною елітою суспільства, зумовили не лише швидкий розвиток інформаційних технологій, а й фактично підвели світове співтовариство до усвідомлення необхідності переходу на більш високий інформаційний рівень соціальної організації».

У своїй новій книзі «Восьмий навик» Стівен Кові це явище пов'язує з початком нового століття, що під знаком Інтернету, автоматизації і аутсорсинга виробничих функцій (С. Кові називає його «Нове століття інтелектуального працівника») висуває нові вимоги до мотивації. Він говорить про те, що індустріальне століття «батого і пряника» закінчилося. Настало століття інтелектуальне. Зараз необхідні правильні стосунки з людьми, з колегами, з якими ти взаємодієш.

Економічний чинник зумовлений тим, що «соціально-економічна трансформація і пов'язане з нею явище безробіття, прагнення різних держав (і Україні також) до інтеграції у європейський простір, реформи освіти, обґрунтування стратегій розвитку трудового потенціалу української держави – це тільки окремі передумови, що об'єктивно зумовлюють необхідність усвідомлення й аналізу взаємовідносин системи освіти і ринку праці». У таких обставинах освітні заклади мають бути конкурентоспроможними, а якість навчання та атмосфера виховання у школі стає предметом ретельного вибору Батьків-Клієнтів. Тому саме команди педагогічних лідерів та цілеспрямованість і саморозвиток вчителя можуть стати запорукою конкурентоздатності та високого професіоналізму освітнього закладу.

Культурологічний чинник спрямовує нас на те, що вкрай необхідно створити таку систему освіти і таку її структуру, які здатні постійно відстежувати і нести в освітнє середовище новітні наукові знання про культуру і культурні процеси, які функціонують у сучасному суспільстві. Отже, мова повинна йти не про забезпечення оволодіння всіма знаннями, бо в наше століття їх зростання й оновлення набрали такі швидкі темпи, які за всього бажання не можуть дозволити людині їх опанувати, а про акцентування уваги на засвоєнні найістотніших, фундаментальних, стійких і довго живучих знань,

які знаходяться в основі наукової картини сучасного світу, представленого світом космосу, світом людини і суспільства, світом людської цивілізації і глобальними фундаментальними процесами, що відбуваються в них. «Культура не просто надає людині якусь інформацію, вимагає від людини не просто осмислення і правильного сприймання, але й вчить працювати із самою інформацією».

Особистісно-орієнтованій чинник змінює уявлення про роль особистості в сучасній освіті: «Щоб вибрати правильну дорогу, сучасна людина повинна побачити світ із позиції цінностей, досягнути буття і природи і своє, як значуще, за яку вона несе відповідальність».

Досить образно сутність сучасного лідерства позначають голландські вчені Кьел А. Норстрем та Йонас Ріддерстрале. У своєму бестселері «Бізнес в стилі фанк», науковці відзначають: «Слово «менеджмент» утворене від італійського *maneggio/maneggiare* і французького *manège* – виходить «арена, якою коні бігають по колу, що підганяються довгим батоном шталмейстера». Але що, якщо раптом коні навчаться бігати по колу самі і будуть це робити краще, ніж під керівництвом дядька 46,5 років, що тримає хлист і що стоїть посеред арени? Або якщо коні виявлять, що в товаристві товарного достатку з глобальною конкуренцією є речі, більш цікаві, ніж біг по колу? Якщо ви спробуєте маніпулювати розумними людьми, вони брикатимуть».

І далі учені роблять цілком правомірний висновок про те, що «люди вже не такі слухняні, але це не означає, що сама ідея лідерства застаріла. Навпаки, у фанк-світі лідерство означає більше, ніж коли б те не було. Це не стосується нашого традиційного розуміння слова «лідер». Дійсні лідери – це не ті, хто займає високі пости або має владу, а ті, хто володіє серцями й розумом людей».

Мері Паркер Фоллетт, американський політолог, продовжує цю думку, вважаючи, що лідерські якості в сучасній ситуації можуть виявлятися де завгодно, незалежно від посади і становища людини. Вона зауважує, що лідерство полягає у здатності піднятися над ситуацією, побачити й оцінити картину в цілому, а також у здатності організувати людей для досягнення

спільної мети.

3. ПОТЕНЦІАЛ ЛІДЕРСТВА У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.

Хто ж такий Педагог-Лідер і як реалізується лідерський потенціал у сучасній системі педагогічної діяльності?

На початку 1980-х років Уоррен Бенніс провів кількісні дослідження шляхом великої групи педагогів-психологів. У результаті досліджень були встановлені наступні характеристики поведінки педагога-лідера:

- уміння бачити суть проблеми навчання і розвитку того, хто навчається;
- розвиненість емоційного інтелекту на противагу логіко-практичному;
- знання саме себе, відвертість і чесність;
- створення атмосфери довіри у взаєминах із колегами та вихованцями; шанобливе ставлення до себе і тих, хто тебе оточує;
- готовність узяти на себе відповідальність;

взаємини із учнями, які спрямовані на результат, у процесі досягнення якого вони дістають можливість проявити свої лідерські якості;

- висока відповідальність, цілеспрямованість, скромність, натхнення і мотивація до успіху, гордість за успіхи своїх учнів у навчанні.

Формуванню подібних якостей у сучасного педагога приділяє увагу І. А. Зязюн, цілком правомірно порівнюючи педагогів із військовими командирами: «У педагогіці діє важливий принцип: «якомога більше уваги до особистості», порушення якого завжди призводить до негативних наслідків. Принижені вчителем учні залишаються надовго із глибокими «душевними шрамами», тому нетактовного, несправедливого педагога неможливо допускати до роботи з молоддю. Грубий командир у військовій обстановці ніколи, особливо у важких життєвих ситуаціях, як правило, не одержує підтримки від своїх солдат. Свобода у вигляді анархії повинна обмежуватися моральними засадами, законами і правилами поведінки людини в суспільстві».

Говорячи про роль емоційного інтелекту лідера, що впливає на

позитивний розвиток особистості й економічний прогрес, варто звернути увагу на психологічне дослідження американського вченого Даніеля Гоулмена, який близько 20 років тому зацікавився секретами успішного лідерства. Щоб визначити, які з рис, що впливають на прогрес розвитку організації, є ключовими, був проведений аналіз понад 188 підприємств (більшість з яких – глобальні компанії, наприклад, British Airways, Lucent Technologies Credit Suisse), і їх найбільш успішних лідерів. На основі цього були виділені три основні категорії особистих якостей: технічні здібності (наприклад, схильність до бухгалтерії і планування виробництва), пізнавальні здібності (аналітичне мислення) і так звані емоційні (тобто вміння працювати з людьми, знаходити з ними взаєморозуміння і ефективно упроваджувати зміни). Результати аналізу були приголомшливими. За впливом на позитивний розвиток підприємства емоційні здібності удвічі перевищували IQ. До того ж, аналіз показав, що чим вище посада, тим важливіше емоційні (а не технічні) здібності для досягнення успіху. Цю думку підтвердив і Клеренс Френсис: «Ви можете купити час людини, ви можете купити його фізичну присутність в даному місці, ви можете навіть купити певне число майстерних мускульних рухів, що здійснюються за годину. Проте ви не можете купити вірність. Ви не можете купити відданість сердець, розумів і душ. Ви повинні це заслужити!». У темі концепції емоційного інтелекту особистості педагога стверджується ідея І. А. Зязюна про те, що «...людина має виявляти вміння співпереживати, оцінювати, співчувати, і суб'єкт, духовно опановуючи навколишній світ, розглядає кожен із об'єктів дійсності з обох позицій». Саме цю ідею, як довічну цінність особистості сучасного педагога проповідує український філософ у своїй фундаментальній роботі «Педагогіка добра».

Таким чином, лідер-педагог визначається нами як людина, яка мислить глобальними філософськими і культурологічними категоріями. Він передбачає потенційні можливості кожного учня, створює спільне бачення майбутнього навчально-виховного процесу і розвитку особистості та здібностей учнів. Педагогічний лідер делегує вихованцям повноваження і розвиває в них

самостійність, бачить, розуміє і цінує в них відмінності, розвиває командний підхід до роботи і навчання, відчуття партнерства. Він вітає зміни, демонструє знання педагогічних технологій, заохочує творчий і конструктивний виклик, діє відповідно до проголошених культурних цінностей, розвиваючи і збагачуючи їх вчасною діяльністю. Лідерство, за образним висловом видатного письменника і політолога Уоррена Бенніса, схоже на красу – йому складно дати визначення, але коли ви його бачите, ви точно знаєте, що воно перед вами.

4. МОДЕЛІ ПОВЕДІНКИ ЛІДЕРІВ.

У 1980-х роках учені і письменники Дж. Каузес і Б. Познер запропонували діяльнісний підхід до педагогічного лідерства. Вони розглядали дії та вчинки лідерів і виділили п'ять ключових моментів, кожний з яких включав такі моделі поведінки

1. Не керувати, а спонукати людей до спільного бачення.
2. Не мотивувати, надихати людей, високо оцінювати досягнення і гідно заохочувати виконавців.
3. Орієнтувати підлеглих на перспективу, заохочувати свою сторону максимум послідовників.
4. Давати можливість іншим проявити себе. Заохочувати співпрацю і допомогу послідовникам в їх індивідуальному розвитку.
5. Захоплювати людей власним прикладом і концентрувати спільні зусилля на послідовних результатах.

І. А. Зязюн додає ще один пункт: «викладач повинен бути і спеціалістом залучення учнів до своєї науки, і науковцем розвитку пошукових навичок у них».

Вищенаведені компоненти діяльності особистості педагога-лідера цілком і повністю відповідають моделі сучасної педагогічної діяльності. Вони ж склали основу педагогічної культури сучасного вчителя, бо тільки при такому управлінні можливо виховати вільну особистість. Розглянемо більш детально деякі з них. Зупиняючись на першому компоненті діяльності педагога:

«не керувати, а спонукати людей до спільного бачення», слід зауважити, що влада в нашому розумінні – це не завжди лідерство. Зате зворотне, мабуть, вірно завжди: лідерство породжує владу і у значній мірі забезпечує її. Відмінна особливість лідерства від простої адміністративної влади полягає в тому, що це влада, яка не потребує застосування сили, хоча і має її. Сила стає непотрібною, коли на допомогу лідерству приходять ідеологія. «Сам факт, що у людини є підлегли, зовсім не робить його лідером. У начальним – в підлегли, у лідерів – послідовники. У цьому завжди полягала і полягає суть лідерства. Насіння лідерства криється у відносинах між лідерами і їх послідовниками. «Людей треба стимулювати. Працівникам нового століття все більше хочеться відчувати емоційний зв'язок зі своєю роботою».

Саме лідер покликаний сформулювати таку ідею або систему ідей, в яку готові повірити ті, хто потребує віри, і яку готові прийняти ті, хто шукає пояснень. Ці положення складають основу особистісно-орієнтованого навчання, в якій особистість учня не є засобом, а є метою і співтворчістю.

Занадто багато останнім часом ми говоримо про суб'єкт-суб'єктний підхід. І це правомірно, бо тільки в рівноправній спільній діяльності народжується пошук, творчість, істина. Педагог-лідер повинен так вибудувати технологію навчально-виховного процесу, де його роль зводилася б не до наставництва й контролю, а до партнерства і модерації. «Не заважай мені!», – так часто згадує прохання хлопчика-японця до І. А. Зязюна, який перебуваючи у дитячому садку в Японії хотів дізнатися, чим цей хлопчик займається. Педагог-лідер має уміти розкрити творчий потенціал в кожній особистості того, хто навчається. Він має давати можливість учням проявити себе, а також заохочувати співпрацю і допомогу в їх індивідуальному розвитку. Отже, «Управління або натхнення? Слово управління має на увазі «контроль», але управляти можна тільки речами і процесами, людьми управляти не можна. їх можна тільки надихати. Вам треба надати їм можливості. Розкрити їх потенціал».

Здавалося б все це зробити дуже просто, проте саме складна

амбівалентність таких якостей, як скромність, толерантність, терпіння, з одного боку, і велика внутрішня сила, цілеспрямованість, віра з іншого, може забезпечити такий формат сучасної взаємодії вчителя учнями.

«Іронія в тому, що агресивність і честолюбство, завдяки яким люди так часто приходять до влади, вступають у конфлікт з тими людськими якостями, які необхідні, щоб стати керівником 5-го рівня. Цей парадокс у поєднанні з тим, що ради директорів помилково вважають, що їм доконче потрібний самовпевнений, егоцентричний лідер, здатний привести компанію до успіху, пояснює, чому ми так рідко бачимо керівників 5-го рівня на чолі компаній».

У сучасних концепціях лідерства все частіше звучать визначення «лідер-слуга». Цей термін, на наш погляд, красномовніше за все говорить про концепцію управління як педагогічним колективом у цілому, так і організацією вчителем діяльності на уроці. Лідер-слуга – це той, хто завжди поряд зі своїми підлеглими (учнями), лідер-слуга – це той, хто свято вірить в те, що: «Дитина надзвичайно чутлива до добра й справедливості. Вона потребує ласки і з боку батьків, і з боку вчителів, і узагалі з боку соціумного оточення». Лідер-слуга – це той, хто вірить у своїх підлеглих (учнів) і завжди готовий розділити відповідальність. «Керівники 5 рівня, – так називає керівників сучасного типу, Дж. Коллінз у своїй роботі «Від хорошого до великого», - дивляться у вікно, щоб приписати успіх чинникам, які не мають до них відношення, коли все йде відмінно. Водночас, вони дивляться у дзеркало, коли говорять про відповідальність, ніколи не списуючи свої проблеми на невдачу. Усі, хто «за вікном», показують на керівника 5-го рівня і говорять: «Це його заслуга; без його керівництва ми б не стали великою компанією. А керівник п'ятого рівня, навпаки, показує на тих, хто стоїть за вікном, і говорить: «Погляньте на цих чудових людей, це – справжній успіх працювати з ними, мені таланить».

Лідерський стиль педагогічної діяльності дозволяє збудувати всю систему стосунків у педагогічному процесі, що ґрунтується не на залякуванні, як це було часто-густо в авторитарній педагогічній системі, а на любові, довірі, партнерстві. «У педагогічній дії є два рівнозначні об'єкти за змістовною

сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя».

«Якщо ви впровадите культуру дисципліни замість культури залякування, то врятуєте купу грошей від бюрократії, доб'єтеся вищої якості і значно підвищите лояльність Клієнтів», – пише Стівен Кові, а потім згадує такий факт: «Ми працювали ІА&А, коли загинув човник «Колумбія» у 2003 році. Багато рядових співробітників знали, що деякі фрагменти системи теплоізоляції паливного бака погано закріплені і неминуче відірвуться при зльоті, але вони не уявляли, як про це повідомити керівництво. Вони побоювалися вищих чинів у повній

відповідності з Індустріальною моделлю і вважали за краще не висовуватися. Вони говорили те, що хотіло почути керівництво, оскільки побоювалися, що за те, що принесли погану звістку, їх можуть покарати. Це батіг, а батіг завжди породжує культуру страху».

За допомогою батога не можна виховати вільну особистість, яка здатна до відповідальних вчинків і високого громадянського обов'язку. За допомогою «батога» можна виховати «гвинтик», а сучасній Україні потрібні особистості-лідери.

Отже, цінності лідера пронизують всю систему навчально-виховного процесу, впливаючи на позитивні зміни в системі освіти, в її культурі. Цей висновок, перш за все, говорить про соціальну відповідальність, яку лідер-педагог бере на себе, усвідомлює це він чи ні. Він реально впливає на життя багатьох десятків, сотень або навіть тисяч людей тим, що всі вони живуть у цій системі, яка створена ним, у системі, яка знаходить і має сенс тільки завдяки цьому.

Рекомендована література

1. Аболіна Т. Г. Прикладна етика: навч. посібник для студ. вузів. – К.: Центр учбової літ., 2012. – 391 с.
2. Антоненко О. В. Формування інформаційної культури майбутнього інженера-педагога у процесі професійної підготовки. – Бердянськ: БДПУ, 2010.

– №2. – С. 118.

3. Горбатюк Р. М. Основні напрямки формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у контексті Болонського процесу // Проблеми освіти. – 2007.

4. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера – педагога. – Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1988. – 120с.

5. Сукачова Г. Професійна культура інженера – педагога: мовленнєвий аспект: зб. наук. праць. – Вип. LIV. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – 227 с.

ТЕМА 21. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ВИТОКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОНЯТТЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА.

- 1. Ефективність реалізації майбутнього менеджера.**
- 2. Рефлексивна культура менеджера.**
- 3. Психологічно-педагогічний аспект формування культури менеджера.**

1. ЕФЕКТИВНІСТЬ РЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО МЕНЕДЖЕРА.

XXI століття висунуло перед людством ряд проблем, пов'язаних зі зміною соціально-економічних реалій життя, спрямування орієнтирів у бік демократизації культури, толерантності, що зумовлює потребу оновлення системи вищої освіти, насамперед, тих фахівців, які здійснюють управління на різних рівнях. Запроваджуючи таку реформу, Україна орієнтується на Європейський Союз, світове співтовариство, підвищує вимоги до якості підготовки висококваліфікованих фахівців-менеджерів. Ринкова економіка із жорсткою конкуренцією вимагає менеджерів, здатних творчо мислити, високопрофесійних, мобільних, ініціативних, самоорганізованих, комунікабельних, здатних до пошуку та реалізації нових, ефективних форм організації своєї діяльності. Ефективність реалізації творчого потенціалу майбутнього менеджера залежить від рівня розвитку культури особистості, передусім, від рефлексивної її складової. У суспільстві назріла необхідність у

підготовці менеджерів з високим рівнем рефлексії, самопізнання, спроможних ставити й розв'язувати нестандартні практичні завдання.

Як свідчать результати огляду наукової літератури, проблема рефлексії та рефлексивної культури посідає чільне місце серед сучасних психолого-педагогічних досліджень. Теоретичні й практичні аспекти рефлексії активно досліджувало багато вчених.

Зокрема, у психології рефлексію досліджували Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін. У педагогіці різні аспекти рефлексії знайшли своє відображення у працях К. Вербова, І. Ісаєва, Б. Ковальова, С. Кондратьєва, В. Кривошеєва, В. Сластьоніна та ін.

Так, дослідники В. Метаєва та М. Савчин розглядають рефлексивну складову в професійній діяльності фахівця; Н. Пинегін і Н. Дметерко – рефлексивну культуру психологів; І. Ворфоломеєва, В. Сластенин та Т. Щербан – Ю. Бабаян, І. Стеценко – рефлексивну культуру викладачів; рефлексивну культуру студентів педагогічних університетів.

2. РЕФЛЕКСИВНА КУЛЬТУРА МЕНЕДЖЕРА.

Незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених рефлексії та рефлексивній культурі, невирішеною залишається проблема формування рефлексивної культури майбутнього менеджера.

Поняття «рефлексія» виникло у філософії й означало процес мислення індивіда про те, що відбувалося навколо нього, в його власній свідомості. Термін «рефлексія» (лат. reflexio – обернення назад) розуміється як процес самопізнання суб'єктом внутрішнього психологічного стану та діянь. Рефлексія є одним із фундаментальних механізмів створення власне людського способу життя та організації творчого мислення й водночас критерієм розвитку цілісної особистості.

Необхідно зазначити, що сутність рефлексії розглядали ще давньогрецькі філософи, адже сократівські діалоги є певною мірою організованим актом

рефлексії співбесідника Сократа. Роздуми про власні переживання й відчуття, які робили Сократ і Платон, мали рефлексивний характер.

Поняття «рефлексії» вперше з'являється у Новий час. «Називаючи першоджерело (досвіду) відчуттям, – пише Дж. Локк, – я називаю друге «рефлексією» тому що воно надає тільки такі ідеї, які набуваються душею за допомогою рефлексії про свої власні внутрішні діяльності». У працях Дж. Локка та Г. Лейбніца поняття «рефлексії» набуло психологічного відтінку й більшою мірою, ніж раніше, стало відображати самопізнання.

Класики німецької філософії (І. Кант, І. Фіхте, Ф. Шелінг, Г.В.Ф. Гегель) визначили рефлексію в діяльності самопізнання як головний механізм руху, створення нового зі старого, розкриття старого в нове.

Філософія екзистенціалізму (Ж. Сартр, М. Хайдеггер, С. Франк) відкриває новий зміст поняття «рефлексія» – вона стає голосом совісті людини, набуваючи контрольної функції. Рефлексія пробуджує в людині почуття провини, спонукає оцінювати свою моральну позицію, визначати призначення свого буття.

Отже, сучасна філософія розглядає рефлексію як:

- прийом живої природи, за допомогою якого вона щоразу підіймається на якісно новий рівень еволюції, як засіб реалізації якісного стрибка (Г. Голіцин);
- звернення свідомості на себе, мислення про мислення (Г. Антипов, В. Розін);
- засіб пізнання дійсності (О. Донських, Н. Кузнецова, С. Мітрофанова);
- компонент теоретичного мислення (Р. Давидова);
- інтелект соціальної системи, що відображає не тільки саму систему, а й інші системи, які взаємодіють з нею (М. Мамардашвілі, Є. Семенов та ін.).

Механізм формування рефлексії як особистісного утворення зумовлюється колективним характером трудової діяльності, оскільки людина пізнає себе, вдивляючись в іншу. У складному процесі рефлексії представлені майже шість позицій, які характеризують сукупне відображення суб'єктів: сам

суб'єкт, яким він дійсно є в реальному житті; суб'єкт, яким він бачить себе сам; суб'єкт, яким його бачить інша людина; а також три позиції з погляду іншого суб'єкта.

Дослідниця М. Донченко, узагальнивши різні підходи до вивчення рефлексії, виділяє такі її аспекти: 1) інтелектуальний: обґрунтування закономірностей теоретичного мислення, 2) комунікативно-кооперативний: пояснення процесів комунікації й кооперації, пов'язаних із проблемою розуміння засад спільних дій та підґрунтя їхньої координації, 3) особистісний: становлення самосвідомості особистості у процесі її виховання й самовиховання.

У сучасних психологічних дослідженнях рефлексія розглядається як механізм свідомості та важливий компонент мислення (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.). Зокрема, Л. Виготський вказував, що “людина відрізняється від природи взагалі, головним чином, тим, що вона знає себе як “Я”. Рефлексія як психологічна основа саморегуляції людиною своєї діяльності знаходить своє відображення в тому, що людина є для себе і об'єктом управління (Я-виконавець), і суб'єктом управління (Я-контролер), який планує, організовує та аналізує власні дії.

Спираючись на результати досліджень В. Нестеренко, можемо стверджувати, що в психологічній реальності буття людини не ізольовано від її особистісних особливостей. В особистісній сфері людини рефлексія охоплює процеси усвідомлення, самосвідомості, а отже:

- рефлексія сприяє цілісності й динамізму внутрішнього життя людини, допомагає стабілізувати та гармонізувати свій емоційний світ, мобілізувати вольовий потенціал, гнучко ним керувати (В. Столін, К. Роджерс);

- рефлексія забезпечує взаєморозуміння й узгодженість дій партнерів в умовах спільної діяльності, кооперації (В. Лефевр, Г. Щедровський);

- рефлексія є гарантом позитивних міжособистісних контактів, визначаючи такі партнерські особистісні якості, як проникливість, чуйність, терплячість, безоцінкове прийняття й розуміння іншої людини тощо (Б. Ломов);

– рефлексія як здатність людини до самоаналізу, самоусвідомлення й переусвідомлення стимулює процеси самосвідомості, збагачує Я-концепцію людини, є фактором особистісного самовдосконалення (А. Асмолов, Р. Берне).

Із наведеного вище ми бачимо, що поняття «рефлексії» є предметом дослідження філософської та психолого-педагогічної науки, які мають власне уявлення про суть та природу цього явища.

3. ПСИХОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МЕНЕДЖЕРА.

Концептуалізація поняття рефлексивна культура майбутнього менеджера потребує розглянути психолого-педагогічний аспект формування культури особистості, який висвітлено в працях В. Гриньової, С. Іконникової, Н. Крилової, А. Мудрика, Н. Нікітіної, О. Рудницької та ін.

Поняття «культура» можна віднести до фундаментальних. Етимологічно воно відповідає латинському «cultura» (обробка, вирощування, доглядання, поліпшення), що початково означало хліборобську працю, а пізніше поширилось на інші царини людської життєдіяльності, у тому числі на розвиток, ушанування (культ), виховання, навчання самої людини. «Філософський енциклопедичний словник» визначає культуру як «специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у результатах матеріальної та духовної праці, у системі соціальних норм, духовних цінностях, сукупності ставлення людей до природи, інших людей та самого себе».

За М. Вебером, культура – це сукупність духовних символів, що не підлягають ніяким утилітарним цілям. Е. Кассіер уявляє її як форму розумової діяльності, що спрямована на створення й усвідомлення символічних форм. Ж. Марітен в основі всього цінного в культурі вбачає релігію, К. Леві-Стросс головним проявом культури вважає мову, систему знаків, комунікацію, що може бути перекладена та зрозуміла. А. Моль визначає культуру як

інтелектуальний аспект штучного середовища, що створюється людиною в процесі її життєдіяльності.

Німецький лінгвіст І. Нідерман встановив, що термін «культура» як самостійна лексична одиниця існує лише з XVIII ст., а раніше вживався лише в словосполученнях, що означали функцію чого-небудь: «cultura juris» (вироблення правил поведінки), «cultura sciential» (набування знань, досвіду) тощо. В античності поняття культури співвідносилось з освіченістю. У середні віки поширюється комплекс значень слова «культура». Воно почало асоціюватися з міським (на противагу сільському) устроєм життя, побутом, звичаями, а в епоху Відродження – з ознаками особистої довершеності людини.

У середині XIX ст. проблеми культури, її розвитку, культурні традиції мали тісний взаємозв'язок з гострими політичними та соціально-економічними проблемами народів Західної Європи, що на той час зазіхали на першість у світі. Саме в цей час із загальних філософських уявлень виокремилось два прямо протилежних погляди на культуру: 1) як на засіб поневолення людини, перетворення її на слухняне знаряддя ворожих до неї сил; 2) як на засіб розвитку людини, що перетворює її на власне людину, носія та джерела цивілізації.

Перший погляд бере свій початок у працях Ж.-Ж. Руссо, що розглядав людину як довершену істоту, захоплювався чистотою та простотою звичаїв народів, що перебували на патріархальній стадії розвитку. Багато послідовників Ж.-Ж. Руссо вважають, що метою культури є поневолення людини. Неповноцінність буржуазної культури й цивілізації в цілому Ж.-Ж. Руссо вбачає як в існуванні приватної власності, що робить людей нерівними, так і в державній владі, що є завжди за своєю суттю протинародною.

Думки про створення культури як засобу поневолення людини ми знаходимо й у працях відомого німецького філософа Ф. Ніцше. Лише завдяки культурним табу, створеним суспільством, моральним та правовим нормам формуються соціальні міфи та народжуються ілюзорні мрії про гуманізм, справедливість та волю. Викриваючи ці ілюзії, Ф. Ніцше проголошує свою

філософію надлюдини, яка здатна відкинути культурні заборони, що заважають їй жити. Така надлюдина усвідомлює трагічну красу нового буття, вона пориває із суспільством, реалізуючи особисту незалежність.

Філософські погляди Ф. Ніцше на культуру й людину у світі культури набули подальшого розвитку у працях З. Фрейда, родоначальника психоаналіза. На його думку, людина в умовах західної культури має нестійку психіку, страждає від комплексів, що виникають через суперечності між власними бажаннями й табуйованими нормами культури: «...більшу частину провини за наші нещастя несе наша так звана культура; ми були б незрівнянно щасливіші, якби від неї відмовилися і повернулися до первісності». Саме тому кожна людина стає або невропатом, або змушена сублімувати свою енергію лібідо в науку, мистецтво, політику тощо.

Продовження думки про культуру як засіб розвитку людини знаходимо в працях І. Канта, який вбачав основу культури не стільки в розумі, скільки в царині моральності. Культура, на його погляд, – це здатність індивіда піднятися над зумовленим його тваринною природою емпіричним чуттєвим буттям до морального існування, коли людина може діяти вільно, в ім'я тієї мети, яку вона сама ставить перед собою, узгоджуючи її з вимогами морального обов'язку.

Г.В.Ф. Гегель вбачав сутність культури не в наближенні існування людини до природної закономірності, не в суб'єктивних фантазіях геніїв, а в наближеності індивіда до світового цілого, або до такого універсалу, який охоплює і природу, і суспільну історію.

Серед когорти всесвітньо відомих філософів чільне місце посідає Г. Сковорода. Саме він вперше ставить питання про культуру як окрему реальність, як незалежний від природи символічний світ, в якому розкриваються й містяться вищі цінності людського буття, все святе та божественне. Пізнаючи цей символічний світ, людина пізнає всю безодню свого внутрішнього світу, «Бога в собі». Цей внутрішній світ, інакше кажучи, душа, є сутністю людини, пізнаючи яку, ми підіймаємося до богопізнання.

Подібні погляди зустрічаємо згодом у М. Гоголя, П. Кулеша, Т. Шевченка, П. Юркевича.

Сучасний філософський аналіз дефініції культури доводить, що культура постає як своєрідна форма буття, яка охоплює: якості самої людини як суб'єкта діяльності; ті способи діяльності, що не є вродженими, яких людина набуває; вторинні способи діяльності, що слугують вже не опредмеченню, а розпредмеченню тих людських якостей, які зберігаються в предметному бутті культури; інша роль людини, яка в процесі розпредмечування зростає, змінюється, збагачується – сама стає предметом культури; зв'язок процесів опредмечування й розпредмечування з людським спілкуванням як особливим аспектом людської діяльності.

Так замикається коло культури – її рух від людини до людини. Отже, культура – це цілісна система, процес, який починається в людині і в ній же завершується, щоб знову початися. Така варіативність і багатозначність розуміння культури та культурного життя й визначили цілу низку підходів на напрямів до світу культури. Дослідники П. Гуревич і Т. Бондаренко одностайні й наводять такі підходи,

1. Філософсько-антропологічний. Культура розуміється як уособлення людської природи, такий самий давній феномен, як і людство.

2. Філософсько-історичний. Для представників цього напрямку характерним було визначення культури як синоніма інтелектуального, естетичного, морального самовдосконалення особистості в процесі її історичної еволюції.

3. Соціологічний. Культура трактується як фактор організації та створення життя суспільства. Культурні цінності створюються самим суспільством, та вони ж потім і визначають розвиток цього суспільства, життя якого все більше залежить від вироблених ним цінностей. Наведемо деякі визначення поняття культури, що характерні для представників цієї школи: культура – це вірування, цінності й норми поведінки, які організують соціальні

зв'язки та роблять можливою загальну інтерпретацію життєвого досвіду (У. Бекет); загальний та прийнятий спосіб мислення (К. Юнг).

Вчений А. Арнольд у розуміння культури включає суспільні відносини між людьми зі створення, засвоєння, зберігання та розповсюдження матеріальних та духовних продуктів культурної діяльності людей, з одного боку, та формування людей як суб'єктів життєдіяльності – з іншого.

Дослідник Д. Лалетін наголошує, що культура – це, перш за все, слово (термін), що визначає дещо, що стосується кожної людини й суспільства в цілому. Під словом «культура» розуміють не лише стан або характеристику суспільства та людини взагалі, а й конкретну сукупність технологій, звичаїв, традицій, способу життя тощо.

Все сказане вище є підставою для розуміння рефлексивної культури в контексті культури загальнолюдської. Взявши до уваги не всю культуру, а лише її рефлексивний аспект, необхідно абстрагуватися від деяких атрибутів цього надзвичайно широкого поняття.

На думку академіка В. Сластьоніна, рефлексивна культура об'єднує в собі сукупність індивідуальних, соціально зумовлених засобів усвідомлення й переосмислення суб'єктом власної життєдіяльності. Рефлексивна культура характеризується певним рівнем розвитку професійного самоусвідомлення та професійної компетентності, соціально й професійно зумовлених засобів усвідомлення та переосмислення змісту професійної діяльності.

Як зазначає, Н. Пенегіна рефлексивна культура включає в себе: готовність діяти в ситуаціях з високим рівнем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних рішень професійних завдань, здатність до стереотипів свого професійного та особистого розвитку. Рефлексивна культура є сукупністю соціально та професійно зумовлених способів свідомості, переосмислення й творчого перетворення особистого й професійного досвіду, змісту професійної діяльності. Вона забезпечує розкриття та реалізацію професійних можливостей майбутнього менеджера при

постановці й вирішенні творчих завдань, що виникають у професійній діяльності. Дослідниця розуміє визначення рефлексивної культури як системи засобів організації рефлексії, що будується на основі ціннісних та інтелектуальних критеріїв. Так, у своїй праці «Рефлексивна культура психолога» Н. Пенегіна наводить таку типологізацію рефлексивних культур фахівців:

- за ціннісними показниками: гуманістична і негуманістична;
- за концептуальними показниками: загальнонаукова, технічна та гуманітарна;
- за нормативними показниками: цільова, проектна, програмно-технологічна та інші типи рефлексивної культури.

Структуру рефлексивної культури фахівця ми подаємо через структуру психологічних процесів та їх властивостей, особистісних якостей, знань і вмінь. Вона є результатом синтезу цих понять. Формування рефлексивної культури особливо важливе для менеджера, тому що сприяє неперервному самовдосканаленню, підвищенню рівня його професійної культури в цілому та професіоналізму зокрема.

Таким чином, культура менеджера є складною, відносно самостійною системою. Стрижнем цієї системи можна назвати рефлексивну культуру, яка дає змогу формувати й розвивати всі види культур.

У філософському розумінні рефлексивну культуру можна розглядати як необхідну умову, що забезпечує усвідомлення та перетворення людиною навколишнього світу й себе в цьому світі, власного внутрішнього світу. З педагогічного погляду, рефлексивна культура – це інтегративне, динамічне утворення особистості, що включає в себе оволодіння комплексом рефлексивних знань та вмінь, способів самопізнання, самоаналізу, самооцінки.

Отже, рефлексивна культура майбутнього менеджера – це складна інтегральна якість, яка синтезує комплекс знань, цінностей, способів поведінки, необхідних у ситуаціях професійно-творчої реалізації, вмінь гнучко втілювати

їх на практиці з метою забезпечення ефективної управлінської діяльності, а також виявляється в процесі взаємодії в способах і характері дій та вчинків.

Треба зазначити, що проблема вивчення феномену рефлексивної культури менеджера потребує подальшого дослідження, що стосується, зокрема, вивчення способів діагностування, формування й розвитку цієї необхідної професійної якості фахівця.

Рекомендована література

1. Аболіна Т. Г. Прикладна етика: навч. посібник для студентів вузів. – К.: Центр учбової літ., 2012 – 391 с.
2. Ашеров А. Т. Метод определения содержания и структуры учебного материала, формирующего проектную культуру будущих инженеров-педагогов в процессе систематической подготовки // Проблемы професійної освіти. – 2009. – №1. – С. 45 – 54.
3. Горохова А. П. Влияние рекреативной культуры на формирование здорового образа жизни будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки // Физическое воспитание студентов. – 2012. – №6. – С. 53 – 57.
4. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: учебное пособие. – М.: Белгород, 1993. – 219 с.
5. Онопченко С. В. Формування екологічної культури у системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів // Народна освіта. – 2009. – Випуск 2 (8).

ТЕМА 22. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА

- 1. Підготовка майбутніх інженерів-педагогів.**
- 2. Професійні якості інженера-педагога.**
- 3. Рівні професійної культури.**

1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ.

Нові соціально-економічні умови, інтенсифікація науково-технічного прогресу, розвиток високотехнологічних і наукомістких галузей виробництва висувають перед вищою освітою завдання підготовки фахівців, які б відповідали вимогам суспільства, економіки і виробництва. Сучасний ринок праці вимагає від випускників вузів високої професійної мобільності, активної життєвої та професійної позиції.

Саме тому актуальною є підготовка майбутніх інженерів-педагогів до оволодіння необхідним рівнем професійної культури.

Збільшення інтересу до процесу оволодіння професійною культурою майбутніх фахівців в умовах глобалізації та інтеграції освітніх процесів зумовлено низкою причин. Одна з них полягає в тому, що фундаментальна підготовка майбутнього інженера-педагога може бути досягнута лише за умови уведення широкої гуманізації та гуманітаризації технічної освіти, інша полягає в тому, що чим вище рівень культури людини, тим легше їй вирішувати технічні завдання.

Проблемі професійної культури фахівця присвячено праці багатьох науковців: О. Барабаніцикова, Ж. Вітліна, О. Гармаш, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кременя, Н. Крилова, В. Кудіна, Н. Ничкало, Ю. Палюхи, О. Салтовського, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Ткаченка та інших. Питання формування професійної культури інженера-педагога розглянуто у працях О. Антоненка, А. Ашерова, Р. Горбатюка, А. Горохова, Н. Карчевської, С. Онопченко, Н. Парської, Г. Сукачової, В. Туринської, В. Шеховцова, Л.В. Штефана та ін.

Діяльність інженера-педагога є складним процесом, що передбачає поєднання двох компонентів: власне педагогічного (організацію навчання і виховання) та виробничо-технологічного (розробку виробничо-технічної документації, забезпечення виробничого процесу в майстернях, обслуговування матеріально-технічної бази лабораторій і кабінетів, освоєння нових технологічних процесів і техніки та ін.). Основу такої діяльності становить вирішення педагогічних проблем, а виробничо-технологічний компонент виступає як засіб навчання та виховання. На відміну від праці вчителя, у структурі діяльності майстра і викладача системи професійно-технічної освіти є такі види діяльності, як: професійне виховання учнів, позанавчальна робота щодо підвищення професійної майстерності майбутніх фахівців, встановлення контактів з базовими підприємствами та трудовими колективами під час виробничої практики, забезпечення виробничого процесу, специфічна форма підвищення кваліфікації у вигляді стажування на підприємстві.

2. ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА.

Серед соціально значимих та професійно важливих якостей особистості інженера-педагога виділяють: професійну компетентність (інженерно-педагогічні знання і уміння, індивідуальний досвід, педагогічну майстерність); професійно важливі якості (активну життєву позицію, динамізм, емоційність, організованість, комунікативність, дидактичність, технічний інтелект, креативність, педагогічний інтелект); психодинамічні характеристики (активність, емоційну стабільність, темп реакції, швидкість вироблення умовних рефлексів). При цьому слід звернути увагу на те, що комунікативність – якість, необхідна для успішного виконання будь-якої педагогічної діяльності, – передбачає товариськість, емоційну експресію, розвинуте мовлення (правильну вимову, логічну стрункність викладу думок), педагогічний такт, здатність «прочитати» душевний стан учня за виразом обличчя, мімікою, жестами.

Головна мета діяльності інженера-педагога полягає у навчанні професії і

формуванні особистості працівника, що реалізується за рахунок професійної орієнтації, підготовки, підвищення кваліфікації, залучення до громадсько-організаційної праці. Саме тому формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів набуває особливого значення.

Аналіз педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що поняття «професійна культура» не є простим механічним поєднанням понять «професіоналізм» і «культура». Це синтез, який створює нове явище, де поєднуються висока майстерність і загальна культура людини, тому пошуки визначення поняття «професійна культура» необхідно розпочати із з'ясування найважливішої складової даної єдності, тобто з того, що ми розуміємо і який зміст вкладаємо в поняття «культура». Даний термін широко використовують у різних сферах діяльності та пізнання: у побуті, науці, при характеристиці різних життєвих явищ.

Культура («cultura») латинського походження від іменника «культ» («cultus») та дієслова «colo», що має декілька значень, кожне з яких відзначилося в сучасному звучанні слова «культура»: шанувати, поважати, звертати увагу, звертатися, розуміти, обходитися, прикрашати, ретельно займатися, плекати, обробляти.

У довідковій літературі під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності.

Ю. Лотман вважає, що культура – це складна семіотична система, її функція – пам'ять, її основна риса – накопичення; культура є спільною для певного колективу, групи людей, одночасно проживаючих і пов'язаних соціальною організацією; культура є формою спілкування між людьми.

З погляду Т. Парсонса культура – це головна сила, що пов'язує різні елементи соціального світу, або, за його термінологією, системи діяльності. Культура є посередником при взаємодії агентів і об'єднує особистість із соціальними системами.

Згідно концепції М. Кагана, сутність культури слід розуміти як певну

форму зосередження духовної енергії людства в єдності із сукупністю ідеально-практичних способів і результатів освоєння і перетворення світу.

У тлумачному словнику української мови за редакцією В. Дубічинського професіоналізм – це оволодіння основами й глибинами будь-якої професії.

Економічний словник окреслює професіоналізм як високу майстерність, глибоке оволодіння професією, якісне, професійне виконання.

У енциклопедичному словнику за редакцією В. Ярцева, професіоналізм визначається як особлива властивість людей систематично ефективно і надійно виконувати складну діяльність в різних ситуаціях.

Т. Аболіна, у своїх працях трактує професіоналізм як сукупність досягнутих індивідом теоретичних знань, практичного досвіду і професійних навиків у визначеній сфері людської діяльності.

С. Дружилов переконаний, що у понятті «професіоналізм» відображається ступінь оволодіння людиною психологічною структурою професійної діяльності, яка відповідає існуючим в суспільстві стандартам і об'єктивним вимогам. Професіоналізм людини – це не лише досягнення нею високих виробничих показників, а й особливості її професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, сутність праці для самої людини.

І. Підласий вважає, що професіоналізм у педагогіці зводиться до здатності передбачати перебіг педагогічних процесів, їх наслідки, враховуючи при цьому вплив багатьох обставин, умов та конкретних чинників. Тобто професіоналізм – це вміння мислити і діяти професійно.

3. РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ.

За твердженням А. Трудкова, професійна культура – це багаторівневий комплекс, складовими якого виступають:

- система цінностей, що визначає суспільну та індивідуальну значимість засобів, результатів і наслідків професійної діяльності;
- цілепокладання, що характеризує рівень уявлень особистості про норми у сфері професійної життєдіяльності;

- система засобів і методів професійної діяльності, що включає в себе науковий понятійний апарат і знання нормативного використання професійних технологій і розумових операцій з метою перетворення проблемних ситуацій;
- інформаційно-операційні ресурси професійної культури, напрацьовані попередньою практикою;
- об'єкти професійної діяльності, стан яких вимагає певних нормативних змін.

Термін «професійна культура» часто використовують як синонім понять: «педагогічна культура», «педагогічна компетентність».

За твердженням О. Ситник, професійна культура педагога включає такі складові, як загальна культура, педагогічна культура, етична культура, естетична культура, філософська культура і т.д. Звідси дослідниця визначає її як сукупність загальної культури особистості та професійних знань за основними напрямками педагогічної діяльності.

Д. Чернілевський, аналізуючи професійну культуру, характеризує її як міру і спосіб творчої самореалізації особистості у різноманітних видах професійної діяльності спрямованих на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій.

У свою чергу, Й. Ісаєв вважає, що професійна культура – це спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на освоєння, передачу та створення педагогічних цінностей і технологій.

- Таким чином, у педагогічній літературі професійна культура має кілька визначень: процес розвитку цілісної особистісної структури, критеріями сформованості якої є взаємопов'язані між собою світогляд і методологічне мислення;
- система соціальних якостей, яка забезпечує рівень професійної діяльності та визначає її особистісний зміст;
- системна якість, вихідними елементами якої є знання, практичні уміння і навички, власні соціальні якості, що характеризують ставлення особистості до

світу соціальних цінностей.

У науковій літературі достатньо уваги приділено й питанням формування професійної культури студентів інженерно-педагогічних спеціальностей.

Г. Сукачова розглядає мовленнєву складову професійної культури інженера-педагога (володіння професійною лексикою, термінологією, різними формами писемного та усного професійного мовлення та ін., О. Антоненко; інформаційну, В. Туринська – психологічну, А. Горохова – рекреативну; С. Онопченко – екологічну; А. Ашерів, В. Шеховцова – проектну.

Зокрема, Р. Горбатюк у своїх дослідженнях визначає професійну культуру як творче бачення та переосмислення проблем, що виникають за умов відсутності цієї культури. Відповідно професійна культура інженера-педагога розуміється, по-перше, як засвоєнні майбутнім фахівцем професійні знання і навички, що органічно поєднуються з сучасними освітніми технологіями та становлять його світогляд; по-друге, як здатність особистості до креативного мислення і постійного самовдосконалення та самоосвіти. Таким чином, культура інженера-педагога передбачає наявність сучасного мислення як передусім уміння правильно і глибоко мислити, самостійно аналізувати явища і процеси, бачити в них головне й особливе, відмовитися від штампів та інерції мислення. Зміст поняття «професійна культура інженера-педагога» безпосередньо визначається особливостями підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, яка передбачає засвоєння професійних знань, професійну компетентність, сформованість професійно значущих якостей, що необхідні для участі в професійній діяльності, яку, проте, не можна спрощувати до системи вузькопрофесійних знань, умінь і навичок. Визначаючи не лише пізнавальні інтереси студента, професійна культура обумовлює його світоглядні установки, ціннісні орієнтації, загальне життєве кредо.

Є. Дирвук, розглядаючи проблеми підготовки інженерів-педагогів у технічних ВНЗ, дає таку трактовку поняття «професійна культура» («інженерно-педагогічна») – це невід’ємна частина загальної та різноманітних професійних культур, що «відображає цілісне інженерно-педагогічне знання,

ціннісно-сміслові орієнтири, найбільш прогресивні ідеї, критерії оцінки ефективності, зразки та норми інженерно-педагогічної діяльності, поведінки та спілкування педагога-інженера з представниками інших професійних культур».

Автор наводить складові інженерно-педагогічної культури:

- цілісне інженерно-педагогічне знання (про світ як про комплексну комунікаційну систему, інтегровану практику інженерно-педагогічної діяльності та її суб'єктів);
- духовні мотиви – потреби і ціннісне відношення найбільш гідних представників професійного співтовариства інженерно-педагогічних працівників до себе (професіоналізм, перетворення, взаємодія), до інших людей (відповідальність, гуманізм);
- кращі досягнення (зразки) інтегрованої практики інженерно-педагогічної праці, гідна професіонала поведінка і спілкування з представниками інших професійних культур;
- найпростіші самодостатні норми (норми-цілі), інструментальні (спеціальні і універсальні способи проектної діяльності та алгоритми-орієнтування);
- найбільш співзвучні даній соціокультурній ситуації ідеї акультурації, а також ідеї культурної картини світу інтегрованої практики інженерно-педагогічної праці.

Н. Парська у дисертаційному дослідженні наголошує на терміні «субкультура інженера-педагога», який авторка трактує як «трансформовану інженерно-педагогічним мисленням складну інтегративну культуру соціального саморозуміння, що включає переконання, цінності, мотиви, соціальні норми, зразки поведінки, традиції і звичаї, що розділяються інженерами-педагогами як професійною групою».

Ґрунтуючись на зазначених поглядах науковців, можемо стверджувати, що професійна культура майбутнього інженера-педагога включає в себе: систему цінностей, професійні знання і навички, комунікабельність, а також здатність особистості до креативного мислення і постійного самовдосконалення

та самоосвіти.

Таким чином, інженерно-педагогічна освіта має враховувати зв'язки інженерної діяльності з навколишнім середовищем, суспільством, людиною, тобто діяльність інженера-педагога детермінується як гуманістична. Особливе місце в цьому процесі належить формуванню відповідного рівня професійної культури, адже саме вона є тією основною характеристикою особистості майбутнього фахівця, яка не тільки буде визначати рівень і якість майстерності в певній трудовій діяльності, але й дозволить молодій людині з творчим підходом ставитися до своєї професії, поважати працю оточуючих людей. Високий рівень професійної культури дозволяє фахівцю володіти ситуацією в будь-яких умовах і при цьому завжди залишатися людиною з великої літери.

Рекомендована література

1. Аболіна Т. Г. Прикладна етика: навчальний посібник для студ. вучів / [Т. Г. Аболіна, В. Г. Пападіста, О. Д. Рихліцька та ін.]; наук, ред.: В. Панченко. – К.: Центр учбової літ., 2012. – 391 с.

2. Антоненко О. В. Формування інформаційної культури майбутнього інженера-педагога у процесі професійної підготовки / О. В. Антоненко // Зб. наук. праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ: БДЛУ, 2010. – №2. – С. 112.

3. Ашеро́в А. Т. Метод определения содержания и структуры учебного материала, формирующего проектную культуру будущих инженеров-педагогов в процессе системотехнической подготовки / А. Т. Ашеро́в, В. И. Шеховцова // Проблемы професійної освіти. – 2009. – №91. – С. 45 – 54.

4. Горбатюк Р. М. Основні напрямки формування професійної культури майбутніх інженерів-педагогів у контексті Болонського процесу [Електронний ресурс] / Р. М. Горбатюк // Проблеми освіти. – 2007. – Режим доступу: <http://library.uipa.kharkov.ua/library/BD/>

5. Горохова А. П. Влияние рекреативной культуры на формирование

здорового образа Жизни будущих инженеров-педагогов в процессе профессиональной подготовки / А. П. Горохова // Физическое воспитание студентов. – 2012. – №6. – С. 53 – 57.

6. Дирвук Е. П. Формирование инженерно-педагогической культуры студентов в техническом университете: авто реф. дис. ... на соиск. учен. степ, к.пед.н.; спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. П. Дирвук. – Минск, 2013. – 22 с.

7. Дружилов С. А. Психология профессионализма субъекта труда: интегративный подход / С. А. Дружилов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов: в 8 т. – Т.3. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 234 с.

8. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. / Э. Ф. Зеер. – Свердловск: Изд-во Уральского университета. 1988. – 120 с.

9. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: [учеб. пособ.] / И.Ф. Исаев. – М.; Белгород: [б. и.]. 1993. – 219 с.

10. Каган М. С. Философия культуры / М.С. Каган – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 1996. – 415 с.

11. Лот май Ю.М. Беседы о русской культуре / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство- СПб, 1994. – 412 с.

12. Онопченко С. В. Формування екологічної культури у системі підготовки майбутніх інженерів-педагогів [Електронний ресурс) / С. В. Онопченко // Народна освіта. – 2009. – Випуск 2(8). – Режим доступу: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna os vita/vuovsku/ 8/statti/2onopchenko.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna%20os%20vita/vuovsku/8/statti/2onopchenko.htm).

13. Парская Н. В. Педагогические условия формирования субкультуры инженеров-педагогов у студентов профессионально-педагогической специальности вуза в процессе изучения дисциплин психолого-педагогического цикла: автореф. дис. ... на соиск. учен. степ, к.пед.н.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Парская. – Челябинск. 2000. – 24 с.

14. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс: Учебник для студ. высш. учебн. заведений: в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1.: Общие основы. Процесс обучения. – 570 с.
15. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь. – 2-е изд., испр. / Б. А. Райзберг, Л. Т. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. – М.: ИНФРА-М.. 1999. – 479 с.
16. Ритцер Дж. Современные социологические теории. / Дж. Ритцер Дж. – 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
17. Ситник А. Профессиональная культура учителя: исторические аспекты проблемы / А. Ситник // Школа. – 1998.
18. Сукачова Г. Професійна культура інженера-педагога: мовленнєвий аспект: збірник наукових праць / Г. Сукачова [за заг. ред. проф. В.1. Сипченка]. – Вип, L1V. – Слов'янськ: СДНУ, 2011. – 227 с.
19. Сучасний тлумачний словник української мови 65 000 слів / За заг. ред. док. філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Харків: ВД «Школа», 2006. – 1008 с.
20. Трудков А. М. Профессиональная культура учителя музыки /А. М. Трудков. – Мурманськ: Узд-во МПІИ, 2005. – 143 с.
21. Турянська В. Е. Психологічна культура як чинник успішності професійної діяльності майбутнього інженера-педагога: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступ, к.психол.н.: спец. 19.00.03 «Психологія праці»; «Інженерна психологія» / В. Е. Турянська. – Харків. 2009. – 20 с.
22. Чернилевский Д. В. Технология обучения в высшей школе. / Д. В Чернилевский, О. К. Филатов. – М.: «Экспедитор», 1996. – 288 с.
23. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Ред. В. Н. Ярцева 2-е изд. – М.: Большая Рос. энцикл. 1998. – 685 с.

ТЕМА 23. СУТНІСТЬ МОРАЛЬНИХ ВЗАЄМИН МІЖ УЧИТЕЛЕМ І КЕРІВНИКОМ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

- 1. Морально-педагогічні принципи спілкування.**
- 2. Формування сприятливої атмосфери у колективі.**
- 3. Моральні вимоги керівника до себе.**
- 4. Рівні розвитку моральної культури учителя.**
- 5. Педагогічний такт й майстерність учителя.**
- 6. Мовленнєва культура – основна ознака педагогічної майстерності.**
- 7. Культура педагогічної праці й майстерності учителя у керівництві пізнавальною діяльністю учнів.**
- 8. Основні уміння учителя-вихователя.**

1. МОРАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ СПІЛКУВАННЯ.

Певні труднощі у взаємовідносинах між учителем і керівництвом навчального закладу становлять моральний бік цих стосунків, якому не приділяється належна увага, а подеколи підміняє адміністративна функція.

Для пом'якшення і врегулювання суперечностей між учителем і керівництвом навчального закладу, для створення сприятливих умов слід дотримуватися певних вимог як учителеві, так і керівникові.

Провідним морально-педагогічним принципом, який визначає основний напрям поведінки учителя у його стосунках з керівництвом навчального закладу є такий; учитель повинен на практиці сприяти керівництву навчального закладу в покращенні організації навчально-виховного процесу. Він має:

- дотримуватись дисципліни педагогічної праці;
- нести свою частку відповідальності за стиль, педагогічний і моральний зміст та методи діяльності керівника, активно протистояти всім педагогічно й соціально неправильним поглядам і діям керівника;
- прагнути справедливого оцінювання діяльності керівника, не перебільшуючи його заслуг;

- не допускати підлабузництва й догідливості у ставленні до керівника педагогічного колективу, бути непримиренним до проявів цих якостей у своїх колег.

2. ФОРМУВАННЯ СПРИЯТЛИВОЇ АТМОСФЕРИ У КОЛЕКТИВІ.

У зв'язку з тим, що суперечності, які виникають між керівником навчального закладу чи його підрозділом заважають нормальному перебігу навчально-виховного процесу, *керівник відповідає за формування сприятливої для педагогічної праці моральної атмосфери у колективі.* Керівник повинен:

- використовувати права і можливості, передбачені посадою, лише в інтересах педагогічної справи, для втілення кращих педагогічних поглядів;
- турбуватися про покращення умов життя й діяльності кожного члена колективу, про підвищення його педагогічної кваліфікації і майстерності;
- бути уважним до трудового внеску кожного вчителя, члена педагогічного колективу як суб'єкта педагогічної дії, розвивати доброзичливі стосунки з членами колективу, сприяти справедливому розв'язанню конфліктів між ними;
- поважати кожного вчителя, турбуватися про зміцнення його авторитету, постійно й активно захищати його честь і гідність;
- підтримувати в колективі творчі пошуки, поважати його думку, використовувати досвід і знання колективу при прийнятті управлінських рішень;
- сприяти розвитку критики і самокритики, як необхідної умови ефективного функціонування педагогічного колективу;
- бути непримиренним до порушень трудової дисципліни, низької якості навчально-виховної праці вчителя, фактів антипедагогічної поведінки і аморальних учинків.

Хворобливе ставлення до критики – ознака слабого керівника, якому навіть необразлива незначна критика видається замахом на його авторитет.

Самокритичне визнання керівником своїх помилок є одним із важливих чинників удосконалення його діяльності, від нього залежить моральний авторитет керівника.

Основні моральні вимоги, що регулюють ставлення керівника до своєї діяльності:

- турбуватися про вдосконалення змісту, стилю і методів керівництва педагогічним колективом, враховувати педагогічні наслідки власної діяльності;
- використовувати передбачені посадою права і можливості лише в інтересах педагогічної справи;
- турбуватися про такий стиль праці, який сприяв би оптимізації навчально-виховного процесу, формуванню творчого ставлення кожного вчителя до своєї праці;
- керуватися при доборі кадрів інтересами навчально-виховного процесу.

3. МОРАЛЬНІ ВИМОГИ КЕРІВНИКА ДО СЕБЕ.

Цілком природно, що існує система моральних вимог, які регулюють ставлення керівника до самого себе, Моральний принцип передбачає турботу про зміцнення свого авторитету як керівника педагогічного колективу. Керівник зобов'язаний:

- підвищувати свою кваліфікацію як |учителя і як керівника педагогічного колективу;
- дотримуватися стандартів моральної культури в поведінці, не допускати вчинків, які ганьблять честь і гідність учителя і керівника;
- бути самокритичним, вимогливим до себе, бачити помилки і прорахунки у власній діяльності, як керівника педагогічного колективу, відверто визнавати і виправляти їх;
- не допускати проявів підлабузництва, догідливості і перебільшення власних заслуг, як дій, не сумісних з процесом виховання.

4. РІВНІ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧИТЕЛЯ.

Виконання вчителем відповідної ролі є самоствердженням його як особистості, громадянина і фахівця.

Педагогічний обов'язок – це сукупність вимог, що їх ставить перед учителем суспільство, педагогічний колектив, які стають його внутрішньою моральною потребою.

Ставлення до морально-педагогічного обов'язку у різних членів педагогічного колективу може бути не однаковим. Один учитель виконує всі приписи, побоюючись осудження своїх колег, батьків, учнів, керівників педагогічного закладу (дію відповідно до обов'язків, бо інакше не обберешся гріха). Другий – тому, що хоче заслужити схвалення колег, похвалу керівництва (дію відповідно до обов'язків, бо, можливо, помітять і подякують). Третій – тому, що переконаний: цього вимагає колектив, професійна група, суспільство (дію відповідно до обов'язків, бо так потрібно). Для четвертого виконання обов'язку є його внутрішньою потребою, що викликає у нього моральне задоволення (люблю педагогічну працю, люблю дітей і учнів, мені подобається робити добро).

Останній варіант – найвищий, цілком зрілий ступінь у розвиткові морально-педагогічного обов'язку. Радість і задоволення учителя від чесно викопаної справи доступні лише людям високої моральної культури.

Учитель з високо розвинутою моральною свідомістю часто виконує і робить більше, ніж йому приписує суспільство та педагогічний колектив. Більше того, іноді він мусить іти проти поглядів, що склалися в колективі, заради вищих моральних цілей та ідеалів. Йому мало просто виконати свій педагогічний обов'язок, регулятором його дій є совість.

Совість – це усвідомлення і відчуття моральної відповідальності людини за свою поведінку перед самим собою і внутрішня потреба чинити відповідно до своїх уявлень про справедливість і добро. Голос совісті – голос суспільних вимог до людини, які тонко відображають потреби нестандартних ситуацій. Природно, не слід протиставляти совість обов'язку, бо ці категорії не є

протилежними. Вимоги обов'язку і совісті збігаються, і лише в окремих випадках усвідомлення совісті може суперечити обов'язку, адже життя часто змушує до пошуку нестандартного рішення. Таке рішення і підказує совість людини.

Честь учителя – це визнання суспільством, педагогічним колективом і учнями морально-педагогічної цінності людини як високого професіонала, схвалення педагогічної цінності поведінки. Честь – це також і потреба учителя у громадському визнанні й оцінюванні як фахівця.

Гідність учителя – це відображення об'єктивної суспільно-моральної цінності особистості вчителя, а також його внутрішня потреба в усвідомленні власної високої моральної цінності, у схваленні власних вчинків.

Честь і гідність учителя – це особливі внутрішньо пов'язані показники моральної цінності особистості, певного рівня розвитку її моральної культури, а також стимули моральної поведінки. Наявність таких потреб і показників свідчить про високий моральний розвиток особистості – про те, що «вона невинна людина» (О. Герцен).

Міра честі і гідності вчителя – це міра добра, міра сил, відданих ним суспільству. Немає для вчителя похвали вищої, ніж слова: «Справжній педагог!», «Справжній учитель!», «Справжній вихователь!»

У поведінці вчителя все має бути на рівні взірця. Його особистість, поведінка, будь-який учинок, слово – все виконує педагогічну функцію.

Совість, честь і гідність можна розглядати, як рівні морально-педагогічного розвитку особистості вчителя, як показники його педагогічної культури.

5. ПЕДАГОГІЧНИЙ ТАКТ І МАЙСТЕРНІСТЬ УЧИТЕЛЯ.

Найкраще на наш погляд розкриває це поняття відомий педагог І. Синиця, який приваблював своєю тактовністю і майстерністю своїх учнів і колег. Звернімось і ми до його педагогічної спадщини, викладеної в книзі: «Педагогічний такт і майстерність учителя».

Саме слово такт (від латинського *tactus*) вживають у значенні дотик, відчуття, форма людських взаємин. Такт – неодмінна умова співжиття, успішного спілкування. Для тактовної людини характерне бажання в усьому діяти так, щоб принести найбільше добра й радості іншим людям. Тактовна людина «делікатна» (термін А. Макаренка) у взаємовідносинах з іншими людьми, обережна, уважна. Вона намагається так поводитись у колективі, щоб нікого не образити недоречним словом, легковажним вчинком, нікому не зіпсувати настроїв.

Нетактовна людина ніби зумисне добирає недоречні жарти, грубі натяки, образливі слова і завжди псує настрої своїм співрозмовникам. Не люблять таких учителів учні, вони не користуються повагою і серед колег. Нетактовний учитель, як і нетактовна людина взагалі, нічим не приваблюють інших людей. А нерідко вони бувають просто нестерпними. У колективі через них виникають конфлікти, зайве напруження, нервозність.

Тактовну людину, як відомо, характеризують такі риси особистості, як ввічливість, привітність, кмітливість, дотепність, уважність, витримка, врівноваженість, почуття гумору. Ці самі риси особистості мають бути і в тактовного педагога. До учнів треба ставитися так само ввічливо і з такою самою повагою, як і до дорослих, тільки ще уважніше і обережніше.

Проте загальний такт, у побутовому розумінні цього слова, і педагогічний такт – не одне й те саме. Не кожна вихована людина володіє педагогічним тактом. Педагогічний такт – це професійна якість учителя, як, приміром, лікарська етика в медичних працівників. Він є складовою педагогічної майстерності і педагогічної культури загалом і набувають його разом із педагогічною освітою і педагогічною практикою.

Педагог без педагогічного такту, навіть якщо він досконало знає свій предмет, – це ще не справжній педагог. Педагогічний такт – це чи не найважливіший елемент нашої професії. З нього, власне, і починається учитель. К. Ушинський стверджував: не оволодівши педагогічним тактом, учитель

ніколи не буде добрим вихователем-практиком, хоч би як він вивчав теорію педагогіки

Оволодіння педагогічним тактом має бути самоусвідомленим. Тактовність чи безтактність – не особиста справа кожного педагога. Безтактність одного вчителя може зашкодити виховному впливу інших учителів.

Повага до учнів, дбайливе ставлення до їхньої людської гідності лежить в основі педагогічного такту. Педагогічний такт можна навіть визначити як повагу до людської гідності дитини. Повага до особистості дітей – один з основних принципів у взаєминах з ними. Потребу всіляко поважати дитину не раз підкреслювали Т. Шевченко, Леся Українка, І. Франко. М. Чернишевський вимагав, щоб у вихованні застосовувався «обережний підхід до дітей». К. Ушинський вважав педагогічний такт, по суті, психологічним тактом.

Зазвичай педагогічний такт визначають, як почуття міри в усій навчально-виховній роботі з учнями. Втрачається міра – втрачається і педагогічний такт.

Гнучкий розум, розсудливість, поміркованість, урівноваженість – обов'язкові якості педагога, адже він має справу з найціннішим і найніжнішим «матеріалом». Ніякий брак тут не припустимий.

Досвідчені педагоги іноді доходять до межі можливого, але до крайнощів не вдаються. А. Макаренко вважав, що «в нашій педагогічній дії повинна бути середина», що «ця золота середина, певна гармонія в розподілі суворості і ласки, повинна бути завжди», що «й любов вимагає дозування, вимагає міри».

Визначення педагогічного такту як дотримання міри вважається класичним. Наприклад: Ж.-Ж. Руссо, зазначаючи, що є надмірність у суворості і надмірність у поблажливості, радить уникати обох цих надмірностей. Такі ж думки є в Песталоцці, Дістервега та ін.

Учні повинні бачити й відчувати, що вчитель любить усіх їх однаково, про всіх однаково турбується, до всіх однаково вимогливий. Улюблені учні,

певно, є у всіх учителів, а «любимчики» і нелюбимі бувають тільки в безтактних.

Педагогічний такт і любов до дітей – не тотожні поняття. Є вчителі, які люблять дітей, але належних взаємин налагодити з ними не можуть. Педагогічний такт пов'язаний не тільки з емоційною сферою вчителя, а й з його інтелектуальною та вольовою сферами.

Педагогічний такт у широкому розумінні – це спеціальне професійне вміння учителя, за допомогою якого він у кожному конкретному випадку застосовує до учнів найефективніший за певних обставин засіб виховного впливу.

Педагогічний такт – це професійна, психолого-педагогічна особливість поведінки учителя у взаєминах з учнями, яка відповідає цілям і завданням національного виховання виявляється у творчій, педагогічно виправданій винахідливості, кмітливості, ініціативності, в осмисленості дій, у самовладанні, витримці, в чуйному і вимогливому ставленні до учнів. Педагогічний такт – один з компонентів майстерності учителя.

Педагогічний такт – це вміння знаходити в кожному випадку правильний педагогічний прийом, вміння учителя зрозуміти стан учня – його мотиви, інтереси та знайти найцікавіший і найефективніший засіб впливу на його свідомість, почуття, й волю для досягнення поставленої мети без ризику нашкодити своєму авторитетові і не втратити прихильного ставлення до себе учнів.

Педагогічним тактом володіє витриманий, але вимогливий учитель, вольова й принципова людина, яка ніколи не піде проти своїх переконань, не побоїться зробити будь-кому зауваження, але зробить це вміло, доречно, в такій формі, яка не буде принизливою ні для гідності учнів, ні для гідності самого учителя.

Тактовний педагог має у своєму розпорядженні великий і активний запас найрізноманітніших засобів впливу на учнів. Це й сила волі, витримка, спостережливість, уважність, послідовність, вимогливість, кмітливість, жарт,

іронія, гумор, усмішка, погляд, десятки поз і відтінків голосу, про, які так переконливо говорить А. Макаренко: «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Іди сюди» з 15–20 відтінками, коли навчився давати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі».

Педагогічний такт – це творчість, розумова діяльність, особливе вміння. Тактовний учитель не тільки володіє педагогічними засобами, а й уміло, розумно ними користується. У тактовного учителя це вміння виявляється в доборі як основних засобів впливу на учнів, так і додаткових, незначних на перший погляд, які дають йому незрівнянну перевагу над прямолінійним, нетактовним учителем. Такі додаткові тактовні прийоми зігрівають і пом'якшують взаємини учителя з учнями.

Тактовний педагог – урівноважений, стриманий, поміркований (у кращому розумінні цього слова). Він не допускає ні в поведінці, ні в мові, ні в звичках, ні в одязі жодних різких відхилень від норми. Він у міру сердиться, жартує, осуджує, хвалить. Але де та хвилина чи навіть мить, з якої треба припинити сердитися, чи жартувати, відмовитися від нотацій?

Ось цю міру повинен установити, відчувати сам педагог, прочитавши її в поглядах учнів, у їхній увазі, навчанні, зрозуміти її із ситуації, інтуїтивно відчувати завдяки досвіду. Це вже індивідуальна творчість учителя. Відчує він міру – досягне успіху, не відчує – його тактика не дасть бажаних результатів. Обережність у використанні виховних засобів також не повинна бути надмірною.

Тактовному учителеві не треба весь час стежити за учнями, аби вони не зробили якогось недозволеного вчинку. Його стосунки з учнями побудовані на довірі і взаємоповазі. Тому він може дозволити собі пожартувати з учнями, зробити іронічне зауваження. Усе в поведінці тактовного учителя (його голос, руки, поза) невимушене й природне. Тактовна поведінка з учнями стала його звичкою, невід'ємною рисою характеру. Такий учитель володіє спеціальним умінням поводитися з учнями, яким повинен володіти кожний педагог.

Педагогічний такт у всій шкільній і позашкільній роботі учителя має стати предметом спеціального вивчення і дослідження, предметом обговорення на педагогічних радах, методичних нарадах, об'єднаннях і методичних комісіях.

Кожний, хто присвятив своє життя найважливішій справі людства – вихованню підростаючого покоління, повинен досконало володіти педагогічним тактом, одним із найважливіших компонентів педагогічної майстерності. А це означає – глибше проникнути в специфіку своєї професії, вище піднести загальний рівень навчально-виховної роботи сучасної школи.

6. МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА – ОСНОВНА ОЗНАКА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ.

Мова – енциклопедія людського досвіду, вона сама мудрий учитель, який увібрав у себе весь віковий досвід народу, досягнення його культури, науки, мистецтва.

Справедливо вважають, що слово – основна зброя педагога. Але сама по собі мова учителя, якою б досконалою вона не була, не справить належного навчального ефекту, якщо вона повністю не сприйматиметься учнями, а їхня мова буде недостатньо розвиненою.

Мовлення визначається, як мова в дії, практичне користування мовою (говоріння, читання, писання, розмова із самим собою). Отже, слід розрізнати **мову** – засіб спілкування, обміну інформацією і **мовлення** – процес функціонування мови.

Мова без мовлення мертва. Тільки в мовленні, усному й письмовому, мова може виконувати свої основні функції. Звичайно, мовлення також неможливе без мови.

Особлива роль мовлення в навчанні впливає, крім усього іншого, з його нерозривного зв'язку з мисленням. Зв'язок цей двосторонній. Теза «яке в людини мислення, таке й мовлення» багато в чому буде правомірною і у формулюванні: «Яке в людини мовлення, таке й мислення».

Мова – не тільки знаряддя спілкування, а й знаряддя мислення. Мовна діяльність – одночасно і мислительна діяльність. У мові, в словах думка не тільки формулюється, а й формується. Поняття, судження, умовиводи можна виразити тільки сполученням слів.

Усне монологічне мовлення – складна розумова діяльність. Зробити усне повідомлення важче, ніж скласти письмовий текст, навіть тоді, коли воно задалегідь продумане, бо фраза не зберігається в пам'яті в готовому вигляді, а щоразу формулюється заново в процесі самого повідомлення.

К. Ушинський заперечував поширену свого часу думку (до речі, її висловлюють і тепер), що мовлення визначається виключно ерудицією людини. «У нас часто трапляються особи, – писав він, – дуже розвинені, обізнані, розумні, які, бажаючи вам викласти якусь справу, є справжніми мучениками..., набридають слухачеві, стомлюють його і часто втрачають багато в житті від того, що школа не подбала про те, щоб розвинути в них вчасно природжений дар слова». Під культурою мови розуміють додержання загальноприйнятих норм вживання слів і граматичних форм, вимови і наголошення, орфографії і пунктуації. Однак культура мови – це ширше поняття, ніж просте додержання мовних норм. Ще ширше поняття **культури мовлення**.

У мовленні живе не тільки сама мова, а й людина, яка мислить, відчуває, радіє, сумує тощо. Людина не просто передає чи приймає інформацію, а й виявляє до неї своє ставлення. Мовлення пов'язане з усіма сферами духовного світу людини – інтелектуальною, емоційною, вольовою.

Отже, культура мовлення – це не тільки граматичні і правописні норми, а й змістовність, виразність, точність, економічність, самостійність, переконливість, емоційність. Не буде помилкою, якщо ми включимо до поняття культури мовлення і поведінку того, хто висловлюється, його такт, ввічливість тощо. Бо яка культура мовлення в людини, коли вона, наприклад, не дивиться вам у вічі, неуважна до того, що ви говорите, перебиває вас?

Культура мовлення, як важлива складова загальної культури, репрезентує не тільки рівень засвоєння мови, а й розумовий розвиток, вихованість людини,

ставлення її до інших. У такому розумінні культура мовлення постає, як загальнопедагогічна проблема, як справа всієї педагогічної громадськості.

Мовлення, крім усього іншого, ще й окраса людини (А. Чехов).

Основне в мовленні – його зміст. Але скільки втрачає цей зміст при некрасивому мовленні! Хіба не доводиться іноді червоніти, слухаючи, як говорять деякі наші колеги і наші колишні випускники? Хіба не прикро буває за школу, яка збагатила їхню пам'ять численними поняттями і словами, проте не долучила до мистецтва влучного, яскравого слова?

Однак слід застерегти: застосовуючи в навчальному процесі різні види унаочнення, демонстрування, вправи, досліди, екскурсії, технічні засоби тощо, не можна забувати, що все це спрацьовує тільки за додержання міри і тільки в поєднанні зі словом – вчителя і учнів.

А тому запам'ятаймо, що культура мовлення є основною ознакою педагогічної майстерності учителя і його педагогічної культури в цілому.

І. Синиця наводить у своїй книзі загальні вимоги, які ставить перед учителем педагогічна професія і наше суспільство:

1. Бережіть високе благородне звання учителя. Пам'ятайте, що особистість учня виховується особистістю його наставників. Хай ваше служіння Батьківщині, ваше ставлення до праці, ваша громадянська мужність і ваша поведінка серед людей будуть гідними для наслідування вашими вихованцями.

2. Поважайте людину в своїх учнях. Оберегайте і розвивайте їх гідність. З розвитком гідності в учнів розвиваються і всі інші кращі людські риси. Бережіть і власну гідність. Педагог, який не береже власної гідності, не зуміє виховати її в своїх учнях.

3. Не підкреслюйте без особливих потреб своєї зверхності над учнями. Що частіше вчитель підкреслює свою зверхність, то менше учні приймають її.

4. Змінюйте свою тактику у взаєминах з учнями згідно з їхнім віком, їх духовним світом. Збагачуйте її новими тактичними підходами і ходами. Хай вона у вас буде все гнучкішою, динамічнішою і все демонстративнішою.

Уникайте зайвої прямолінійності, штапованих нотацій і повчань. Найкраще те переконання, що сприйматиметься учнями, як своє власне.

5. Використовуйте увесь діапазон педагогічної стимуляції, але будьте щедрішими на похвали і скупішими на покарання. Навчіться керувати своїм поглядом, своїми жестами, своєю мімікою, але уникайте всяких різкостей, які спотворюють вираз обличчя і постави.

6. Навчіться володіти своїм голосом, інтонувати своєю мовою, уникайте крику, тим більше вереску. Крик принижує вас як педагога, зменшує ваші можливості впливу на учнів, він свідчить не про вашу силу, а про ваше безсилля.

7. Уникайте рішень, у доцільності яких ви не впевнені, не приймайте рішень у стані роздратування, вдавайтеся до методу відстрочки, який дасть вам змогу розумно розпорядитися своїм правом, а учням розумно підкоритися йому.

8. Уміння контактувати з учнями набувається, як і всі інші педагогічні вміння. Контакткування з учнями – це поєднання відповідних знань, умінь і досвіду. Ходіть на уроки до своїх досвідчених колег, незалежно від їхнього фаху; спостерігайте, як реагують на порушення дисципліни, навіть як слухають учнів, як стоять, як сидять, як ходять по класу.

9. Поважайте індивідуальність кожного учня, бажання утвердитися в класі, мати кращий статус. Успіх окрилює людину, неуспіх, до того ж постійний, пригнічує. Шукайте привід похвалити учня, яким би педагогічно запущеним він не був. Якщо учень сам не дає такого приводу, створіть його. Нерідко одна розумна похвала дає учневі більше ніж десять різних зауважень.

10. Контакт із цілим класом значною мірою залежить від ваших контактів з окремими учнями, знайдіть час побути з учнем сам на сам, пройдіться разом із школи, зустріньтесь, ніби ненавмисно, на вулиці, в парку, на стадіоні. Якщо ви будете тактовні, ненав'язливі, уникнете прямолінійних повчань, зблизитесь з цим учнем, а отже, якоюсь мірою і з усім класом.

11. Несіть батькам учнів радість. Не зловживайте скаргами на своїх учнів. Що більше ви будете скаржитись на їхніх дітей, то більше батьки будуть або захищати їх, або вживати таких заходів, які не сприятимуть, а перешкоджатимуть вашим взаєминам з учнями. Та й дисципліна встановлена кимось іншим, а не вами самим, є не досить ефективною. Ваші взаємини з учнями – це насамперед ваша справа.

12. Покажіть принагідно учням усе краще, що є у вас (свої здібності до чого-небудь, уміння, ерудицію, звички тощо), нічого не приховуючи, але нічого й не підкреслюючи. Навіть талант більше приваблює учнів, коли він скромний.

13. Взаємин з учнями, вікно в їхню душу. Втративши довіру одного учня, ви можете втратити довіру цілого класу.

14. Рік у рік і день у день виховуйте в учнів високі почуття громадянина-патріота України, повагу до людей праці, любов до своєї Батьківщини, готовність віддати для блага свого народу всі свої сили.

Рекомендована література

1. Авторська школа О. А. Захаренка: Матеріали конф. – К.: наук. світ, 2000. – 43 с.
2. Донцов А. В. Формування моральнісних механізмів повдінки студентської молоді. – Харків: Шлях, 1999. – 226 с.
3. Мазур Н. Зміст професійної культури викладача вищої школи // Рідна школа. – 2007. – №4. – С. 12 – 14.
4. Мазоренко Д. І., Заветний С. О., Пономарьов О. С. Соціально – гуманітарні проблеми педагогіки вищої школи. – Харків: Міськдрук, 2011. – С. 3 – 7.
5. Нісім А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології: навч. посібник. – К.: Просвіта, 2000.
6. Ярмаченко М. Д. Педагогічна культура // Енциклопедія освіти. – С. 641.

ПЛАНІ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

Тема 1. Культура і людина в умовах соціально – економічного розвитку суспільства.

План

1. Суспільні засади культури.
2. Суб'єкт і об'єкт суспільного відтворення.
3. Культурні передумови науково-технічного прогресу.
4. Методологічне значення поняття «субкультура».

Тема 2. Мистецтво як засіб творення особистості.

План

1. Художня культура – специфічна сфера діяльності.
2. Соціальна значущість мистецтва.
3. Роль духовного розвитку у сферах суспільного виробництва.
4. Суб'єктивність оцінки художніх цінностей.
5. Роль естетичного виховання у освоєнні художніх цінностей.

Тема 3. Педагогіка як мистецтво.

План

1. Особливості образного мислення.
2. Сигнальні системи як носії образного мислення.
3. Художньо-образне мислення.
4. «Мова» видів мистецтва.

Тема 4. Театральне мистецтво у вимірах педагогіки.

План

1. Образ у мистецтві театру.
2. Роль естетичних і почуттєвих переживань.
3. Значення емоційної пам'яті.
4. Театральне мистецтво у вимірах естетики.

Тема 5. Педагогічна і акторська дія.

План

1. Театрально-педагогічна система К. С. Станіславського.
2. Педагогічний талант.
3. Етичні та моральні устої таланту.
4. Інтелектуальна чарівність педагога.

Тема 6. Педагогічна сумісність і педагогічне сприймання.

План

1. Умови педагогічної сумісності.
2. Роль творчого самопочуття педагога.
3. Стадії процесу спілкування.
4. Методи завоювання аудиторії.
5. Педагогічна дія у навчально-виховному процесі.
6. Сумісність педагога із колективом.

Тема 7. Краса у контексті соціального поступу.

План

1. Роль духовного розвитку у поглядах вітчизняних та зарубіжних дослідників.
2. Основні рівні структури особистості.
3. Християнські ідеали М. В. Гоголя.
4. Формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки.
5. Духовний потенціал особистості.

Тема 8. Духовний потенціал гуманістичної риторики у системі професійної підготовки педагога.

План

1. Риторика як синтез усіх мистецтв.
2. Риторика як навчальна дисципліна у стилі українського «бароко».
3. Українська риторична школа Києво-Могилянської академії.
4. Формування виконавсько-мовленнєвих умінь майбутніх учителів.
5. Морально-естетичний потенціал красномовства.

Тема 9. Педагогічна риторика.

План

1. Імідж учителя крізь призму риторики.
2. Формування риторичної культури особистості у школі нового типу.
3. Формування риторичної культури особистості в умовах вищої освіти.
4. Красне слово Т. Г. Шевченка і відродження національної школи красномовства.
5. В. О. Сухомлинський про мистецтво слова педагога.

МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ З ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ АСПІРАНТІВ

Самостійна робота – одна з основних форм навчального процесу в сучасній вищій школі, головний засіб опанування програмного матеріалу і практичних умінь. У структурі навчального процесу вона здійснюється, з одного боку, поза межами аудиторних занять, коли аспірант в основному індивідуально оволодіває знаннями, спираючись при цьому на певні вказівки та поради викладача. З іншого боку, самостійна робота – це систематична, цілеспрямована праця аспіранта, що здійснюється під час аудиторних занять на яких він слухає, засвоює, конспектує лекції, бере участь у семінарських заняттях тощо.

Самостійна робота аспірантів на д курсом, визначеним програмою підготовки для аспірантів, набуває пріоритетного значення в навчальному процесі. Адже нині, у зв'язку з упровадженням сучасних технологій навчання, відбувається активна переорієнтація зі звичайного інформування аспірантів, запам'ятовування ними значного обсягу інформації на всебічний розвиток особистості, самостійне здобуття знань, набуття певного досвіду індивідуальної науково-творчої роботи.

Саме самостійна робота аспірантів дає можливість реалізувати найголовніші завдання індивідуальної – дибитися міцного засвоєння аспірантом програмного матеріалу, глибокого знання найважливіших історичних джерел, уміння знаходити й аналізувати відповідну навчальну та наукову літературу, виділяти найголовніше, робити правильні висновки і узагальнення, формувати власний погляд на проблеми.

Для того, щоб вивчити курс, скласти залік, аспірант повинен оволодіти методикою індивідуальної роботи, тобто навчитися самостійно вирішувати чимало питань, які постають перед ним. Правильна організація самостійної роботи дає можливість розширити і систематизувати свої знання, вчить раціонально використовувати вільний час, самостійно контролювати й оцінювати індивідуальну працю, підвищує результативність засвоєння знань. Слід підкреслити, що ефективна самостійна робота аспірантів можлива лише за умови відповідного інформаційно-методичного забезпечення навчання, тобто підготовлених списків джерел та літератури, тематики семінарів, рефератів.

Процес спрямований на вивчення навчальної дисципліни, передбачає різні форми самостійної роботи (засвоєння, конспектування й опрацювання лекційного матеріалу, роботу з документальними історичними джерелами та літературою, індивідуальне написання реферату, підготовки до семінару, заліку тощо).

Самостійна робота аспірантів полягає у вивченні та опрацюванні наукової, навчально-методичної літератури, законодавчих і нормативних актів, виконанні навчальних завдань.

У процесі самостійної роботи аспіранту необхідно вивчити за допомогою рекомендованої літератури весь матеріал, передбачений програмою курсу.

ТЕМИ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Тема 1. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини

1. Культура і людина в умовах соціально-економічного розвитку суспільства.
2. Мистецтво як засіб творення особистості.
3. Мистецтво як естетичне явище.

Тема 2. Творчий потенціал естетичного виховання

1. Естетичне виховання: історія і сучасність.
2. Мистецтво як духовна пам'ять людства.
3. Гуманістична орієнтація естетичного виховання.
4. Традиції естетичного виховання в Україні.

Тема 3. Філософська проекція освіти і освітньо-виховних технологій

1. Про предмет філософії освіти.
2. Філософія виховання особистості в контексті розбудови Української держави.
3. Загальносвітоглядні орієнтації масового індивіда.
4. Духовний ренесанс людини й суспільства через різні науки.

Тема 4. Педагогіка як мистецтво

1. Особливості образного мислення.
2. Образ у мистецтві театру.
3. Театральне мистецтво у вимірах педагогіки.
4. Театральне мистецтво у вимірах психології.
5. Театральне мистецтво у вимірах естетики.

Тема 5. Краса педагогічної дії

1. Педагогічна і акторська дія.
2. Педагогічна сумісність і педагогічне сприймання.
3. Урок – театр одного актора.

Тема 6. Краса в контексті соціального поступу

1. Від людини розумної до людини духовної.
2. Духовна краса жінки в культурному просторі України.
3. Любов людини – це завжди любов до Бога.

Тема 7. Риторика як мистецтво

1. Духовний потенціал гуманістичної риторики в системі професійної підготовки педагога.
2. Риторика любові і риторика влади у логосфері сучасної культури.
3. Морально-естетичний потенціал похвального красномовства.
4. Риторична етика: традиція та сучасність.

ІНДИВІДУАЛЬНІ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНІ ЗАВДАННЯ

Індивідуальні завдання (реферати, розрахункові, графічні, розрахунково-графічні роботи, контрольні роботи, аналіз практичних, проблемних ситуацій, проекти, підготовка результатів власних досліджень до виступу на конференції, участь в олімпіадах, робота з кейсами тощо) сприяють більш поглибленому вивченню аспірантом теоретичного матеріалу, формуванню вмінь використати знання для вирішення відповідних практичних завдань.

Реферати – це індивідуальні завдання, які сприяють поглибленню і розширенню теоретичних знань аспірантів з окремих тем дисципліни, розвивають навички самостійної роботи з навчальною та науковою літературою.

Контрольні роботи – це індивідуальні завдання, які передбачають самостійне виконання аспірантом певної практичної роботи на основі засвоєного теоретичного матеріалу. Контрольні роботи, як і розрахункові роботи, можуть передбачати певний ілюстративний матеріал.

Наявність позитивних оцінок, отриманих аспірантом за індивідуальні завдання, є необхідною умовою допуску до семестрового контролю з даної дисципліни.

Індивідуальні завдання виконуються самостійно і не входять у тижневе аудиторне навантаження аспіранта. Викладач контролює виконання індивідуального завдання на консультаціях, графік яких розробляється і затверджується завідувачем кафедри на початку семестру.

ТЕМИ ІНДЗ

1. Педагогічна культура вчителя.
2. Філософія освіти як синтез філософії та педагогіки.
3. Діалектика взаємозв'язку філософії культури та педагогіки.
4. Формування професійної компетентності учителя.
5. Сутність педагогічної освіти та її місце у системі культури.
6. Педагогічний досвід як один із компонентів педагогічної культури.
7. Педагогічна інтуїція.
8. Педагогічна культура викладача ВНЗ.
9. Спілкування як компонент професійної педагогічної діяльності.
10. «Філософська пропедевтика» Т. В. Ф. Гегеля

11. «Філософська культура» як стрижень педагогічної філософії.
12. Толерантний світогляд викладача ВНЗ.
13. Педагогічна майстерність – авторський підхід.
14. Методологічні засади «філософії культури».
15. Фундаментальність емпіричного досвіду.
16. Феноменологічний фундамент культурно-філософського досвіду (Е. Тусерль).
17. Онтологічний підхід М. Тайдегера у філософії культури.
18. Проблема репрезентації програм гуманітарних наук.
19. Природа у культурно-філософському досвіді.
20. Культурно-історичні феномени у педагогічному досвіді.
21. Культура як досвідний мимесис природи.
22. Міф як атономна символічна форма.
23. Міфологічна концепція Ф. Шелінга.
24. Духовна культура в концепції Е. Кашрера.
25. Ритуал як діяльнісний вимір культури.
26. Поняття символічної дії К. Тирца.
27. Дискурс та історія М. Фуко.
28. Просвітницька парадигма філософії культури.
29. Автономізація філософії педагогічної культури.
30. Романтична філософія культури (Гердер).
31. Неоромантичне трактування культури «філософії життя».
32. Ф. Ніцше про аполонівське та діонісійське начала в європейській культурі.
33. Поняття центральної ідеї культурної епохи (Зимель).
34. Зимель про конфлікт життя і культури.
35. Культурфілософська традиція неокантіанства Баденської школи.
36. Герменевтика як метод розуміння культурних феноменів в концепції Дильтея.
37. О. Шпенглер і Й. Гейзинга: дві концепції кризи культури.

38. Природа гри як явища культури в концепції Гейзинга.
39. Ігровий елемент сучасної культури.

ПИТАННЯ ДЛЯ ПОВТОРЕННЯ

1. Педагогічна культура вчителя: постановка проблеми.
2. Загальнонаукова характеристика педагогічної культури майбутнього вчителя.
3. Розуміння сутності культури як філософської категорії.
4. Цільова комплексна програма «Учитель».
5. Сутність поняття «педагогічна культура».
6. Якості учителя, необхідні для формування педагогічної культури.
7. Педагогічний досвід як один із компонентів педагогічної культури.
8. Педагогічна інтуїція.
9. Роль психолого-педагогічних знань у формуванні педагогічної культури.
10. Педагогічна культура викладача ВНЗ.
11. Специфіка педагогічної діяльності викладача ВНЗ.
12. Спілкування як компонент професійної педагогічної діяльності.
13. Мовленнєва культура педагога.
14. Освіта як комплексний феномен культури.
15. Взаємозв'язок динаміки культури та еволюції освітянської діяльності.
16. Система освіти як культурний посередник.
17. Поняття «ідеал освіченості».
18. Освіта як особливий тип людської діяльності.
19. Духовність у системі філософії педагогічної культури.
20. Професійна культура педагога.
21. Структура духовної культури та її роль у формуванні педагогічної культури.
22. Моральна культура і духовна творчість педагога.
23. Моральна культура спілкування.
24. Учитель як носій високої моральної культури.

25. Всезагальність діалогу культур різних народів.
26. Специфіка моралі як соціального регулятора.
27. Гуманістична концепція до розв'язання проблеми «суспільство-колектив-особистість».
28. Вплив естетичного виховання на педагогічну культуру вчителя.

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАТЬ І ВМІНЬ АСПІРАНТІВ

Об'єктом оцінювання знань аспірантів є програмний матеріал дисципліни, засвоєння якого відповідно перевіряється під час поточного контролю і на заліку.

Завданням поточного контролю є перевірка розуміння та засвоєння певного матеріалу, вироблених навичок проведення розрахункових робіт, умінь самостійно опрацьовувати тексти, здатності осмислити зміст теми чи розділу, умінь публічно чи письмово представити певний матеріал (презентація).

Завданням заліку є перевірка розуміння аспірантом програмного матеріалу в цілому, логіки та взаємозв'язків між окремими розділами, здатності творчого використання накопичених знань, уміння сформулювати своє ставлення до певної проблеми навчальної дисципліни тощо.

Контрольні заходи включають поточний та підсумковий контроль.

Поточний контроль здійснюється під час проведення практичних, лабораторних та семінарських занять і має на меті перевірку рівня підготовленості аспіранта до виконання конкретної роботи. Поточний контроль реалізується у формі опитування, захисту лабораторних робіт, виступів на семінарських та практичних заняттях, експрес-контролю тощо, перевірки результатів виконання різноманітних індивідуальних навчально-дослідних завдань (розрахунково-графічних робіт, рефератів тощо), контролю засвоєння навчального матеріалу, запланованого на самостійне опрацювання студентом.

Модульний контроль є складовою поточного контролю і здійснюється в формі виконання аспірантом модульного контрольного завдання (контрольної роботи, тесту тощо) згідно затвердженого графіку.

Підсумковий контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні або на окремих його завершальних етапах.

Об'єктами поточного контролю знань аспірантів є:

- систематичність та активність роботи на семінарських (практичних, лабораторних) заняттях;
- виконання завдань для самостійного опрацювання;
- виконання індивідуального навчально-дослідного завдання;
- виконання модульних (контрольних) завдань.

При контролі систематичності та активності роботи на семінарських (практичних, лабораторних) заняттях оцінці можуть підлягати: рівень знань, продемонстрований у відповідях і виступах на семінарських і практичних заняттях; активність при обговоренні питань, що винесені на семінарські (практичні) заняття; результати виконання і захисту практичних робіт, експрес-контролю тощо.

При контролі виконання завдань для самостійного опрацювання та індивідуального навчально-дослідного завдання оцінці можуть підлягати: самостійне опрацювання тем в цілому чи окремих питань; проведення розрахунків; написання рефератів, есе; підготовка конспектів навчальних чи наукових текстів, підготовка реферативних матеріалів з публікацій тощо.

При виконанні модульних (контрольних) завдань оцінці підлягають теоретичні знання та практичні навички, яких набули аспіранти після опанування певного модуля. Модульний контроль, може проводитись у формі тестів, відповідей на теоретичні питання або розв'язання практичних завдань під час проведення контрольних робіт, виконання індивідуальних завдань тощо.

Розподіл загальної кількості балів, за якими оцінюється вся поточна робота, форми проведення контрольних заходів та критерії їх оцінювання, визначаються робочими навчальними програмами і доводяться до відома студентів на початку семестру.

Аспірантам, які брали участь в позанавчальній науковій діяльності (в роботі конференцій, підготовці наукових публікацій, участь в олімпіадах, конкурсах студентських наукових робіт тощо і досягли значних результатів, можуть присуджуватись додаткові бали за результати поточного контролю з відповідної дисципліни. Результати поточного контролю знань аспірантів вносяться до журналу обліку роботи академгрупи і враховуються при виставленні підсумкового балу за опанування дисципліни.

Відповідно до видів контролю набутих аспірантом знань та вмінь передбачається використання поточної, контрольної, підсумкової модульних оцінок, поточної семестрової, а також екзаменаційної (залікової) та підсумкової семестрової оцінок.

Поточна модульна оцінка складається з балів, які отримує аспірант за певну навчальну діяльність протягом засвоєння даного модуля – виконання та захист індивідуальних завдань (розрахунково-графічних робіт, рефератів тощо), лабораторних робіт, виступи на семінарських заняттях тощо.

Несвоєчасне виконання завдань поточного контролю враховується при їх оцінюванні. Контрольна модульна оцінка визначається в балах за результатами контролю з даного модуля. Перескладання контрольної модульної оцінки з метою її підвищення не дозволяється. Підсумкова модульна оцінка визначається в балах як сума поточної та контрольної модульних оцінок з даного модуля. Модуль зараховується аспіранту, якщо він успішно виконав передбачені в даному модулі всі види навчальної роботи та під час модульного контролю отримав позитивну контрольну модульну оцінку, а відтак, позитивну підсумкову модульну оцінку. Перескладання позитивної підсумкової модульної оцінки з метою її підвищення не дозволяється.

Заборгованість з модуля повинна бути ліквідована аспірантом в позааудиторний час до початку підсумкового контролю з наступного модуля.

Кінцевий термін ліквідації заборгованості з модульного контролю обмежується початком заліково-екзаменаційної сесії.

Поточна семестрова оцінка визначається в балах як сума підсумкових модульних оцінок, отриманих за засвоєння всіх модулів, враховуючи ІНДЗ.

Семестровий залік – це форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння студентом навчального матеріалу з певної дисципліни та на підставі результатів виконання ним певних видів робіт на практичних, семінарських або лабораторних заняттях, що проводиться як контрольний захід під час залікового тижня.

Аспірант вважається допущеним до заліку з дисципліни, якщо він виконав завдання всіх практичних занять і успішно атестувався протягом семестру.

Під час проведення оцінки знань аспіранта враховується грамотність, логічність і чіткість відповіді, знання і вміння працювати з текстами.

Оцінка

90-100	Відмінно (5)	A excellent
--------	--------------	-------------

ставиться за умови, якщо:

– під час відповіді аспірант повністю, творчо і грамотно розкриває питання, проявляє глибокі знання лекційного матеріалу, основної і додаткової літератури, передбаченою програмою дисципліни, на рівні творчого використання;

Оцінка

82-89	Добре (4)	B very good
75-81		C good

ставиться за умови, якщо:

– під час відповіді аспірант грамотно розкриває питання, добре володіє теоретичним матеріалом, але допускає окремі неточності, порушує логічність; проявляє знання програмного матеріалу на рівні аналогічного відтворення;

Оцінка

67-74	Задовільно (3)	D satisfactory
-------	----------------	----------------

60-66		E sufficient
-------	--	--------------

ставиться за умови, якщо:

– під час відповіді аспірант демонструє знання основного програмного матеріалу, але вони носять розрізнений характер; у відповіді відсутні висновки, мають місце неточності, помилки при відповіді на одне з питань при принципово правильній відповіді на інші питання на рівні репродуктивного відтворення;

Оцінка

35-59	Незадовільно (2) з правом перескладання	FX
-------	--	----

ставиться за умови, якщо:

– під час відповіді аспірант непослідовно розкриває питання або не розкриває більшу їхню частину, допускає принципові помилки, які свідчать про незнання теоретичних положень дисципліни; рівень відповіді студента нижче репродуктивного відтворення.

Оцінка

34 і менше	Незадовільно (2) з обов'язковим повторним курсом	F fail
------------	--	--------

виставляється за відмови аспіранта від відповіді або якщо він за власним бажанням покинув аудиторію.

Наукове видання

Мартиненко Л. Б., Гончарова О. В.

ФІЛОСОФІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
навчально-методичний посібник

Підписано до друку _____ Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Ум. друк. арк. _____
Тираж __ прим. Замовлення № _____

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 2521 від 08.06.2006.
тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88
vizavi-print.jimdo.com
e-mail: vizavi008@gmail.com