

**МІНІСТЕРСТВО ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВНУТРІШНІХ СПРАВ**

*Факультет № 6
Кафедра соціології та психології*

ТЕКСТ ЛЕКЦІЇ

навчальної дисципліни «**Вікова та педагогічна психологія**»
обов'язкових компонент
освітньої програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

053 Психологія (практична психологія)

Тема № 12. *Поняття педагогічного спілкування та його компоненти*

Харків 2023

ЗАТВЕРДЖЕНО

Науково-методичною радою
Харківського національного
університету внутрішніх справ
Протокол від 30.08.2023 № 7

СХВАЛЕНО

Вченою радою факультету № 6
Протокол від 25.08.2023 № 7

ПОГОДЖЕНО

Секцією Науково-методичної ради
ХНУВС з гуманітарних та соціально-
економічних дисциплін
Протокол від 29.08.2023 № 7

Розглянуто на засіданні кафедри соціології та психології (від 15.08.2023 р. №8)

Розробник:

Доцент кафедри соціології та психології Харківського національного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент Греса Н.В.

Рецензенти:

1. Провідний науковий співробітник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного супроводження службово-бойової діяльності Національної гвардії України науково-дослідного центру службово-бойової діяльності Національної гвардії України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Мацегора Я. В.
2. Доцент кафедри соціології та психології факультету № 6 Харківського національного університету внутрішніх справ, кандидат психологічних наук, доцент Шиліна А.А.

План лекції

1. Поняття педагогічного спілкування та його компоненти.
2. Механізми міжособистісного сприйняття в педагогічному процесі.
3. Бар'єри педагогічного спілкування.

Рекомендована література:

Основна

1. Видра О.Г. Вікова та педагогічна психологія : навч. Посібник Київ : Центр учб.літ., 2018. 111 с. (<http://194.44.152.155/elib/local/r1.pdf>) (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>)
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. Посібник Київ :Либідь, 2005. 399 с. (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=b2aada1ce23e302407ae027269690a26>) (<https://nadoest.com/vlasova-oi-pedagogichna-psihologiya-navch-posibnik-k-libide>)
3. Євтух М.Б., Лузік Е.В., Ладугубець Н.В., Ільїна Т.В. Педагогічна психологія : підручник Педагогічна психологія : підручник Київ : Кондор, 2015. 420 с. (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>) (http://lib.khnu.km.ua/fond/NOV/new09_2016/452863.pdf)
4. Степанов О.М. Педагогічна психологія : навч. Посібник К. : Академвидав, 2011. 414 с. (<https://academia-pc.com.ua/product/271>) (<https://lib.univd.edu.ua/elcat/alog?tab=efdf612e9f0af4fed8874aad426ba27b>)
5. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник Київ, 2017. 548 с. (<http://elibrary.kdpu.edu.ua/jsui/handle/0564/1758>)

Додаткова

- 6.Поліщук В. М. Вікова та педагогічна психологія (програмні основи, змістовні модулі, інформаційне забезпечення) : Навчально-методичний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. 330с. (<https://nenc.gov.ua/education/wp-content/uploads/2017/05/%D0%92%D1%96%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D1%96-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F.pdf>)
- 7.Потапчук Л. В. Педагогічна психологія: Метод. рек. для студ. спец. "Психологія". Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. Психол. ф-т. Каф. пед. та вік. психології. Луцьк: РВВ "Вежа" Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. 88 с.

8. Пошукова система Google Scholar <http://scholar.google.com/>
9. Пошукова система Springer <https://link.springer.com/>
10. Пошукова система Google books <https://books.google.com/>
11. Пошукова система SpringerOpen <https://www.springeropen.com/>
12. Електронна бібліотека Наукова періодика України <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/>

Текст лекції

1. Поняття педагогічного спілкування та його компоненти.

Успішне педагогічне спілкування є основою ефективної професійної діяльності вчителя. Спілкування з вихованцями в педагогічних цілях грає важливу роль в соціалізації учня, в його особовому розвитку. Проте навіть досвідчені вчителі стикаються з труднощами спілкування, які ускладнюють педагогічну роботу, часто викликають гостре відчуття незадоволеності, а деколи і сумніви в своїй професійній спроможності.

Учнівське середовище характеризується диференціацією: один полюс утворюють діти, які знають, чого хочуть в своєму житті і як цього можна досягти, а на іншому полюсі - діти, які живуть одним днем: нічого не хочуть і ні до чого не прагнуть. Спілкування з учнями ускладнюється як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, що вимушує вчителя знов і знов повертатися до роздумів про складні сторони спілкування. Яка ж психологічна сторона педагогічного спілкування?

Педагогічне спілкування - багатоплановий процес організації, встановлення і розвитку комунікації, взаєморозуміння і взаємодії між педагогами і учнями, породжуваний цілями і змістом їх спільної діяльності (В.А. Сластенін і ін.).

Професійно-педагогічне спілкування - це система прийомів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності і організуючих, таких, що направляють соціально-психологічну взаємодію педагога і виховуваних (В.А. Кан-калік).

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії учителя і учня, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності. **За визначенням О.М.Леонтєва педагогічне спілкування** – це професійне спілкування педагога із учнями на уроці та поза ним (у процесі навчання і виховання), яке має певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне) на створення сприятливого психологічного клімату, а також на іншого роду психологічну оптимізацію навчальної діяльності і стосунків між педагогом і учнями у межах учнівського колективу.

Педагогічне спілкування має бути особистісно розвивальним, емоційно комфортним і вирішувати такі задачі:

- взаємообмін інформацією між учителем і учнями;
- взаєморозуміння, уміння дивитися на себе очима партнера по спілкуванні;
- мобілізація резервів учасників спілкування,

виявлення найбільш сильних і яскравих якостей учнів і вчителя; • взаємодія і організація спільної діяльності; • взаємне задоволення учасників спілкування; • розумна, педагогічно доцільна самопрезентація особистості учителя і учнів.

Розрізняють монологічну і діалогічну форми педагогічного спілкування:

- монологічна форма педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт-об'єктних взаємин, де об'єктом є учень, студент, клас, група;
- діалогічна форма педагогічного спілкування передбачає існування суб'єкт суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє із учнями на основі партнерських стосунків, у союзі із ними.

Діалогізм педагогічного спілкування передбачає визнання рівності особистісних позицій, зосередженість педагога на співрозмовникові, взаємовплив їхніх поглядів, персоніфікованість висловлювань («Я вважаю», «Я хочу порадитися з вами»), поліфонію взаємодії, врахування думок всіх суб'єктів спілкування тощо.

Функції педагогічного спілкування.

Виокремлюють (О.В.Нестерова та інші) такі основні функції взаємодії суб'єктів педагогічного процесу при оптимальному педагогічному спілкуванні:

- конструктивна – педагогічна взаємодія при обговоренні і роз'ясненні змісту знань і практичної значущості із предмету;
- організаційна – спільна навчальна діяльність, взаємна особистісна інформованість і спільна відповідальність за успіхи навчально-виховної діяльності;
- комунікативно-стимулююча – узгодження різних форм учбово-пізнавальної діяльності (індивідуальної, групової, фронтальної), організація взаємодопомоги із метою педагогічного співробітництва; ознайомлення учнів щодо того, про що вони мають дізнатися, зрозуміти на заняттях, чому навчитися;
- інформаційно-навчальна – показ зв'язку навчального предмету із життєдіяльністю для правильного світосприймання і орієнтації у подіях суспільного життя, динаміки рівня інформаційної ємності навчання і її повноти у єдності із емоційним викладенням навчального матеріалу, опором на наочно-чуттєву сферу;
- емоційно-корегуюча – реалізація у процесі навчання принципів «відкритих перспектив» і «успішного навчання» при зміні навчальних дій, довірливого спілкування;
- контрольно-оціночна – організація взаємоконтролю учителя і учнів, спільне підведення підсумків і оцінка самоконтролем і самооцінкою.

І.О.Зимня виділяє такі функції педагогічного спілкування:

- специфічну навчальну, що включає виховну, тому що вихідною позицією для організації оптимального освітнього процесу є виховний і розвивальний характер навчання;
- трансляційна;
- функцію самопрезентації;
- функцію фасилітації (К.Роджерс) – вчитель допомагає, полегшує учням

спілкування, сприяє самоактуалізації.

За визначенням А.А.Брудного спілкування учителя із учнями інструментальне, тому що має за мету координацію спільних дій у навчально-виховному процесі. Природно, що при цьому спілкування виконує трансляційну функцію. Проте для вчителя спілкування із учнями – завжди самовираження.

У педагогічному спілкуванні реалізуються комунікативна (обмін інформацією між тими, що спілкуються), інтерактивна (організація взаємодії) і перцептивна (сприйняття один одного партнерами по спілкуванню і встановлення взаєморозуміння) сторони. Акцентування виділених характеристик дозволяє говорити, що педагогічне спілкування повинне бути не важким тягарем, а природним і навіть радісним процесом взаємодії. Які доданки оптимального педагогічного спілкування? **Компоненти педагогічного спілкування.** *Когнітивний компонент: знання* загальних закономірностей спілкування; структури спілкування, особливостей реалізації комунікативної, інтерактивної і перцептивної сторін спілкування; методик дослідження спілкування і міжособистісних відносин; основних психолого-педагогічних вимог, що пред'являються до організації педагогічного і в цілому міжособистісного спілкування. Інформаційна влада, якою володіє вчитель у міру пізнання предмету спілкування, дозволяє йому «здійснити заспокоєння» силою логіки, тобто всесторонньо продумати пошук виходу з важкої ситуації, що склалася, забезпечити зниження її гостроти і напруги. *Регулятивний компонент: уміння* передавати інформацію, використовуючи весь арсенал комунікативних засобів, методів і прийомів; організовувати взаємини з дітьми і взаємини дітей в процесі спільної діяльності; розуміти актуальний емоційно-психологічний стан, адекватно сприймати і об'єктивно оцінювати особові якості і поведінку іншої людини; коректно і педагогічно доцільно впливати на партнерів по спілкуванню; управляти власним психічним станом, поведінкою і розвитком. *Афектний компонент: емоційний стан*, що характеризує відношення, переживання, яке виникає між партнерами по спілкуванню. *Духовний компонент:* сплав інтелектуальних здібностей і духовного стану. Духовні здібності - це здатності зрозуміти, оцінити і зобразити інших людей в своїй творчості, це інтегральний прояв інтелекту і духовності особи. Неможливо зрозуміти духовні здібності, не звертаючись до поняття духовного стану. Духовно багатий вчитель в своєму спілкуванні прагне розуміти, приймати і вміщати в себе інших людей з їх духовним змістом. Аналізуючи духовні здібності, В.Д. Шадріков відзначає присутність їх в кожній психічній функції. Одночасно він показує, що мислення моральне. Отже, кожна психічна функція інтелектуальна і моральна. У тій мірі, в якій в конкретній психічній функції виявлятиметься мораль, вона буде духовна. І якою мірою вона буде духовна, в тій мірі вона буде суперінтелектуальна. В цьому випадку вчитель бачить, запам'ятовує, згадує, ухвалює рішення, сприймає, мислить і переживає через призму духовності. Таке бачення дозволяє проникнути в суть педагогічного явища.

Педагогічне спілкування багатогранне. Кожна грань визначається контекстом взаємодії. Загальні функції спілкування діляться на: *пізнавальну*, таку, що позначає пояснення навколишнього світу, інтонацію соціально і особистісно значущих сторін в пізнаваних явищах; *емотивну*, що є відношенням що говорить до того, що повідомляється і співбесідникові; *що виховує*, цілеспрямовано формує соціально-корисні якості особистості учня; *фасилитативну*, направлену на полегшення учневі процесу виразу себе, прояви того, що в ній є позитивного; *регулятивну*, спонукаючу адресата до дії, координації діяльності шляхом спілкування; *функції самоактуалізації*, що проводить процес актуалізації своїх можливостей. В цілому ж функції педагогічного спілкування обумовлені цілями професійної діяльності вчителя і видами спілкування, яке буває *поверхневим* (за типом наказів, різного роду розпоряджень, повчань і тому подібне) або *глибинним* (зачіпає особистісно-сміслові утворення; взаємне проникнення партнерів в світ відчуттів і переживань один одного; готовність встати на точку зору іншої сторони). Є немало ситуацій, коли оптимальним, наприклад, виявляється спілкування стандартизоване, поверхнєве і маніпулятивне. Спілкування буває ролеве (ділове) і міжособистісне (вільне). Різноманітні види професійного педагогічного спілкування (спілкування вчителя з учнями, з іншими вчителями, з директором школи, з методистом) розрізняються і по завданнях, які ставить вчитель, і по тих способах, за допомогою яких він їх вирішує. Володіння вчителем різними видами спілкування забезпечує йому оптимальність професійної поведінки. **Оптимальне педагогічне спілкування** - це таке спілкування вчителя з школярами, яке створює якнайкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру учбової діяльності, для правильного формування особистості школяра. Таке спілкування забезпечує сприятливий емоційний клімат, управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє вчителю максимально використовувати власні особові особливості. В цьому випадку особа вчителя стає основним інструментом здійснення педагогічної діяльності.

Стилі педагогічного спілкування. Стиль спілкування – це динамічна структура, що відображає співвіднесення різних форм спілкування (Є.П.Ільїн).

У стилі спілкування знаходять відображення :• особливості комунікативних можливостей учителя;• характер взаєностосунків педагога і вихованців; • творча індивідуальність педагога; • особливості учнівського колективу (В.А.Кан-Калік).

У педагогіці традиційно розрізняють авторитарний і демократичний стилі спілкування вчителів.

Характеристика стилів спілкування вчителів

Характеристика стилів	Стиль спілкування	
	Авторитарний	Демократичний
Форми передання	Інструктаж, команди,	Пропозиції, поради,

інформації	вказівки, накази	обговорення
Форми впливу	Вимоги, зауваження, осуд, спонукання	Переконання, підтримка, пропозиції, бесіди, заспокоювання, роз'яснення
Форми вираження впливів	Категорична, різка, засуджуюча, роздратована	Спокійна, дружня, схвальна
Широта спілкування	Із обраним колом учнів	Із усіма учнями

В.А.Кан-Калік виділив такі стилі спілкування:

- «спільна творчість»: ставляться спільні цілі, рішення відшуковуються спільними зусиллями;
- спілкування-дружба: заснований на щирому інтересі до особистості партнера по спілкуванню, ставлення до нього із повагою, відкритості контактів;
- «загравання»: заснований на прагненні завоювати хибний, дешевий авторитет у партнера по спілкуванню, сподобатися аудиторії;
- «залякування»: наслідок невпевненості особи із більш високим статусом або ж результат невміння організувати спілкування на основі продуктивної спільної діяльності. Таке спілкування жорстко регламентовано, обмежене формально-офіційними рамками;
- «дистанціювання»: цей стиль має різні варіації, але сутність його полягає у підкреслюванні відмінностей між партнерами по спілкуванню, і ця різниця пов'язана із службовим, соціальним положенням, віком тощо;
- «менторство»: різновид попереднього стилю, коли один із партнерів («бувалий») приймає на себе роль наставника і спілкується з іншим повчально-поблажливим тоном.

Рівні педагогічного спілкування. Зв'язок різних сторін спілкування, їх динаміка найясніше простежуються в рівневій схемі спілкування, запропонованою Я. Яноушеком (1981). *На першому рівні* цієї схеми комунікація є перш за все передачею і ухваленням інформації, її кодуванням і декодуванням, здійснюється вирівнювання відмінностей, наявних в початковій інформованості індивідів, що вступили в контакт. Проте вже на цьому рівні комунікація не зводиться тільки до передачі і ухвалення інформації, в прихованому вигляді вона включає і взаємне відношення учасників. Так, з боку того, хто говорить має місце антиципація (передбачення) того, який сприйме слухач (реципієнт) цю інформацію. У свою чергу реципієнт реконструює контекст отримуваної ним інформації: початковий задум того, хто говорить, його досвід, знання і тому подібне безпосереднього зв'язку із спільною діяльністю на цьому рівні немає. Комунікація набуває явно взаємного характеру *на другому рівні*, де вона є взаємною передачею і набуттям значень учасниками. На цьому рівні

комунікація безпосередньо пов'язана з їх спільною діяльністю за рішенням загального завдання, яке веде до деякої диференціації функцій не тільки в діяльності, але і в пов'язаній з нею комунікації. Остання в цьому випадку може приймати характер інформування, питання, навчання, інструктажу і так далі, забезпечуючи злагодженість спільної роботи. Обмін знаннями, міркуваннями, рішеннями, на який дана комунікація направлена, підпорядкований тут сумісному рішенню задачі — отриманню потрібних відомостей, засвоєнню учбового матеріалу, відкриттю нових знань, передачі наказу і так далі. *На третьому рівні* на передній план виступає те, що для комунікації найістотніше, а саме: прагнення зрозуміти установки і погляди один одного, прислухатися до думки інших, навіть коли з ним не погоджуються і так далі. В цьому випадку комунікація направлена на формування загальної оцінки досягнутих результатів, внесків окремих учасників. Прагнення до загальної оцінки може натрапити на перешкоду, що полягає в різниці основних цінностей, з якими окремі учасники вступають в комунікацію. Цей третій рівень комунікації пов'язаний з колективним характером взаємних відносин. Функціональною одиницею спілкування є комунікативне завдання, яке функціонує комунікативного акту. Згідно В.А. Кан-Каліку, при побудові комунікативного завдання пунктами є: педагогічна задача, наявний рівень педагогічного спілкування вчителя і класу, облік індивідуальних особливостей учнів, власних індивідуальних особливостей, методів роботи.

А.Б.Добрович виділяє наступні сім рівнів спілкування.

Духовний рівень – це найвищий рівень людського спілкування, який дуже важко досягти. Партнер сприймається як носій духовного початку, що пробуджує особливі почуття, наближені до благоговіння. Духовне спілкування не є привілеєм "культурної еліти". Марк Твен говорив, що з великою людиною і ви відчуваєте себе "більшим", а нікчемність обов'язково дасть вам зрозуміти, яка ви нікчемність. Цінуючи духовний початок в інших, ми розвиваємо його і в собі, співрозмовника ми вже любимо за те, що з ним ми можемо відірватися від повсякденності. Духовне спілкування об'єднує в собі різні риси ігрового та ділового спілкування, але додає до цього ще щось своє, незвичайно сильне, що робить контакт незабутнім.

Діловий рівень спілкування надає можливості партнерові "прибудови поруч", він викликає особливий інтерес як співрозмовник, як людина, що може допомогти або потребує допомоги в інтересах справи. Частіше співрозмовники перестають контролювати як вони виглядають, а здебільшого дбають про справу, головне для них – істина, спільні пошуки її відсовують на задній план все, що має відношення до Власної особистості. Особистісне зближення відбувається без спеціальних зусиль партнерів і навіть поза їх свідомістю, з контактів на діловому рівні люди виносять не тільки певні плоди спільної діяльності, а виключно стійкі почуття взаємної приязні, довіри, тепла. Діловий рівень спілкування найбільш підходить для втілення у життя колективу.

Ігровий рівень спілкування, маючи повноту і людяність конвенціонального, переважає своєю тонкістю змісту і багатством відтінків. Живий інтерес до особистості співрозмовника, проникнутий симпатією до нього привносить в очікуване спілкування дух святковості. Цей рівень спілкування складається здебільшого з людьми, з якими не пов'язуються почуття образи, розчарування, співрозмовнику хочеться бути цікавим для партнера і він невимуслено "грає", щоб "цікаво виглядати". Важливо зацікавити, заінтригувати партнера, задля цього треба вловлювати реакції співрозмовника. При цьому можна піти і на деяку конфронтацію: дивувати, розізлитися, сконфузитися – лише для того, щоб співрозмовник зрозумів – ви йому не байдужі, він не намагається самоствердитися за ваш рахунок, він кличе до гри, до зіткнення сил, натур, почуттів, думок. Тут можлива і пародія, і насмішка: К.С.Станіславський казав: "Грай не себе – грай партнера". У спілкуванні на ігровому рівні партнери "грають один одного", "відтворюються один в одному" і в спілкуванні виникає "другий план" – те, що відчувається, але не називається словами, тому що висловити це не можливо, присутній дух музики. Володіння цим рівнем вимагає артистизму, духовної витонченості. У викладацькій роботі ігровий рівень спілкування відіграє неабияку роль, він розкриває можливості вчителя не тільки як знавця предмету, але й як актора й режисера. Учитель-мовник, педагог-новатор Є.М.Ільїн говорить: "...Бути художником свого уроку, тобто сценаристом, режисером, виконавцем і, вимогливим критиком...";

Конвенційним називають рівень повноцінного людського спілкування, коли людина відчуває потребу в контакті, з'являється бажання спілкуватися з "прибудовою поруч": партнер готується і слухати, і говорити. Учитель думає про учня, він здатний стати на його місце ще до того, як починається конкретне спілкування. Може бути й так, що вчитель зайнятий подумки, а до нього звертаються, потреби в контакті у нього не було, але він змушує себе переключити увагу на учня, який до нього звертається. На цьому рівні завжди проявляється висока культура контакту, навіть тоді, коли контакт, як такий, ще й не розпочався. Спілкування на конвенційному рівні вимагає від партнерів високої культури, цей рівень є оптимальним для вирішення особистісних і міжособистісних проблем.

Людському спілкуванню притаманні рівні, які належать до низьких – примітивний, маніпулятивний, стандартизований.

Примітивний рівень спілкування полягає у тому, що співрозмовник розглядається не як рівноправний партнер, а швидше як предмет – іноді потрібний, а іноді й ні. Контакт на примітивному рівні спілкування здійснюється за допомогою "прибудова зверху". Найчастіше суб'єкт прибудовується чи "знизу" чи "зверху", але він переконаний: його бачать таким, яким він сам себе бачить, чи за кого себе видає; співрозмовник без будь-яких обмежень демонструє свою симпатію тому, хто подобається (знизу) чи антипатію тому, хто не подобається (зверху). Лестивість або безпардонність із сильним партнером можна вибачити, а із слабким – лайка,

насмішки. Примітивний рівень легко розпізнається і не сприяє налагодженню міжособистісних контактів.

Маніпулятивний рівень посідає специфічне місце між примітивним і конвенційним. Він наближається до примітивного учасника діалогу за підходом, а за виконавськими можливостями – до конвенційного рівня. Для "маніпулятора" співрозмовник – це суперник у грі, яку необхідно виграти. Виграш означає яку-небудь користь: матеріальну, життєву чи психологічну. Психологічна користь полягає у прибудові до партнера "зверху" і завдання йому шкоди: учень не готовий до уроку і намагається зробити комплімент учителю аби викликати до себе його прихильність. Маніпулятор заздалегідь готується до підкорення співрозмовника за допомогою "прибудови зверху". Він непогано оцінює його роль і власну роль його очима, але все це – "пастка", бо беруться до уваги ті особливості співрозмовника, котрі можна використати як слабкі місця. "Протиманіпулятивний захист" вимагає від особистості зрілості і витримки, оскільки маніпуляції можуть бути різнобарвними за "технікою" і "цілями". Потреба "виграти" за будь-яких умов відтворює егоцентризм співрозмовника та відображає використання маніпулятивної техніки для досягнення власного добробуту.

Стандартизований рівень педагогічного спілкування, що називають "контактом масок", будується на деяких стереотипах, а не на взаємоохопленні співрозмовниками їх актуальних ролей. Щирого бажання контакту або готовності до спілкування насправді немає внаслідок переживання почуттів образи чи недовіри, страху (у минулому досвіді), розчарування, ліні (економія душевних сил), байдужості, втомленості. Співрозмовник по суті не готується до спілкування, а вдягає маску: це може бути "маска нуля" - щоб не чіпали; "маска тигра" - щоб боялися (агресивність або пихатість, неприступність); "маска зайця" - щоб не накликати на себе гнів чи сміх сильніших.

Учитель нерідко бачить у класі на обличчях деяких учнів маску слухняності, покори, а іноді з'являється і особлива маска вразливості, самолюбства (не чіпайте мене, бо і без вас погано), співрозмовник може створювати вигляд контакту при відсутності бажання вступити в такий контакт. Іноді маску вдягають сором'язливі, невпевнені у собі учні, і вчитель повинен це зрозуміти, використовуючи власний досвід і акторські здібності, частіше це нагадує маніпуляцію, але тільки зовні – у вчителя, на відміну від маніпулятора, немає користі, вчитель швидше щиро схвилюваний, як допомогти учневі.

Аналізуючи реальну роботу вчителів на заняттях та у позаурочній діяльності в одному й тому ж класі, Л.Д.Столяренко виділяє такі рівні спілкування: - високий, що характеризується теплотою у взаєминах, взаємопорозумінням, довірою; - середній передбачає дружні товариські стосунки; - низький, якому приманні відчуженість, непорозуміння, неприязнь, відсутність бажання взаємодопомоги.

Рівень спілкування безпосередньо пов'язаний із характером впливів педагога, що відповідно до висновків Б.Г.Ананьєва, поділяються

на *позитивні* (схвалення, заохочення самостійності, похвала, гумор, прохання, порада і пропозиція) та *негативні* (зауваження, насмішки, іронія, погрози, образи).

2.Механізми міжособистісного сприйняття в педагогічному процесі.

Виділяють такі види міжособистісного сприйняття (Р. Бейлз): По-перше, індивід може сприйматись «вищим» або «нижчим» у соціально-психологічному сенсі (маса, сила, вплив, керування іншими). Полюсами цього виміру є домінантність – залежність, поступовість. По-друге, людина може сприйматись прихильно, позитивно (викликати симпатію) або негативно (викликати неприязнь). По-третє, індивід може сприйматись як стурбований вирішенням проблем і орієнтований на досягнення предметних цілей або як орієнтований на формування сприятливих емоційних стосунків з партнерами. Цей вимір характеризується плюсами: інструментальність – експресивність. Зазначені виміри розглядаються Бейлзом як ортогональні, тобто самостійні та взаємонезалежні. Виділені параметри інтерперсональної поведінки мають універсальний характер і з тими чи іншими варіаціями виділяються дослідниками як фундаментальні чинники успішності різних форм соціально-психологічної взаємодії. Але далеко не завжди вони чітко диференціюються і розглядаються в комплексі. Досить часто стилі інтерперсональної поведінки класифікуються на основі лише одного або двох параметрів. Проте цілісне, всебічне уявлення про стиль педагогічного спілкування можна отримати тільки внаслідок комплексної характеристики особливостей інтерперсональної поведінки вчителя в просторі трьох визначених вимірів. Для підвищення ефективності педагогічного спілкування доречним є вивчення механізмів міжособистісного сприйняття в педагогічному процесі:

- проектування – неусвідомлена схильність приписувати іншим свої власні мотиви, переживання, якості;
- децентрація – здатність людини відійти від власної егоцентричної позиції, здатність до сприйняття точки зору іншої людини;
- ідентифікація – несвідоме ототожнення себе з іншою людиною або свідоме уявлення себе на місці іншої;
- емпатія – розуміння емоційних станів іншої людини у формі співпереживання;
- стереотипізація – під впливом оточуючих і через взаємодію з ними у кожної людини виникають більш-менш конкретні еталони-стереотипи, користуючись якими вона дає оцінку іншим людям. Частіше формування стійких еталонів відбувається непомітно для самої людини і вони спрацьовують в умовах дефіциту інформації про людину, коли про неї змушені судити по першому враженню.

У педагогічному спілкуванні у процесі міжособистісного сприйняття спостерігається виникнення таких соціально-перцептивних стереотипів:

- антропологічні стереотипи виявляються в тому, що оцінка внутрішніх, психологічних якостей людини, оцінка її особистості залежить від особливостей її фізичного вигляду;

- етнонаціональні стереотипи виявляються у тому випадку, коли психологічна оцінка людини залежить від того, до якої раси, нації, етнічної групи (наприклад, «німець-педант», «темпераментний південець») вона належить;

- соціально-статусні стереотипи полягають в залежності оцінки особистісних якостей людини від її соціального статусу;

- соціально-рольові стереотипи виявляються в залежності оцінки особистісних якостей людини від її соціальної ролі, рольових функцій (наприклад, стереотип військового як дисциплінованої людини, стереотип професора як розумної людини тощо);

- експресивно-етичні стереотипи визначаються залежністю оцінки особистості від зовнішньої привабливості людини («ефект вроди»: чим більш привабливою здається зовнішність людини, тим більш позитивними особистісними якостями вона наділяється);

- вербально-поведінкові стереотипи пов'язані із залежністю оцінки особистості від зовнішніх особливостей (експресивні особливості, особливості мовлення, міміки, пантоміміки тощо) . У процесі пізнання викладачем особистості студента механізм «стереотипізації» діє за всіма напрямками: «працюють» і соціальні стереотипи, і емоційно-етичні, і антропологічні тощо. У викладача під впливом свого педагогічного досвіду складаються специфічні соціальні стереотипи: «відмінник», «двієчник». Так, уперше зустрівшись зі студентом, який вже отримав характеристику «відмінника» або «двієчника», викладач з більшою або меншою вірогідністю припускає наявність у нього певних якостей. Серед викладачів надзвичайно розповсюджений стереотип про зв'язок гарної успішності студента з характеристиками його особистості. Стереотипи у міжособистісному пізнанні відіграють негативну роль, якщо викладач невідступно додержується їх, якщо їх вплив набуває абсолютного характеру.

Використання стереотипів може бути частково прийнятне:

- якщо педагог, спираючись на них, дає лише вірогідну оцінку особистості учня («Можливо, він завдасть мені клопоту»);

- якщо педагог «знає себе» і розуміє, що існують суб'єктивні оціночні стереотипи;

- якщо опора на стереотипи використовується лише в умовах дефіциту інформації, згодом поступаючись місцем цілеспрямованому, професійному вивченню особистості.

Існують також деякі чинники соціально-перцептивних спотворень, які заважають викладачеві правильно сприймати та оцінювати учнів: • наявність заздалегідь заданих установок, оцінок, переконань, які є у педагога задовго до того, як реально почався процес сприйняття і оцінювання учня; • наявність вже сформованих стереотипів, відповідно до яких учні заздалегідь

вже відносяться до певної категорії, і формується установка, що спрямовує увагу на пошук пов'язаних з нею рис; • прагнення зробити передчасні висновки про особистість учня до того, як про нього отримана вичерпана та достовірна інформація. Деякі педагоги, наприклад, мають «готову» думку про людину одразу після того, як уперше зустрілися з нею або побачили її;

• несвідоме структурування особистості учня – логічно об'єднуються в цілісний образ тільки чітко відповідні особистісні риси, а тоді будь-яке поняття, що не вписується в цей образ, відкидається; • ефект «ореолу» – первинне ставлення до якоїсь однієї приватної якості особистості учня розповсюджується на весь його образ, а потім загальне враження про нього переноситься на оцінку його окремих якостей. Якщо загальне враження про учня сприятливе, то його позитивні риси переоцінюються, а недоліки або не помічаються, або виправдовуються. І навпаки, якщо загальне враження негативне, то навіть благородні його вчинки не помічаються або хибно тлумачаться; • ефект «проектування» – іншій людині приписуються за аналогією з собою свої власні якості та емоційні стани. Людина, сприймаючи та оцінюючи інших людей, схильна логічно припускати: « усі люди подібні до мене» або « інші протилежні мені». Уперта підозріла людина схильна бачити ці якості характеру у партнера по спілкуванню, навіть якщо вони об'єктивно відсутні. Добра, чуйна, чесна людина, навпаки, може сприйняти незнайомого через «рожеві окуляри» і помилитися. Тому, якщо хтось скаржиться, які всі навколо жорстокі, жадібні, нечесні, не виключено, що він судить по собі; • ефект «первинності» виявляється в тому, що перша почута або побачена інформація про учня або подію є дуже суттєвою і здатною впливати на подальше ставлення до нього. Навіть потім, якщо людина отримує іншу інформацію, яка спростовуватиме первинну, вона все рівно буде пам'ятати та враховувати первинну інформацію. На сприйняття іншої людини впливає і настрій самої людини: якщо вона похмура (наприклад, через погане самопочуття), у першому враженні про іншу людину можуть переважати негативні відчуття. Для того, щоб перше враження про незнайому людину було повнішим і точнішим, важливо позитивно налаштуватися на неї; • відсутність бажання і звички прислуховуватися до думки інших людей, прагнення покладатися на власне враження про людину, відстоювати його; • відсутність змін у сприйнятті та оцінках учнів, що відбуваються з часом з природних причин. Мається на увазі той випадок, коли одного разу виказані думки про учня не змінюються попри те, що накопичується нова інформація про нього; • ефект «останньої інформації» – якщо остання інформація, яка отримана про людину, буде негативною, вона може змінити попередню думку про неї.

3. Бар'єри педагогічного спілкування. В процесі спілкування між вчителем і учнем стоїть завдання не тільки і не стільки передати інформацію, скільки добитися її адекватного розуміння. Тобто в міжособистісній комунікації як особлива проблема виступає інтерпретація повідомлення, що поступило від вчителя учневі і навпаки. По-перше, форма і

змістповідомлення істотно залежать від особистісних особливостей як вчителя, так і учня, їх уявлень один про одного і відносин між ними, всієї ситуації, в якій відбувається спілкування. По-друге, передане вчителем учбове повідомлення не залишається незмінним: воно трансформується, змінюється під впливом індивідуально-типологічних особливостей учня, відносини його до вчителя, самого тексту, ситуації спілкування. Від чого ж залежить адекватність сприйняття учбової інформації? Можна назвати ряд причин, найважливішою з яких є наявність або відсутність в процесі комунікативних бар'єрів. У найзагальнішому сенсі комунікативний бар'єр - це психологічна перешкода на шляху адекватної передачі учбової інформації між учасниками педагогічного процесу. У разі виникнення бар'єру учбова інформація спотворюється або втрачає початковий сенс. Загалом можна виділити три групи бар'єрів педагогічного спілкування: особистісні; соціально-психологічні; фізичні.

Серед особистісних бар'єрів велику групу складають так звані бар'єри неправильної установки свідомості: стереотипи мислення; упередженість; неправильне відношення один до одного; відсутність уваги і інтересу до іншого; зневага фактами. Стереотипи є стійкою, спрощеною думкою про людей (вчителів, учнів) і ситуації. Вони виникають в педагогічному процесі двояким чином: зміст інформації може бути перекручений а) стереотипом того, хто говорить; б) стереотипним мисленням того, хто сприймає (хто слухає).

Упереджені уявлення між вчителем і учнем виникають в результаті зниження рівня самокритичності і підйому самооцінки (як правило, не завжди обґрунтованого). Упередженість в педагогічному спілкуванні виявляється в наступному: 1. Помилкові стереотипи, що відносяться до сприйняття людини за зовнішніми даними. (Цей - в окулярах, значить, розумний, цей - спортивний на вигляд, значить, нерозумний і так далі) Установка на зовнішність економить педагогічні зусилля, пов'язані з пізнанням учнів, але часто приводить до помилок, які кінець кінцем виливаються в педагогічні прорахунки. 2. Приписування достоїнств або недоліків людині виходячи тільки з його соціального статусу. В цьому випадку учень або студент опиняються не в кращому положенні: їх соціальний статус нижчий за статус педагога. 3. Суб'єктивізм, штампи, трафарети, попередня інформація, яку педагог отримує про учня (або іншому педагогу). Слідуючи їм, педагог встає на помилковий шлях педагогічного спілкування або виявляється взагалі поза ним. Необхідно перевіряти всяку інформацію і проводити переоцінку попередніх установок, щоб пізнати дійсну людину, його плюси і мінуси і будувати спілкування з ним з опорою на плюси, усвідомлюючи, що кожна людина в чомусь краща за інше. Спілкування - це сукупність зв'язків і взаємовпливу людей, що складається в їх спільній діяльності. Воно припускає деякий результат - зміну поведінки і діяльності інших людей. Кожна людина виконує певну роль в суспільстві. Множинність ролевих позицій нерідко породжує їх зіткнення - ролеві конфлікти. У деяких ситуаціях виявляється антагонізм позицій, що

відображає наявність взаємовиключних цінностей, завдань і цілей, що іноді приводить до міжособистісних конфліктів. Складною, педагогічно значущою проблемою педагогічної психології, психології спілкування є проблема ускладнень, або «бар'єрів» спілкування, з якими людина зустрічається в діяльності, в спілкуванні. У педагогічній діяльності ускладнення в процесі взаємодії між вчителем (викладачем) і учнями (студентами) і між учнями (студентами) усередині класу (групи) досліджуються достатньо інтенсивно з метою визначення факторів, що впливають на них, зухвалих їх причин. Вивчається також значення цих ускладнень для учбової діяльності (Н.В. Кузьміна, А.А. Леонтьєв, А.К. Марков, Е.В. Цуканова, В.В. Рижов, Л.А. Поварніцьша і ін.). Відзначимо, що «ускладнення», «бар'єр» спілкування — це суб'єктивне утворення, переживання суб'єктом деякої складності, незвичності, нестандартності, суперечності ситуації. Тому, що викликає утруднення у однієї людини, може бути навіть не відмічене іншим.

У педагогічному спілкуванні можуть виявлятися комунікативні (сміслові) бар'єри — розбіжності змістів висловленої вимоги, прохання, наказу для партнерів у спілкуванні, що створюють перешкоди для їхнього взаєморозуміння і взаємодії. Комунікативні (сміслові) бар'єри можуть носити інформаційний і особистісний характер:

1. Бар'єри, пов'язані із розходженням смислів у змісті вимоги: дорослий і дитина вкладають різний смисл у одну й ту ж вимогу. Дитина не розуміє вимоги тому, що інакше дивиться на певні факти;
2. Бар'єри, пов'язані із розходженням смислів через особливості пред'явлення вимог (іронічна, груба, принизлива форма, занадто часте пред'явлення вимог, відсутність необхідних умов для виконання вимоги тощо) незалежно від їхнього змісту. Дитина не приймає вимоги, тому що вона набуває для неї особливого смислу;
3. Бар'єри щодо конкретної людини, обумовлені особистісними особливостями. Дитина не приймає і не виконує вимог конкретної людини через негативне ставлення до неї.

Встановленню оптимального педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі сприяє використання відповідних комунікативних прийомів.

Комунікативні прийоми профілактики і зняття блокуючих комунікативних афектів (комунікативної загальмованості, незручності, пригніченості, скутості, невпевненості у спілкуванні):

- створення на заняттях атмосфери захищеності при спілкуванні учнів із педагогами;
- заохочення, підтримка за рахунок надання цінності намаганням відповіді, самому факту участі у діалозі;
- схвалення практики звернення учнів за допомогою як до викладача, так і до товаришів;
- заохочення відповідей за власною ініціативою;
- створення сприятливих умов при відповіді учнів із явно вираженою комунікативною загальмованістю;

- не допущення таких дій учнів, які можуть гальмувати творчу активність інших тощо.

Комунікативні прийоми надання комунікативної підтримки:

- своєчасна допомога у доборі адекватної лексики, у правильній побудові висловлювань;
- роз'яснення смислу комунікативних норм у конкретній ситуації спілкування;
- навчання (пряме і косвене) комунікативним прийомам, техніці виступу і спілкування;
- підкреслено позитивна критика (якщо така необхідна) поведінки учня у діалозі із педагогом;
- демонстрація вербальними і невербальними засобами зацікавленої уваги до учнів, підтримка їхнього прагнення до участі у діалозі із викладачем;
- надання можливості зорієнтуватися у ситуації.

Комунікативні прийоми ініціювання зустрічної учбово-пізнавальної активності:

- пряме спонування до активної взаємодії із викладачем на занятті;
- мотивування перед групою заохочення за виявлену ініціативу;
- критика власних помилок у якості демонстрації еталону ставлення до них;
- «ігрова провокація».

Визначення ускладнення. Ускладнення в спілкуванні (у діяльності) — це стан, що суб'єктивно переживається людиною, в реалізації прогнозованого(планованого) спілкування унаслідок неприйняття партнера спілкування, його дій, нерозуміння тексту (повідомлення), нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану і так далі. Ускладнення виявляються у формі зупинки, перерви діяльності, самого спілкування, неможливості їх продовження (А.К. Маркова). З урахуванням того, що виникнення в процесі діяльності ускладнення і його усвідомлення, об'єктивування є одна з умов виникнення проблемної ситуації, яка є передумовою і основою виникнення і руху думки (С.Л. Рубінштейн), в педагогічній діяльності воно може розглядатися і як чинник активації інтелектуальної діяльності людини, стимулювання знаходження нових засобів і способів виходу з «ускладненої» ситуації. Відповідно виділяють позитивну і негативну функції ускладнення (труднощі) в процесі педагогічного спілкування. ***Функції ускладнення.*** Позитивна функція ускладнення (по А.К. Марков) «...два значення: а) індикаторне (залучення уваги вчителя; наприклад, уважному вчителю на його труднощі вкажуть помилки його учнів); б) стимулююче, мобілізуюче (активізація діяльності вчителя при аналізі і подоланні утруднень, набуття досвіду)». Показова в цьому плані подвійність позиції вчителів щодо помилки як наслідку неадекватного рішення складної педагогічної або комунікативної задачі. Одні вважають неприпустимими помилки в цій діяльності, інші розглядають їх як необхідний і неминучий елемент. В той же час А.К. Марков фіксує і негативну функцію ускладнення, що також має два значення: «а) стримуюче (у разі відсутності умов для подолання утруднень або наявності

незадоволеності собою, наприклад заниженої самооцінки) і б) деструктивне, руйнівне (утруднення приводять до зупинки, розпаду діяльності, бажанню піти з школи або з професії)». Зазвичай в діяльності, в спілкуванні людина фіксує тільки те, що перешкоджає подальшому нормальному здійсненню цих процесів, тоді як для вчителя важливо знати і складнощі, які він долає, не завжди усвідомлюючи їх як ускладнення. Складності, перешкоди в спільній діяльності, спілкуванні, усвідомлені його суб'єктами як ускладнення, бар'єри, виявляються, як свідчать результати досліджень (Е.В. Цуканова), в поведінці, «неадекватному» ситуації спілкування і характеру діяльності, в особливостях встановлення і підтримки контакту, рівні психологічного комфорту людей, які спілкуються, їх емоційному самопочутті. Ускладнення можуть виявлятися в одному з цих планів, але частіше в декількох з них одночасно.

Загальна характеристика областей ускладнення. В даний час ускладнення, або «бар'єри» спілкування розглядаються з різних позицій залежно від їх аналізу і підходу. Так, в рамках загальнопсихологічної інтерпретації вони класифікуються як смислові, емоційні, когнітивні, тактичні. У діяльністному підході: мотиваційні і операціональні ускладнення, які співвідносяться з двома основними сторонами спілкування — комунікативною і інтерактивною. Вони у свою чергу виявляються в когнітивній, афективній і поведінковій сферах. В той же час ускладнення людини в спілкуванні можуть бути, співвіднесені не тільки з характером діяльності або емоційними, когнітивними (наприклад, когнітивним стилем) і іншими сферами особистості, але і бути слідством більш глибоких і в той же час широких впливів. Можна виділити наступні основні області ускладнень людини в спілкуванні: етно- соціокультурна, статусно-позиційно-ролева, вікова, індивідуально-психологічна, діяльнісна, область міжособистісних відносин. Вони, природно, перекриваються, взаємодіють між собою в єдиній цілісній системі «людина», але в цілях теоретичного аналізу дія кожною з них може бути розглянуто окремо. **Етно-соціокультурна область ускладнень.** Ускладнення цієї області пов'язані з особливостями етнічної свідомості, цінностями, стереотипами, установками свідомості людини, що проявляються в спілкуванні в конкретних умовах його соціального і культурного розвитку. Як правило, ускладнення спілкування, що викликаються етно-соціокультурними особливостями його суб'єктів, приймаються людьми як самі собою зрозумілі. В той же час очевидний, що кожен суб'єкт діяльності, партнер спілкування як носій певного менталітету, як людина, мислення якої, по влучному Л.В. Щерби, «відлило» у формі рідної мови (ця ж думка висловлювалася и В. Гумбольдтом), взаємодіє з другими людьми відповідно до норм, традицій, образу миру і світовідчужування, властивими народу, представником якого він є. Ця область ускладнень виявляється найчастіше в недостатньо повному розумінні самій інтенції спілкування, його тональності, стилю. Особливості етно-соціокультурної області викликають також цілий ряд ускладнень в дотриманні етикету спілкування. Наприклад, в європейській культурі учень, відповідаючи, як правило, дивиться на вчителя, тоді як у цілому ряду

тюркських народів, наприклад якутів, дивитися прямо в очі старшому, Вчителю, не прийнято — це виклик. Така поведінка може перерватися, а не тільки ускладнити спілкування. Велику роль в цій етно-соціокультурній спілкування грають невербальні засоби — міміка, жести, пози, вірне «прочитання» яких — застава адекватного взаєморозуміння та взаємодії. Труднощі спілкування, співвідношення з етно-соціокультурною областю, переборні, якщо їх специфіка отрефлексована (усвідомлена і прийнята) педагогом, якщо він може контролювати своє спілкування регламентуючи його рамками тих конвенціональних відносин, які передбачаються конкретною навчальною системою, конкретною освітньою установою.

Статусно-позиційно-ролева область ускладнень. Ця область ускладнень в спілкуванні обумовлена цілим рядом глибинних причин: сімейним вихованням, позицією в общності, атрибутами ролі, статусом установи, навчальної системи, регіону, міста і так далі. Такі ускладнення в спілкуванні найчастіші; виникають в умовах асиметрії статусів, позицій, в ситуаціях порушення має рацію і обов'язків конвенціональних ролей. Наприклад, в школі право вчителя питати по конвенціональних відносинах припускає обов'язок учня відповідати. Якщо ж учень ставить питання, на який учитель важко відповісти, то, користуючись своїм правом, вчитель може переадресувати питання, відкласти відповідь; тобто змінити хід спілкування. Єдність статусу вчителя як репрезентанта школи, утворення, його позиції — передачі, трансляції суспільного досвіду і його ролі виражається в авторитеті вчителя. Авторитет об'єднує в собі як мінімум дві складові: авторитет особистості і авторитет ролі. Формований з першого шкільного дзвінка авторитету учителя як носія цінностей нового, незвіданого, необхідного для подальшого життя, цінності є загально визначеними. Проте він часто набуває рис незаперечності, абсолютності, що виключає у учня навіть спробу сказати, а тим більше відстояти свою думку. В той же час роль педагога припускає такі особистісні якості, як компетентність, об'єктивність, такт і бажання допомогти. Якщо ці складові авторитету виявляються в учбовому процесі, то це справжній авторитет. Він може викликати ускладнення спілкування у учня, але через утруднення, дискомфорт, власного нерозуміння, трепет перед знанням вчителя, Майстра. Якщо ж формальна роль педагога не наповнюється ціннісним і особистісним змістом, то він не авторитетний, то спілкування ускладнене, воно стає фактичним або суто конвенціональним. Виникає ситуація неприйняття вчителя як партнера спілкування, що являється передумовою доповнення конвенціональних ролей негативними міжособистісними відносинами. І тут набуває чинності дія правила: якщо конвенціональні відносини супроводжуються позитивними міжособистісними, то ефективність діяльності підвищується, якщо міжособистісні відносини напружені до антагонізму, неприйняття один одного, то це деструктуризує ролевий репертуар конвенціональних відносин і негативно впливає на діяльність, в даному випадку і учбову, і педагогічну.

Вікова область ускладнень. Вікові особливості партнерів спілкування також можуть визвати ускладнення. Відомо, що дитина до школи намагається спілкуватися з дорослими; до середнього підліткового віку майже половина дітей віддає перевагу спілкуванню зі сверстниками. Ця перевага домінує у старшокласників до закінчення школи, коли знов біля третини хлопців і дівчат проявляють інтерес до спілкування з дорослими. Ускладнення в спілкуванні з дорослим, з педагогом найчастіше виникають у зв'язку з тим, що учень, особливо підліток, вважає, що його внутрішній світ незрозумілий дорослим, які продовжують відноситися до нього все ще як до дитини (тому звернення педагога в класі «Діти» або «Хлопчики і дівчатка» може викликати негативну або скептично стриману реакцію). Ускладнення спілкування можуть виникнути, коли педагог через зайнятість або інші інтереси дійсно не знає миру музики, живопису, танцю, кінематографа, мови і цінностей молодіжної субкультури. В цьому випадку він не має загального предмету спілкування з учнями («З ним не про що говорити, окрім фізики» — така оцінка педагога як партнера спілкування). Проблема батьків і дітей в педагогічному спілкуванні як би просвічує крізь тканину ролевих відносин «учитель—ученик». Подолання труднощів спілкування, пов'язаних з віковими особливостями педагога, полягає в його постійному особистісному і професійному саморозвитку, його включенні в життя суспільства, інтересі до світу молоді. «Хто сам не горить, а тліє, запалити нікого не може» — свідчить стародавня мудрість. Ускладнення можуть виникнути і тоді, коли, навпаки, викладач молодше за своїх студентів або слухачів. Бажання педагога в цій ситуації здаватися старше виражається в дуже діловій манері спілкування, неадекватній інтонації, довільності відбору стилістично формальних мовних засобів, що порушує природність ситуації спілкування, утрудняючи його комфортність.

Область індивідуально-психологічних ускладнень. Індивідуально-психологічні особливості партнерів спілкування (як вчителя (викладача), так і учнів (студентів)) найчастіше служать причиною комунікативних ускладнень. Це пояснюється, по-перше, тим, що ці утруднення є результат взаємозв'язки і взаємодії як мінімум трьох сил: індивідуально-психологічних особливостей вчителя (викладача), учня (студента) і їх одного. На думку Е.А. Клімова, збіг індивідуальних стилів діяльності, що відображають індивідуально-психологічні особливості людей, є одна з основних умов їх неускладненого спілкування. По-друге, ці ускладнення в педагогічному спілкуванні можна пояснити свідомою відсутністю регулювання, заборони педагогом тих, що негативно впливають на спілкування своїх індивідуально-психологічних особливостей, таких, наприклад, як дратівливість, зайва емоційність, критичність, скептицизм і ін. Ситуація посилюється тим, що вона може бути позиції вчителя, згідно якої він повинен бути «природним» в своїх індивідуальних, в частоті емоційних, проявах. Серед індивідуально-психологічних особливостей партнерів, найбільший вплив на спілкування чинять: комунікативність, контактність, емоційна стійкість, імпульсивність (реактивність), екстра-, інтровертованість, локус контролю (екстер-

інтернальність), особливості когнітивного стилю, недостатність соціальної перцепції і ін. Найбільш вивченим серед індивідуально-психологічних чинників, що впливають на спілкування, є екстраверсія—інтроверсія. Це пояснюється, по-перше, безпосередньою обумовленістю спілкування цими характеристиками. По-друге, вони всесторонньодосліджені (опитувальник Айзенка). По-третє, ці чинники викликають інтерес завдяки тому, що К. Юнг, вважав що інтроверт не може бути хорошим педагогом із-за його спрямованості на себе, на свій внутрішній світ, а не на інших. Ви К. Юнга не могли не привернути уваги дослідників і викликати необхідність вивчення цієї проблеми. Так, було показано, що серед студентів педагогічного вузу і початкуючих вчителів, навпаки, достатньо багато інтровертів (Л.А. Хараєва). Але це не означає, що їх педагогічна діяльність буде неуспіхом або вони повинні змінитися. Успішно працюючи декілька років вчителя в більшості своїй — амбіверти, що свідчить про вплив самої діяльності на зміну індивідуальних особливостей. В той же час дослідження показали, що і екстравертовність — позитивна характеристика спілкування — може привести до десинхронізації спілкування (Е.В. Цуканова). До індивідуально-психологічних чинників, що викликають певні ускладнення в спілкуванні відноситься когнітивний стиль діяльності. Це ціла система особливостей пізнавальної, перш за все аналітико-синтетичної (С.Л. Рубінштейн) діяльності, особливості організації семантичної пам'яті, структури тезауруса, стратегії вибору засобів і способів дій і рішень. Когнітивний стиль, як і всякий інший індивідуальний стиль, стійкий що проявляється в змінних ситуаціях, і в частості в комунікативних ситуаціях, особливість пізнавальної діяльності. Наголошується, що одним з основних характеристик когнітивного стилю є ступінь диференційованості когнітивних структур, картини і образу миру (Г.А. Берулава). Виділено два полярні когнітивні стилі — знизькою і високою диференціацією. Багато досліджень свідчать про те, що суб'єкти знизькою психологічною диференціацією віддають перевагу міжособистісній і груповій діяльності індивідуальну, вони успішніші в спілкуванні (Н.П. Іванов). В той же час показано, що люди з високою диференціацією когнітивних структур краще розуміють іншу людину. Достатньо великі ускладнення викликає низький рівень емоційної регуляції (або його відсутність в спілкуванні), проявляється в неконтрольованій реакції партнерів спілкування раптом на друга, на текст, на всю комунікативну ситуацію. Стресором може бути діяльність, партнер або сам (Н.В. Вітт). Залежно від цього міняється загальна тональність спілкування, інтонаційна, лексико-граматична характеристика тексту, невербальні засоби. Відповідно можна сказати, що індивідуально-психологічні особливості, що включають інтелектуальні, афективні, вольові, поведінкові, особистісні прояви, можуть як полегшувати, так і ускладняти спілкування. Все, що викликає ускладнення в педагогічному спілкуванні, повинно бути предметом усвідомлення і корекції як професійна необхідна умова відповідності людини цій діяльності. Відзначаючи вплив індивідуально-психологічних особливостей партнерів спілкування на цей процес, дослідники мають з причини неакцентуірованих

людей. Акцентуація характеру, особистості (До. Леонгард, А.Е. Лічко) — це надмірна вираженість окремих рис, особистісних, характерологічних проявів (інтелектуальних, емоційних вольових, поведінкових). В даний час виділено 13 типів акцентуації характеру, кожен з яких має загально поведінкову специфіку комунікативного прояву: циклоїдний — з чергуванням фаз настрою; гіпертимний — постійна підведена настрою; лабільний — з різкою зміною настрою; астенічний, з властивою йому дратівливістю, стомлюваністю, схильністю до депресій; сензитивний — із загостреним почуттям власної неповноцінності, підвищеною вразливістю; психоастенічний — висока тривожність, схильність до самоаналізу, сумнівів, міркувань; шизоїдний тип, якому властива замкнутість, інтроверсія, неконтактність, відсутність емпатії; епілептоїдний, що характеризується конфліктністю, в'язкістю мислення, зайвим педантизмом, тужливим настроєм; паранояльний (параноїдний) тип, образливий, що відрізняється, прагненням до домінування, неприйняттям думки інших, стійкістю негативних афектів, високою конфліктністю; істероїдний тип, що характеризується прагненням отримати до себе увагу, фантазуванням, удаванням, лживістю; дистимний — схильний до депресій, переважання пониженого, похмурого настрою; нестійкий — з легкою зміною настроїв, схильністю підпадати під вплив; конформний тип характеризується недостатністю критичністю, залежністю від думки інших. Наголошується, що чисті типи акцентуації зустрічаються рідко, частіше зустрічаються змішані типи і типи з неявно вираженою акцентуацією. Проте очевидно, що акцентуованість у будь-якому випадку виявляється в характері спілкування. У силу цього воно може бути неадекватним комунікативній ситуації (нерозуміння, зриви, образи, припинення спілкування). Педагог як людина перш за все повинна знати свої індивідуально-психологічні особливості, особливості учнів і мати їх на увазі для запобігання ускладненням в спілкуванні.

Педагогічна діяльність як область ускладнень. Ускладнення в спілкуванні, пов'язані з самою педагогічною діяльністю педагога і учбовою діяльністю учня, пов'язані із змістом і характером цих діяльностей. У педагогічній діяльності ускладнення можуть бути викликані як самим наочним змістом, тобто рівнем і характером володіння педагогом тими знаннями, організація засвоєння яких є основою його діяльності, так і професійно-педагогічними вміннями, дидактичною компетентністю, тобто засобами і способами педагогічної дії на тих, що навчаються. Відповідно основні напрями педагогічних ускладнень пов'язані з самим розвитком, змістом і формами освітнього процесу, а також з особливостями вчителя(викладача) як суб'єкта діяльності навчання і виховання і з процесом спілкування. Педагогічні ускладнення першого напрямують заключні в самій діяльності. Це — складності постановки і вирішення педагогічних завдань, виражаються в недостатньо повному і точному плануванні результату їх дії, не звертання уваги на минулі помилкові дії, недостатній гнучкості зміни і перебудови завдань по ходу уроку, звуження їх змісту за рахунок

виключення виховної і розвиваючої функції. Це приводить до формалізації уроку, зниженню інтересу учнів. Труднощі педагогічного впливу на особистість учня полягають перш за все в «невмінні бачити учня як цілісну особистість, що знаходиться в процесі становлення і розвитку». В результаті учень особистісно не включається в спілкування, що викликає відчуття незадоволеності, дискомфорту обох сторін. В той же час А.К. Марков підкреслює, що труднощі навчальної діяльності вчителя визначаються і об'єктивними складностями поєднання продуктивних, творчих і репродуктивних форм роботи в учбовому процесі, невмінням, а іноді і небажанням вчителя подолати ці складнощі. Труднощі виховної дії полягають в подоланні складності поєднання: ролі вчителя і партнера спілкування; ненав'язливості, недирективності і уміння «бути потрібним» порадиником. Педагогічні ускладнення цього напрямку пов'язані з невмінням вчителя (викладача) коректувати власні дії відповідно до власних суб'єктивних особливостей. Ці утруднення викликані недоліком самоконтролю, самокорекції (А.К. Марков) як проявом недостатньою особистісною, наочно-професійною і діяльнісною саморегуляцією. Це виражається, зокрема, в тому, що у вчителя «недостатня рефлексія і низька критичність по відношенню до себе, коли вчитель не бачить в самому собі причин, що заважають йому зрозуміти учня і впливати на нього, не уміє зв'язати пропуски в навчанні і вихованні учнів з недоліками своєї власної роботи». Ускладнення третього напрямку пов'язані з комунікативною взаємодією, із спілкуванням вчителя (викладача) і класу (аудиторії). Ускладнення в педагогічному спілкуванні (особливо у початкуючих вчителів) були названі психологічними бар'єрами, які, перешкоджаючи нормальному спілкуванню, впливають на всю педагогічну і учбову діяльність всіх його суб'єктів. Психологічні бар'єри не завжди усвідомлюються самим вчителем, відповідно він не відчуває необхідності в аналізі комунікативної ситуації і корекції причини, що викликає утруднення спілкування з класом. Найбільш типові бар'єри педагогічного спілкування об'єднані в три групи: боязнь класу і педагогічної помилки; установка, що формується в результаті минулого негативного досвіду роботи взагалі і роботи з даним класом в частності; неспівпадіння власних установок вчителя на роботу в класі і установок учнів; неадекватність власної діяльності на уроці в процесі комунікативної ситуації. Це може відбуватися в силу або механічного копіювання стилю (манери) спілкування референтної для вчителя людини, або в силу недостатності спілкування тільки інформаційною стороною. Бар'єри першої групи долаються досвідом роботи вчителя, підвищенням його професіоналізму. Бар'єри другої групи, викликані явищем соціальної аперцепції як зумовлені сприйняття, розуміння соціального середовища минулим досвідом, вимагають їх об'єктивування, тобто усвідомлення об'єкту ускладнення і цілеспрямованій, довільній корекції. Прикладом такої соціальної аперцепції може бути неадекватне оцінювання відповіді учня екзаменатором, що заздалегідь проглянув залікову книжку або що знаходиться під впливом негативної думки викладача групи про роботу

студента протягом семестру. Бар'єри третьої групи пов'язані з невірним розумінням (знанням) функціонального змісту педагогічного спілкування, діяльності (через що залишається тільки одна інформуюча функція поза розвиваючою та виховною, що припускають розвинену соціальну перцепцію, емпатію, розуміння іншого, фасилітацію спілкування і так далі), а також з некритичним проходженням зразку, не сумісному з певним індивідуально-психологічним складом вчителя.

Міжособистісні відносини як область ускладнень. Міжособистісні відносини значною мірою впливають на характер спільної учбової діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя(викладача) (А.К. Маркова, Я.Л. Коломінський, Н.В. Кузьміна, А.А. Реан і ін.). В основі відносин лежить симпатія (антипатія), прийняття (неприйняття), збіг ціннісних орієнтації або їх розбіжність, відповідність або відмінність когнітивних і в цілому індивідуальних стилів діяльності (спілкування) і багато що інше можуть полегшити або істотно ускладнити взаємодії людей, аж до його припинення. Відомо, що міжособистісні відносини, співпадаючи з основним репертуаром ролей конвенціональних відносин, підсилюють ефективність діяльності, тоді як їх внутрішня розбіжність веде до її порушенню. Важливою міжособистісною особливістю партнерів, що викликає ускладнення в спілкуванні, є домінування. Згідно Е. Берну, в структурі свідомості особистості кожної людини виділяють три стани: «Батько», «Дорослий», «Дитя». При цьому перше — «Батько» — може виявлятися двояко: або в контролюючій. Е. Берн приводить вербальні і невербальні характеристики кожного з трьох станів і приклади взаємодії людей, що знаходяться в одному і тому ж або в різних станах. Наголошується, що ускладненість спілкування, обумовлена чинником міжособистісних відносин, виявляється у формі зміни стилів ділового спілкування, симуляції незгоди, навмисної дезінформації партнера, відходу від ділового спілкування і так далі. Серед багатьох чинників, що утрудняють спілкування (характер міжособистісних відносин, індивідуально-психологічні особливості, включеність в діяльність, особливості ситуації взаємодії) саме міжособистісні відносини статистично значущо займають перше місце.

Вплив педагогічних ускладнень на педагога. Ускладнення одного учасника спілкування впливають не тільки на сам цей процес, на діяльність того, хто випробовує ці ускладнення, на ситуацію, але і на інших партнерів спілкування, зокрема по каналах зворотного зв'язку, і на педагога, що знаходиться в цій ситуації. Педагог або долає труднощі, продовжує спілкування і діяльність або, переживаючи почуття дискомфорту, створює нову комунікативну ситуацію і нові форми діяльності, випробовуючи незручність за недостатність підготовки, організації, обліку особливостей комунікативної ситуації, або займає зовні звинувальну позицію, змінюючи у ряді випадків адекватність оцінки навикишньої дійсності. Було показано (А.А. Реан), що є позитивний значущий зв'язок між кількістю випадків ускладнень у педагога і його оцінкою відповідальності і інтересу учнів у відношенні «чим більше — тим менше» (менше відповідальності і інтересу).

А.А. Реан розглядає цей факт як психологічний захист, що виявляється у тому, *«що велика кількість суб'єктивних труднощів у власній педагогічній діяльності пояснюється різними об'єктивними (зовнішніми по відношенню до себе) негативами в осіб які вчаться ("важкий контингент", "безвідповідальні особи", "випадкові для професії люди" і тому подібне)»*. Природно, що така неадекватність оцінки учня, у свою чергу, викликає у них ускладнення в спілкуванні, встановленні контакту з педагогом.

Загальнопсихологічний контекст проблеми педагогічних ускладнень. В цілому ускладненість в спілкуванні відображає особливості партнерів, комунікативній ситуації характеру спілкування, самого педагогічної взаємодії людей. В силу багатофакторності причин, що викликають ускладнення, детальний аналіз цієї проблеми одночасне розгляд багатьох психологічних проблем і перш за все таких, як: «відношення» (В.Н. Мясищев, Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьміна); соціальна перцепція, тобто сприйняття людини людиною (А.А. Бодальов, В.А. Лабунська); когнітивні стилі пізнавальної діяльності (У. Найссер, С.Д. Смирнов, Г.А. Берулава). Ускладнення спілкування в більшості з названих вище областей можуть бути подолані або самостійною корекцією або спеціальними тренінгами (Ю.Н. Смелянов, Г.А. Ковальов і ін.). В той же час загальновизнана необхідність первинного орієнтування педагога в рівні власних комунікативних особливостей, підкреслюючи важливість формування комунікативної культури вчителя, відзначав, що одним з перших кроків в цьому процесі є визначення себе як «коммуніканта».