

ПРОБЛЕМА САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМОКОНТРОЛЮ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ

В статье рассматривается характеристика самоконтроля учащихся как компонента саморегуляции их учебно-познавательной деятельности, представлены структура и психологический механизм саморегуляции.

In the Irina Seregina's article "The problem of self-regulation & self control in the studying process of pupils" the characteristic of self control as the component of self regulation of pupil's cognitive activity considered, the structure and psychological mechanism of self regulation represented.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими завданнями. Перетворення України на самостійну державу, становлення громадського суспільства вимагає від молодого покоління знань на рівні світових стандартів, забезпечення розвитку творчих потенцій, практицизму й ініціативності, вміння організовувати та регулювати власну діяльність, мати сформовану саморегуляцію – основу ініціативи й творчості. Актуальність дослідження визначається сучасними вимогами, спрямованими на вдосконалення національної системи освіти в напрямку формування творчої, самостійної особистості. Такий процес обумовлений змінами в суспільному житті країни і підтверджується Конституцією України, Законом України "Про освіту" і Державною національною програмою "Освіта" (Україна XXI століття).

Аналіз наукових досліджень, у яких започатковано розв'язання даної проблеми, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується дана стаття. Питанням співвідношення самоконтролю та саморегуляції навчальної діяльності школярів присвячено чимало наукових досліджень психологів, педагогів. У статті ми будемо спиратися на погляди таких видатних учених-дослідників, як Л.М.Деркач, Г.С.Нікіфоров, М.В.Гриньова, А.К.Маркова, Г.І.Щукіна та ін. Ми вважаємо, що в роботах зазначених авторів ретельно проаналізовано психологічний механізм саморегуляції, але

недостатньо приділено уваги співставленню самоконтролю учнів та саморегуляції їх навчальної діяльності. На наш погляд, неможливо формувати самоконтроль без розвитку в учнів основ саморегуляції.

Формулювання цілей статті. Метою нашої статті є:

- охарактеризувати уміння самоконтролю як компонента саморегуляції навчальної діяльності учнів;
- розглянути структуру та механізм саморегуляції навчальної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. Не підлягає сумніву факт, що людина виховується в діяльності. Діяльність учня, її спрямування, розвиток, організація є тією ланкою, яка дозволяє створити умови для розвитку здібностей, формування готовності й здатності до самоосвіти. Ефективність усіх видів діяльності, зокрема навчально-пізнавальної, значно підвищується, якщо людина здатна до саморегуляції і самоконтролю. Загальновідомо, що саморегуляція визначається як один з універсальних принципів існування організму, що здійснюється на різних рівнях його функціонування. Розуміння процесу навчання як системи дозволяє розглядати проблему особистісної саморегуляції як сукупність особливостей процесуальної і особистісної активності учнів. У навчальному процесі діяльність учнів може відбуватися як “примус”, що йде зовні, так і бути внутрішньосвідомо регульованою через розуміння й опрацювання компонентів навчальної дії. В останньому випадку представлено феномен формування саморегуляції. Саморегуляція, як визначає більшість науковців, це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення. Результатом саморегуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою. Саморегуляція має певну структуру, єдиною для всіх видів діяльності, і складається з таких компонентів, як мета діяльності, модель значущих умов, програма дій, оцінка результатів та їх кореляція [1,4].

Розглядаючи самоконтроль як один з компонентів саморегуляції, вчені-дослідники тим самим підкреслюють їх нерозривний зв'язок і необхідність у діяльності людини. По

відношенню до навчальної діяльності індивіда, як зазначає Г.І.Щукіна, це значить, що "...становлення учня в навчальному процесі обумовлено зміною регулятивних механізмів. Рівень саморегуляції – основний показник особистості школяра, яка формується" [5,37]. За дослідженням Г.І.Щукіної, перехід школяра на рівень творчої активності – свідчення значного стрибка в загальному розвитку особистості, свідчення значної сили його внутрішніх процесів, його саморегуляції і самоорганізації [5, 29-30].

Проблема саморегуляції і самоконтролю в рамках теорії навчальної діяльності розглядається у роботах А.К.Маркової [3]. Під саморегуляцією автор розуміє "свідому постановку суб'єктом цілей на основі таких видів діяльності та підлягання їм способів своєї навчальної діяльності"[3,49]. А.К.Маркова визначила два рівні саморегуляції. Перший рівень характеризується наявністю у дитини таких операцій, як постановка завдань, пошук способів дій, вибір способів самоконтролю. Показником сформованості другого рівня саморегуляції є вміння школярів співвідносити різні види діяльності [3,51].

Серед вчених немає єдиної думки з приводу співвідношення саморегуляції і самоконтролю в навчальній діяльності. Одні дослідники розглядають самоконтроль в контексті свідомого регулювання і планування діяльності, у тому числі і навчально-пізнавальної (Н.І.Глеків, Т.І.Гавакова). Інші вчені вважають дії контролю основним засобом саморегуляції, здійснюваної учнем на всіх етапах його діяльності – планування, виконання, підведення підсумків (А.В.Захарова, М.В.Гриньова).

Багато психологів розглядають самоконтроль як важливий компонент саморегуляції особистості, який має свої специфічні ознаки і саморегуляції, що не розчиняються в явищі, з точкою зору яких ми погоджуємося. Якнайповніше такий підхід представлений в роботах видатного психолога Г.С.Нікіфорова, який відносить самоконтроль до числа обов'язкових ознак свідомості і самосвідомості людини [4]. З психологічної точки зору самоконтроль виступає як умова адекватного психічного відображення людиною свого

внутрішнього світу й оточуючої його об'єктивної реальності. У цій якості самоконтроль виявляється включеним в усі форми психічних явищ, властивих людині: процеси, стани, властивості. Самоконтроль можна віднести до одного з компонентів процесів самоврядування (саморегулювання) систем різної якісної природи, серед яких людина є прикладом живої і надзвичайно складної системи. Вчені вважають, що "по відношенню до самоврядування і саморегулювання самоконтроль виконує підлегле значення в тому розумінні, що хоча він і є найважливішим, але все ж таки тільки одним з компонентів в їх складі" [4,19]. Становить інтерес концепція "кільця в кільці", розроблена Г.С.Нікіфоровим, згідно з якою особливість самоконтролю полягає в тому, що в кільцевій схемі процесу психічного самоврядування (саморегулювання) він має не вкраплену (жорстко фіксовану) прив'язку, а включається в усі форми прояву психічного, залучені в організацію цього процесу. Самоконтроль має місце як би включення кільця в кільце, тобто в замкнутий контур самоврядування (саморегулювання). Кільцевий характер психічної саморегуляції діяльності дозволяє включити в її склад такі компоненти: "...мета діяльності; збір і аналіз інформації про зовнішню обстановку, умови, в яких належить виконувати діяльність; схвалення рішення про характер необхідних дій по досягненню поставленої мети і вибір відповідної програми (послідовності) цих дій; власне реалізація наміченої програми" [4,19]. Таким чином, особистість, сприймаючи результати своїх дій, може перевірити, наскільки вони відповідають тому, що очікувалося одержати. Цей вид самоконтролю автор називає результативним за своєю суттю і визначає його як зворотний зв'язок, за допомогою якого замикається інформаційний потік, що лежить в основі психічної саморегуляції діяльності. Окрім цього, слід мати на увазі, що кожен етап перетворення інформації в кільцевій схемі (прийом, переробка, вибір програми дій і її реалізація) повинен супроводжуватися підключенням самоконтролю, щоб забезпечити надійне і ефективне протікання процесів саморегуляції і досягнення поставленої мети діяльності.

Під психічним самоврядуванням розуміється свідомо дія людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани,

властивості), виконувану нею діяльність, власну поведінку з метою підтримки, збереження або зміни характеру їх протікання (функціонування). Процеси психічного самоврядування (саморегулювання) носять свідомий і цілеспрямований характер. Безумовно, психічне “забезпечення” діяльності й поведінки не можна представити інакше, як через актуалізацію психічних явищ, що традиційно виокремлюються. Але з цього не виходить, що кожне з них не може стати само по собі об'єктом спеціальної регулятивної дії поза контекстом якогось певного виду діяльності. Наприклад, займаючись психічним тренуванням пам'яті, уваги, швидкості реагування й інших процесів або опануванням навиками психічної регуляції власного стану, людина може керуватися при цьому цілями загального характеру, тобто самовдосконалення, зміцнення свого психічного здоров'я, безвідносно до того, в яких саме видах діяльності вона скористається надалі своїми досягненнями.

Цілком очевидно, що по відношенню до самоврядування і саморегулювання самоконтроль виконує підлеглу роль і проникає у сферу психічних явищ (процеси, стани, властивості), що становлять психологічний зміст процесів саморегуляції, а також з необхідністю входить у структуру особистості як суб'єкта навчання. Відповідно до традиційного підходу в сучасній психології структура особистості розкривається через її компоненти: спрямованість, характер, темперамент і здібності.

Простежуючи формування самоконтролю в онтогенезі, можна відзначити, що на його реалізацію здійснюють прямий вплив такі чинники, як розуміння його значення для якісного виконання діяльності, уміння користуватися ним і володіння різними способами самоконтролю. Проте, цих чинників може виявитися недостатньо для того, щоб людина звернулася до нього або скористалася його результатом в конкретній ситуації. Необхідна наявність ще одного найважливішого чинника, суть якого полягає в запуску самоконтролю. У загальному плані слід говорити не про один, а про багато чинників запуску, які представлені на різних рівнях організації людини як складної живої системи. На біологічному рівні дія цих чинників носить мимовільний, неусвідомлений характер і обумовлюється як

зовнішніми причинами, так і внутрішніми закономірностями, яким підкоряються процеси життєдіяльності. На психологічному і соціальному рівнях визначальний вплив на актуалізацію самоконтролю надає спрямованість особистості.

Основу спрямованості особистості складають її мотиви. У цілому мотиви поведінки і діяльності особистості визначаються такими рисами її спрямованості, як потреби, інтереси, переконання, світогляд. У зміст мотиву включають мету діяльності і програму її досягнення. У своїй діяльності людина, як правило, керується свідомо поставленими цілями. Мета являє собою усвідомлений і прогнозований результат людської діяльності. Якщо мотив виступає як поштовх до діяльності, то мета виконує основну регулюючу роль у процесі її здійснення. Уміння людини контролювати власну поведінку відповідно до рушійних її мотивів невід'ємним чином входить у структуру особистості. Вибір мотиву поведінки завжди є відповідальним рішенням у житті людини. Формування адекватних і відповідно подолання небажаних мотивів, обґрунтований вибір мети діяльності і успішна реалізація програми щодо її досягнення здійснюються за обов'язковою участю самоконтролю. Мотив, спонукаючи людину до виконання діяльності, запускає одночасно і його самоконтроль, за допомогою якого людина перевіряє правильність своїх дій на шляху до поставленої мети.

Самоконтроль органічним чином пов'язаний з цілим рядом рис характеру особистості. Наприклад, за такими рисами, як безладність, бездумність, недбалість, необачність, розпущеність, халатність та інші, неважко побачити дефіцит самоконтролю. Навпаки, якщо ми характеризуємо людину розсудливу, акуратну, витриману, надійну, порядну, цілеспрямовану, то за кожною з перерахованих якостей добре є видимим уміння контролювати свої дії і вчинки. Можливе також виділення сукупності рис характеру, що достатньо близькі за своїм змістом і мають у своїй основі самоконтроль. До них перш за все слід віднести обов'язок, відповідальність і дисциплінованість.

Отже, ми розглянули співвідношення саморегуляції та самоконтролю, представлені у психолого-педагогічній

літературі, і можемо зробити висновок, що по відношенню до саморегуляції самоконтроль відіграє підлеглу роль, тобто дійсно є важливим компонентом саморегуляції. Тому вважаємо необхідним у нашій статті представити основні принципи та дидактичні умови формування саморегуляції навчальної діяльності.

Ретельний аналіз досліджень, проведених різними вченими, а також узагальнення практичного досвіду дозволило сформулювати основні принципи формування саморегуляції. Крім існуючих принципів саморегуляції діяльності людини – системності, активності, усвідомленості, ми, разом з М.В. Гриньовою, виокремлюємо такі основоположні принципи формування саморегуляції:

- *принцип етапності*, який забезпечує ритмічність виконання кожної дії, він полягає у виконанні школярами навчальних дій у послідовності, яка визначається змістом ланок саморегуляції, а також визначення мети діяльності, орієнтовні процедури, складання програми дій та її реалізацію, оцінку результатів та корекцію;
- *принцип усвідомленої перспективи* потребує глибокого розуміння і усвідомлення учнем близьких, середніх і віддалених перспектив діяльності, при його реалізації кожен учень повинен усвідомлювати програму своєї діяльності, мету та цілі навчання як результати при виконанні кожного завдання;
- *принцип паритетності* при формуванні саморегуляції вимагає суб'єктивної взаємодії педагога й учня, тому що найбільш ефективно навчальний процес відбувається тоді, коли учень максимально активний, а педагог виконує консультативно-координаційну функцію;
- *принцип розвиваючого навчання* полягає в досягненні ефекту розвитку в пізнавальній діяльності;
- *принцип наступності*, який є загальнодидактичним принципом і вимагає постійного забезпечення зв'язку між окремими сторонами, частинами, етапами і ступенями навчання і всередині них, розширення і поглиблення знань, набутих на попередніх етапах навчання, перетворення

окремих уявлень і понять у струнку систему знань, умінь та навичок;

- *принцип методу діяльності* полягає в тому, що учні оперують поняттями, одержаними в результаті сприйняття інформації від вчителя, тобто розглядають їх у нових умовах, здійснюють узагальнення, аналіз, синтез, класифікацію;
- *принцип гнучкості* полягає у вмінні регулювати власну діяльність залежно від навчальної ситуації, усвідомлювати свої можливості та здійснювати самооцінку [1,49-64].

Розглянуті принципи формування саморегуляції взаємодіють між собою, спираються на загальнодидактичні принципи і взаємодіють з ними.

Саморегуляція навчальних дій є організаційною навичкою, яка формується на основі виконання навчальних операцій у певній послідовності: визначення мети, орієнтовної основи дії, складання програми дій, оцінці і корекції результатів.

Механізм саморегуляції відрізняється від механізму діяльності:

- здійсненням сукупності системи компонентів, тобто правильної послідовності дій;
- застосуванням попередньо відпрацьованих умінь і навичок при виконанні кожної ланки саморегуляції;
- переходом учня від ролі "суб'єкта виконання" до ролі "суб'єкта діяльності";
- превалюванням несвідомих, а по мірі формування саморегуляції напівавтоматичних механізмів, які не входять у план усвідомленого контролю [1,32-33].

Реалізація кожного компонента саморегуляції в навчальній діяльності пов'язана з відпрацюванням в учнів певних конкретних умінь. Досвід, накопичений психологією та дидактикою, дозволяє виділити такі групи умінь, що найбільше пов'язані з формуванням саморегуляції навчальних дій:

- предметні уміння, які формуються в учнів у процесі вивчення спеціальних конкретних предметів;
- навчально-організаційні, які полягають у самоорганізації, саморегуляції навчальної дисципліни, вмінні керувати

власною навчальною діяльністю та здійснювати самоконтроль.

У пошуках шляхів оптимізації процесу формування саморегуляції нами виділено дидактичні умови, що забезпечують можливість його успішного протікання:

1. Виділення вчителем саморегуляції як спеціального об'єкта формування на уроці.
2. Формування саморегуляції як системи взаємопов'язаних між собою компонентів.
3. Навколишній світ як основа для формування саморегуляції.
4. Реалізація загальнодидактичних принципів у формуванні саморегуляції (науковість, систематичність, послідовність, диференціація, гармонійний розвиток духовних і фізичних сил особистості, оптимізація).

Висновки та перспектива подальших досліджень. Отже, ми зробили спробу охарактеризувати вміння самоконтролю як компонента саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ми визначаємо самоконтроль як усвідомлене регулювання людиною своєї поведінки і діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам. Мета самоконтролю в навчальній діяльності полягає в уникненні помилкових дій або операцій та їх виправленні. При цьому формування саморегуляції передбачає можливість учня усвідомлювати і контролювати ситуацію, процес. Встановлено, що самоконтроль відіграє підлеглу роль по відношенню до саморегуляції, тобто є одним із важливіших її компонентів. Формування саморегуляції організовує навчальну роботу учня, озброює вміннями самостійно виконувати завдання та здійснювати самоконтроль та самооцінку результатів, закладає основи вміння вчитися, які є головними завданнями сучасної школи. Тому питання формування саморегуляції та умінь самоконтролю у навчально-пізнавальній діяльності учнів є актуальним і відповідає потребам сьогодення.

Перспективу подальших досліджень з даної проблеми ми вбачаємо у розробці конкретних прийомів, методів, засобів щодо ефективного розвитку в учнів саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності з подальшою метою формування в них

стійких умінь та навичок самоконтролю. Надалі ми плануємо запропонувати методичні рекомендації для вчителів щодо формування в учнів основної школи умінь та навичок самоконтролю на уроках російської мови.

Література

1. Гриньова М.В. Саморегуляція навчальної діяльності школяра. – Х.: Фоліо, 1997. – 256 с.
2. Деркач Л. Н. Психологические основы самоконтроля учащихся в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дис. ...д-ра психол. наук. — К., 1994. — 50 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990.- 192 с.
4. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989.
5. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 252 с.

Ю.В.Рева

ГУМАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ – ЕФЕКТИВНИЙ ГАРМОНІЙНИЙ ВПЛИВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

В статье раскрыт системный подход гуманизации педагогического общения как эффективное средство гармонического влияния на развитие личности ученика в учебно-воспитательном процессе.

The systematic approach of humanization of pedagogical communication as effective means of harmonious influence on the development of the pupil's personality in teaching process is shown in this article.

Одне із завдань школи – зробити спілкування в колективі таким, щоб воно облагороджувало особистість учня, відточувало його моральну красу, щоб від спілкування з товаришами дитина відчувала радість, непереборне прагнення бути разом з людьми.

Саме в цьому й полягає одна з великих таємниць, а

разом з тим одна з найпростіших речей у вихованні: справжню розкіш людського спілкування діти мають пережити тому, що вони активні творці краси.

Гармонійне виховання розуму, волі, моральних переконань, духовного багатства й естетичної багатогранності – все це закономірно веде до того, що в людини виникають думки, на які їй хочеться почути відповідь й утвердити власні погляди [14,457].

Видатний різьбяр людських душ А.С.Макаренко не раз підкреслював необхідність вимогливо-поважного ставлення учасників освітньо-виховного процесу один до одного. Значення фактора спілкування для продуктивності навчально-виховного процесу не раз у своїх працях виділяли також Б.М.Ананьєв, Л.І.Божович, А.В.Запорожець, О.М.Леонтьєв, Х.Й.Лійметс, М.І.Лісіна, Б.Ф.Ломов, А.В.Мудрик, В.М.М'ясищев та інші психологи й педагоги.

Головне, що повинно бути властиве подібному спілкуванню, – це суб'єкт – суб'єктна основа, на якій воно протікає. У старшого по відношенню до молодшого повинна спрацьовувати не позиція “над”, а позиція рівного, прийняття іншого учасника спілкування як особистості. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий, а міжособистісний контакт, у результаті якого виникає діалог, а значить і найбільша сприйнятливість і відкритість до впливів одного учасника спілкування на іншого. Створюється психологічно оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній і поведінчатих сферах кожного із тих, хто спілкується.

Щоб діалогічне спілкування в освітньо-виховному процесі відбувалося як правило, а не як виняток, необхідно кожному педагогу бути психологічно готовим, як повинен бути готовий до нього й кожен учень. Для цього потрібна сформованість гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра особистості як у педагога, який за різним приводом взаємодіє з учнями, так і у школяра.

У зміст поняття комунікативного ядра входять усі психологічні властивості, які встигли розвинути у даної особистості і які дають про себе знати, коли вона вступає в спілкування. У всій цій сукупності властивостей знаходить

відбиток інтегративний позитивний досвід спілкування з різними категоріями людей.

Тому для гуманізації спілкування в різних ситуаціях життя і для створення гуманістичного за своїм характером комунікативного ядра в класі і школі необхідно виробити у дітей звичку ставитись до іншої людини, хто б вона не була, як до найвищої цінності так само суб'єктивно значущої, як в очах кожного із них значуща їх власна особистість.

Якими ж якостями педагог повинен володіти в гуманістичному педагогічному спілкуванні? Про це в своїх роботах говорили Л.М.Толстой, К.Ф.Ушинський. Висловлюючись про якості особистості педагога-майстра, це положення наполегливо відстоювали Б.Г.Ананьєв, Н.В.Кузьміна, В.М.М'ясищев, Л.А.Петровська, В.А.Сластенін та ін. Про це не раз писав дуже яскраво в своїх роботах К.Роджерс.

Уміти співпереживати учневі, співчувати йому, проявляти доброзичливість, почуття співпричетності до всіх його "перемог" і "поразок" - це провідні якості учителя-вихователя, найважливіша передумова для встановлення з вихованцями поважливих взаємостосунків.

Педагог для проникнення в сутність індивідуально неповторної своєрідності психічного світу і особистості учня, розуміння його проблем, надій, планів повинен розпоряджатися ще широким репертуаром інструментування діалогу з ним, щоб дійсно допомогти йому в розвитку.

Спостереження за діяльністю успішно працюючих педагогів показують, що вони уміють дуже уважно слухати своїх учнів і заохочують їх висловлювати свої думки щиро і розкуто. Вони проявляють повагу до їх думки, можуть бути делікатними, коли учень не правий. Педагоги-майстри володіють також здатністю нав'язати кожному школяру усвідомлення його значущості і роблять це завжди щиро.

Якщо у педагогів-майстрів виникає необхідність вказати учневі на якийсь його промах, то вони починають з похвали і щирого визнання достоїнств та намагаються показати помилки в якійсь діяльності й поведінці не прямо, а побічно.

Бачачи в учня недоліки і прагнучи їх усунути, вони закріплюють у нього переконання, що ці недоліки можна

перебороти, і інструментують свою роботу таким чином, що учень не тільки бачить шлях, по якому йому треба йти, але й докладає зусилля, щоб по ньому все більш енергійно рухатися.

Слово... Як воно потрібне дитині кожної хвилини – і тоді, коли вона втішається radoщами життя, і тоді, коли її серце стискає сум [17, 161].

Важливо, щоб у кожному слові вихователя трепетала, хвилювалась, раділа і обурювалась жива людська пристрась! Цю душевну повноту і насиченість слова не можна почерпнути ні з яких книжок, посібників, довідників. Вона дається тільки життям, входить у душу вчителя й віддається дітям, як найдорогоцінніше духовне багатство. Слово – це найтонший інструмент, здатний доторкнутися до найніжнішої рисочки людського характеру. Вміти користуватися ним – велике мистецтво. Слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця.

Майстерність, мистецтво застосування слова вчителя виявляються в тому, що він створює для учнів атмосферу, насичену душевністю, атмосферу шукань, відкриттів не тільки наукових, суто пізнавальних, а й етичних, естетичних. Творче слово вчителя породжує творчість учня. Зернинку творчої думки, з якої виростає поросль творчої праці, часто сіє саме слово вчителя [17, 329].

Учитель-майстер покликаний здійснювати гуманістичне педагогічне спілкування, яке здійснює ефективний гармонійний вплив на розвиток особистості учня в освітньо-виховному процесі.

З огляду на це дослідно-експериментальна робота проводилась у СШ № 37, СШ № 48, СШ № 78, СШ № 105 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області. У цьому процесі застосовувались інтерактивні технології навчання: робота в малих групах; робота в парах; “мозковий штурм”; розв’язання проблем; симуляційні ігри (симуляції); “займи особисту позицію”; прес-метод; “мікрофон”; розігрування ситуації за ролями (програвання сценки); аналіз ситуації; дискусія; “коло ідей”, “акваріум”; стратегії для заохочення (без похвали і нагороди); “рятувальне коло” толерантності; технологія “два – чотири – всі

разом”; технологія “карусель”; навчаючись – учусь; ажурна пилка (робота в групах); дискусія “телевізійне ток-шоу”; проект “громадянин”; ротаційні (змінювальні) трійки; “синтез думок”; “пошук інформації”; спрощене судове слухання; громадські слухання; неперервна школа думок; дебати тощо.

Майстерно вміє користуватись словом у поєднанні з нетрадиційним проведенням уроків учителька початкових класів СШ № 48 м. Кривого Рогу **Морозова В.П.** Тема: “Складання і віднімання числа 2 із чисел до 10”. Учителька дістає із великого конверта аркуші паперу з цифрами і показує їх класу. Діти називають число і його “сусідів” справа і зліва. Якщо учень затруднюється з відповіддю, то вчителька показує числовий ряд. Коли з цим завданням справились, перейшли до додавання. Спершу – за числовим рядом. А потім з’являється Незнайко, якому потрібно порахувати гусей (діти дивляться на малюнок). Рахують гусей, потім – лапки і т.д. Учителька, закриваючи то одного, то двох птахів, непомітно переходить до віднімання двох від числа. Розв’язують декілька прикладів.

Після фізкультпаузи **Морозова В.П.** дістає “чарівний” конверт. Якщо діти правильно розв’язують приклад, написаний на лицевій стороні аркуша, вчителька непомітним рухом руки повертає аркуш, а на його зворотній стороні – забавний малюнок. Потім діти дізнаються, хто прийде до них в гості на ялинку. Це вже друга форма усного рахунку. На підставці дошки встановлюється великий пакет із картону, на його лицевій стороні – ялинка, а збоку – проріз. Учителька звертається до класу: “Зараз ми дізнаємось, хто прийде до нас на Новий рік. Рахуємо: два плюс два” і т.д. Правильна відповідь – і з’являється із прорізу картинка – гном, кіт в чоботях... Діти рахують легко, охоче, із задоволенням. Цьому допомагає гуманістичне спілкування.

Діалогічна форма спілкування, коли вона інтенсивно застосовується, спонукає школяра активно брати участь у народженні нових думок. Мобілізуючи в нього знання, що є в наявності, вона вчить не тільки міркувати, заперечувати аргументам педагога, але і наводити свої докази. Діалогічна форма спілкування набагато сильніша, ніж монологічна, торкається емоційної сфери, приводячи в почуттях динамічні

зміни. Ця форма спілкування обов'язково впливає і на волю, розвиваючи наполегливість у відстоюванні своєї думки, або спонукає до мужнього відмовлення від своєї точки зору, в не-правильності якої переконала дискусія з педагогом.

Дослідження, проведені нами, свідчать про великий вплив психологічно правильно інструментованої педагогом діалогічної форми спілкування на розум, почуття і волю учнів. Результати дослідження одноразово висвітлюють високоефективну можливість використовувати діалогічну форму спілкування для внесення змін у мотиваційно-потребну сферу підлітка, юнака, піднімаючи цінність і дійову силу одних із наявних у них спонукаючих стимулів і обезцінюючи та гальмуючи дію других.

Розробляючи зміст розповіді й обмірковуючи її виклад, учитель повинен дотримуватися таких вимог:

- забезпечити якість розповіді для слухача, її новизну і значущість;
- дібрати невеликий за обсягом матеріал, що містить динамічний сюжет;
- виокремити структурно та підкреслити інтонаційно головні факти, що несуть найбільше змістовне навантаження, пам'ятаючи, що і зміст, і побудова, і характер викладу мають бути підпорядковані надзавданню;
- логічно викладати думки від явища до його сутності;
- стисло й динамічно вести розмову, що створить атмосферу пошуку відповіді на порушену проблему;
- дбати про виразність мовлення, що забезпечує мелодіку розповіді (радісно, з сумом, гнівно, стурбовано, захоплено тощо). Цьому сприятимуть добір лексики, інтонація, використання засобів виразності.

Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

1. Комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою в спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування [2, 47].
2. Перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й

розуміти іншу людину.

3. Динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість.
4. Емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив.
5. Оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості.
6. Креативність – здатність до творчості, спроможність регенерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Сформулюємо показники майстерності розповіді вчителя на етапі її практичної реалізації:

- вміння керувати собою, гідно зарекомендувати себе перед аудиторією (щоб викликати установку на співробітництво);
- вміння керувати увагою слухачів, забезпечувати активне сприймання слова;
- уміння надавати інформаційно наповненого і педагогічно доцільного змісту виступові, що викликає співроздуми і співпереживання учнів;
- володіння виразним мовленням.

Наша праця проходить у світі дитинства – ось про що не можна забувати ні на хвилину. А це особливий світ, який ні з чим не порівняєш. Треба знати його, але цього мало. Потрібно вживатися у світ дитинства; якщо хочете, в кожному вчителеві повинна сяяти й ніколи не гаснути маленька іскорка дитини [15,429].

Обмін духовними багатствами починається вже на уроці. Готуючись до читання реферату, доповіді, уроку-диспуту, підліток переживає радість віддачі своїх основних сил. Нами проводились уроки, на яких був насамперед обмін духовними цінностями: читання повідомлень, написаних за матеріалами спостережень; доповіді, що узагальнюють досліди й спостереження. Все це оцінювалось як звіт про самостійну розумову працю. Почуття відповідальності перед товаришами

примушувало підлітків читати, думати.

На уроках-диспутах можна і повторювати, і вивчати новий навчальний матеріал. Міщук Т.Є. (СШ № 37 м. Кривого Рогу) провела такий урок з теми "Виробництво атомної енергії" у випускному класі.

Діти задалегідь розбились на групи фізиків, інженерів-практиків, експертів, екологів, лікарів, енергетиків, економістів, журналістів. Кожна група з газет і науково-популярних журналів збирала матеріал за своїм "фахом", розглядаючи проблему з точки зору тієї спеціальності, яку вона подавала. Матеріал класифікували, виділяли всі "за" і "проти" АЕС. Журналісти готували кожній групі запитання.

Урок проходив так. "Фізики-теоретики" розповідають про принципи одержання енергії із атома. Потім "інженери" говорять про те, як задуми втілюються в конкретних конструкціях. "Економісти" і "енергетики" показують переваги АЕС. "Журналісти" ставлять запитання, що примушують "спеціалістів" розкривати і тіньові аспекти атомної енергетики. В бесіду вступають "експерти", "медики" й "екологи". На матеріалі, близькому до їх спеціальності, вони показують негативні особливості АЕС. "Інженери" говорять про техніку безпеки транспортування атомного пального, проблеми консервації станцій, строки їх служби, захоронення відходів. "Журналісти" підводять підсумки, перераховують "плюси" і "мінуси" АЕС.

Справжня майстерність вчителя-вихователя розкривається в тому, що під його керівництвом у процесі навчання підліток виражає себе. Визначальним в емоційному стані є ставлення до самого себе, бачення себе в складному, багатогранному навколишньому світі. Навчання, здобування знань – це багатогранна розумова діяльність. Треба, щоб вона була пов'язана десятками, сотнями ниток із складним і різноманітним інтелектуальним життям підлітка [16, 514-515]. Чільне місце з цього приводу належить мовленню вчителя як засобу педагогічної праці. Це інструмент професійної діяльності педагога, за допомогою якого можна розв'язати різні педагогічні завдання: зробити складну тему уроку цікавою, а процес її вивчення – привабливим; створити щирю атмосферу спілкування

в класі, встановити контакт з учнями, досягти взаєморозуміння з ними; сформувати в учнів відчуття емоційної захищеності, вселити в них віру в себе.

Розкриваємо професійні особливості мовленнєвої діяльності педагога:

- учитель спеціально організовує цю діяльність, керує нею залежно від умов педагогічного спілкування;
- кінцевим результатом такої діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з розвитком особистості учня;
- добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями; їх ефективність прогнозується.

Рівень майстерності мовленнєвої діяльності вчителя визначається рівнем культури його мовлення і спрямування його комунікативної поведінки. Вимоги до комунікативних якостей мовлення вчителя зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головним серед них є:

- комунікативна – встановлення і регуляція стосунків між учителем і учнями;
- психологічна – створення умов для забезпечення психологічної свободи учня, вияву індивідуальної своєрідності його особистості; зняття соціальних чинників, які заважають цьому;
- пізнавальна – забезпечення повноцінного сприймання навчальної діяльності учнями, формування в них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань;
- організаційна – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів.

Встановлення й регуляція стосунків між учителем і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів – це одна з провідних функцій мовлення педагога, її мета – допомогти вчителю встановити взаємодію зі своїми вихованцями, побудувати виховання і навчання на засадах співробітництва і співтворчості. Саме характер суто людських стосунків, які формуються в системі відносин "учитель – учень", "учитель – учні", значною мірою зумовлює педагогічний успіх або невдачу.

Розкриємо мовні засоби в ситуаціях взаємодії з учнями для розвитку гуманістичних відносин "учитель – учень":

- встановлення особистісного контакту з учнями, орієнтація їх на особистісне включення в комунікацію;
- створення ситуацій діалогу в спілкуванні вчителя з учнями;
- забезпечення активної позиції учнів у взаємодії з педагогом;
- створення взаємоповаги, довіри.

Є в шкільній практиці ситуація – зустріч учителя зі своїми вихованцями. Перші хвилини зустрічі – обмін поглядами, вітаннями, сприймання виразу обличчя, "дешифрування" почуттів, думок одне одного, підсвідоме формування установки на подальше спілкування. Від того, як побудує вчитель свою комунікативну поведінку, які мовні засоби використає, значною мірою залежить характер його подальших стосунків з вихованцями.

Психологічна функція мовлення вчителя тісно пов'язана з функцією комунікативною, проте має дещо інші завдання. Ці завдання певною мірою психотерапевтичного характеру – створення умов для забезпечення психологічної свободи, вияву індивідуальної своєрідності, зняття соціальних утисків, які заважають цьому. Йдеться перед усім про ситуації, коли виникає потреба психологічно захистити учня: підкреслити повагу до нього як особистості, піднести його авторитет, зняти страх перед можливою невдачею, заохотити в зусиллях досягти успіху. Мовлення вчителя в цих ситуаціях може бути тим інструментом, за допомогою якого знімається невпевненість учня в собі, ініціюється його активність, творчість, вселяється віра в можливості самореалізації, досягнення позитивних результатів у діяльності. Інша функція педагогічного мовлення – забезпечення повноцінного сприймання інформації учнями. Мовлення вчителя може сприяти тому, що ця діяльність стане активною, цікавою для школяра, а може ускладнити сприймання, поставити учня в становище пасивного спостерігача на уроці.

Про значущість цієї функції свідчить такий цікавий факт. Матеріал, що його викладає вчитель, не рідко закріплюється надовго в пам'яті учнів саме завдяки особливостям його мовлення: зберігається емоційне забарвлення

голосу вчителя, його інтонація, ритміка, характер вимовлення окремих слів. Так, Д.Гранін, автор роману "Зубр" (про видатного вченого-педагога М.Тимофєєва-Ресовського), відзначає неабияку силу впливу мовлення вченого на своїх учнів: те, про що він говорив, запам'ятовувалось назавжди, бо він неначе забивав слова, як цвяхи. І навіть через кілька десятиліть його колишні учні відтворювали не тільки його лекції, а й окремі вислови, інтонацію, манеру говорити [10,63].

Приклади майстерного використання мовлення як регулятора спілкування можна знайти в досвіді А.Макаренка. Видатний педагог, як відомо, будував свої стосунки з вихованцями, керуючись принципом "якомога більше вимог до людини, але разом з тим і якомога більше поваги до неї" [7,210].

У дослідно-експериментальній роботі ми прагнули прищепити школярам навички мовного спілкування. Це передбачає: наявність великого запасу слів, образність і правильність мови; точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей партнерів своїми словами; вміння виділяти із почутого сутність справи; конкретну постановку запитань; стиєлість і точність формулювань відповідей на запитання партнерів; логічність побудови і викладу висловлювань. Спілкування завжди певним чином емоційно забарвлене. Завдяки цьому в процесі спілкування люди передають один одному не тільки якийсь текст, а й емоційний підтекст. У результаті навколо людей, які спілкуються, виникає своєрідне "поле" – аура, яка і робить спілкування бажаним і необхідним. Цьому сприяють уроки "мозкової атаки", взаємного навчання тощо. Розкриємо їх сутність.

1. Урок "мозкової атаки" (Решетнік В.Г., СШ № 78, м. Кривий Ріг). За мінімум часу максимум ідей – в цьому сутність методу. "Мозкові атаки" особливо корисні, коли повторюють велику, важливу тему і потрібно виділити основні проблеми, запропонувати свої шляхи їх розв'язання. Починаючи урок, учителька сформулювала головні проблеми, які потрібно розв'язати, запропонувала класу розділитися на групи і призначити експертів, нагадала правила обговорення, і – старт. Експерт фіксує на папері ідеї, що висуваються. Кожна група

повинна знайти неординарний розв'язок проблеми. Вимоги до ідей: новизна, простота, надійність, доступність. Для атаки пропонуються питання, які вимагають нетрадиційного розв'язання. Наприклад: як визначити довжину мідного дроту, намотаного на котушку, не розмотуючи його? Яким чином визначити без компасу, чи є у незнайомій планети магнітне поле чи ні? Не застосовуючи додаткового освітлення, запропонуйте спосіб бачення предметів під водою. Захищаються запропоновані ідеї. Обговорюються варіанти, із них вибирають кращий.

2. Міні-КВК (Лощман В.М., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Коли вивчається розділ, учитель проводить змагання команд за типом "КВК". Для цього відводиться 20-30 хвилин уроку. Клас розбивається на 3 команди. Перша і друга – змагаються, третя – судді, експерти. Ця команда оцінює відповіді, коментує результати змагання, виставляє оцінки. Кожна із команд, які змагаються, готує з теми чи розділу 6-8 питань, що відбивають пройдений навчальний матеріал.

3. Кросворди (Зубенко О.І., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Вона використовує різні варіанти, наприклад:

- пропонується розв'язати кросворд з пройденої теми;
- до готового розв'язаного кросворду пропонується скласти запитання;
- пропонується скласти кросворд певної конфігурації, використовуючи частину із запропонованих запитань;
- одному паралельному класу дається завдання скласти свої кросворди, а іншому – розв'язати їх.

4. Опитування за картками "Мигалки" (Обертинська В.І., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Учителька роздає картки з 5 запитаннями. Дається 3-5 хвилин на підготовку відповіді. Потім картки збирають, перемішують і роздають учням. Учителька читає запитання та вказує правильні відповіді. Діти перевіряють і оцінюють відповіді.

5. Опитування – "лотерея" (Сушко Л.Ю., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Учні розігрують картки із запитаннями і дають відповіді за матеріалом опрацьованих тем.

6. Опитування "розв'яжи проблемну ситуацію" (Ткач Л.П., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Учителька розробляє

декілька виробничих ситуацій (проблем). Розв'язує проблему весь клас. Оцінка виставляється за коефіцієнтом трудової участі, який визначають самі учні.

7. Гра на уроці (Єлізарова М.В., СШ № 48, м. Кривий Ріг). Клас ділиться на екіпажі, вибираються командири. Перед екіпажами ставиться мета – засвоїти новий матеріал. Пояснюють нову тему (розгорнуто, за опорними сигналами, за основними формулюваннями понять і складностей тощо). Командир екіпажу повинен повторити всій команді пояснення, прийняти залік і виставити оцінку. Команда готова до захисту. Якщо командир витягне жетон "вибір" – відповідаючого вибирає вчитель; якщо жетон "делегат" – відповідаючого вибирає екіпаж; якщо жетон "всі" – відповідати буде вся команда, якщо "довіра" – вчитель вибірково буде запитувати всю групу. Якщо він поставить члену того чи іншого екіпажу оцінку нижче, ніж командир, то оцінка всіх членів команди знижується на один бал.

За тиждень до уроку командирам екіпажів видається випереджаюче завдання. Учителька консультує їх, а вони готують атрибутику уроку (емблеми, картки-схеми, жетони, конверти з завданням і т.д.).

Усвідомивши соціально-етичні установки вчителя та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, визначимо, яку систему уставлених способів і прийомів у спілкуванні виявляє педагог, тобто якими є головні стилі його спілкування:

1. Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Засадами для нього є активно-позитивне ставлення до учнів, закоханість у справу, що передається дітям, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів. За такими вчителями діти ходять слідом, бо вони наповнюють їхнє життя радістю, гордістю за успіхи в колективних справах. "Щоб справа йшла добре за макаренківською традицією, у школярів та педагогів мають бути одні, спільні турботи. Педагоги не керують школярами, а разом із ними дбають про справи школи, ніякого протиставлення "ми" і "ви". Замість однобічних впливів педагога на учнів – спільна творча діяльність вихованців разом із вихователями і під їхнім керівництвом" [12,111].

2. Стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Демонстрація дружнього ставлення – запорука успішної взаємодії. Цей стиль ґрунтується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь і повагу до дітей. Встановлюючи дружні взаємини з вихованцями, варто прислухатися до застережень А. Макаренка: "З вихованцями керівний і педагогічний персонал завжди має бути ввічливим, стриманим... педагоги і керівництво ніколи не повинні припускати зі свого боку тону фривольного: зубоскальства, розповідання анекдотів, жодних вільностей у мові, передражнювання, кривляння тощо. Зовсім не припустимо, щоб педагоги і керівництво у присутності вихованців були похмурими, роздратованими, крикливими" [5,120].

"Єдина справжня розкіш – це розкіш людського спілкування". В цих словах Сент Екзюпері [8,190] – велика мудрість виховання людини. Якою стане людина, залежить від того, яке в неї спілкування з іншими людьми, до чого воно кличе думку і волю, який світ людського відкривається перед нею.

Учневі хочеться порадитись про особисте майбутнє, почути правду, дістати підтримку. Оці найвідвертіші хвилини людського спілкування є не абстрактними мудруваннями про загальні філософські проблеми. Це відверта розмова про душу кожного вихованця. Ми називаємо ці бесіди філософією серця. Саме завдяки мисленому заглибленню в питання про сенс життя від серця до серця пролягають найтонші зв'язки між особистими поглядами, уподобаннями, інтересами. Учителю у ці хвилини особливо важливо бути самим собою, постати перед юними серцями мислителем, товаришем і другом, живою людиною із своїми поглядами, radoщами, болями, сумнівами.

Як організувати бесіду, щоб вона стала кроком до позитивних зрушень у навчанні й поведінці школяра? Учителю насамперед мусить усвідомити: гуманізація освіти потребує зміни установки педагога у спілкуванні. Головне не контролювати й оцінювати учнів, а допомагати їм вирішувати проблеми. Надання допомоги в становленні особистості передбачає створення ситуацій діалогу. Щоб стати для учня помічником в усвідомленні сутності його поведінки і спрямувати до вибору продуктивного рішення, замість моноло-

гічного звертання ("Ти учень і повинен...") – обрати діалогічне ("Давай замислимося, чому...", "Я хочу допомогти"). Саме така установка вчителя на допомогу буде позитивно сприйнята учнем, вона активізує його власні зусилля на пошук правильних рішень. Суть бесіди слід вбачати в активізації внутрішніх ресурсів того, з ким педагог веде розмову, щоб він зумів сам упоратися зі своїми проблемами [9,209-210].

Майстерність ведення бесіди ґрунтується на додержанні трьох основних принципів:

- перший принцип – привернути увагу;
- другий принцип – зацікавити, виявити інтерес до обговорення проблеми;
- третій принцип – перетворити інтереси співрозмовника на спільне рішення.

Педагогові потрібно насамперед бути уважним, тобто помічати те, що для учнів, інших людей цінне і значуще, зважати на цінності вихованців. Професійні педагогічні особливості уваги вчителя-майстра в спілкуванні досліджував М.Страхов, виокремивши найістотніші з них [13,42].

Увага як компонент сенсорної культури педагога виявляється в умінні розрізняти і правильно інтерпретувати нюанси в макро- та мікроекспресії вихованців. Пригадаємо пораду А.Макаренка: "Можна і потрібно розвивати зір, просто фізичний зір, це необхідно для вихователя. Треба вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини, це читання може бути навіть описано в спеціальному курсі. Нічого хитрого, нічого містичного немає в тому, щоб по обличчю дізнаватись про певні ознаки душевних порухів" [6,260].

Звернемося до досліджень із невербальної поведінки, які допоможуть навчитися "читати" обличчя, почути відчайдушний крик у нерухомій позі, доброзичливу мудрість у спокійному погляді, нестримний регіт у незвичайній гримасі [9,16]. Кінесика (наука про мову тіла у спілкуванні між людьми) рекомендує: звертайте увагу на позу співрозмовника. Пряма спина вказує на його сильний характер (але, може, й негнучкий, його важко переконати). Плечі, подані вперед під час розмови (людина мовчить), можуть свідчити про затамований гнів, догори – страх, розправлені – готовність узяти на себе весь тягар від-

повідальності, опущені – усвідомлення тягаря проблем.

Як розрізнити стани дитини: подив, страх, страждання, зневага? В.Лабунська наводить такі еталонні ознаки експресії [4,51-57]. У стані страждання губи опущені, на чолі зморшки, очі сумні, брови зведені, мовчазність, рухи повільні.

Завжди легко розпізнається стан радості: посмішка, очі сяють, примружені або розкриті, хода легка, брови підняті, обличчя динамічне, мова жвава.

Значення еталонних ознак невербальної поведінки відіграє роль "пускових механізмів" при моделюванні внутрішніх особливостей людини. Довідником з таких питань може слугувати праця з фізіогноміки Р.Уайтсайда "Про що говорить обличчя" [18], що має підзаголовок "Посібник, як пізнати потрібну людину". Пояснюючи різні фізичні ознаки, автор наголошує, що вони є не основою оцінювання особистості, а підказкою, за яких умов та чи інша риса найбільше виявляється. За рекомендаціями Р.Уайтсайда варто враховувати відстань між очима співрозмовника [18,20-30]. Широко розставлені очі – ознака того, що з такими людьми легше спілкуватися, проте вони діють повільно, очікуючи на те, що ситуація сама розв'яжеться. Люди з вузько поставленими очима більше сконцентровані, прагнуть в усьому досконалості. Маючи справу з ними, треба стежити за своїми діями й висловлюваннями, не запізнюватись, очікувати з їхнього боку запальності й надмірних реакцій з будь-якого приводу, довіряти їм ту роботу, яка має бути зроблена з великою точністю.

Дослідники радять враховувати у спілкуванні й таку ознаку, як блиск очей. Вона свідчить про енергійність, магнетизм, шарм, коли світиться душа. Таких людей варто призначати організаторами, керівниками, бо вони, як магніт, притягують людей. Тьмяні очі – ознака буденності, з такими людьми не цікаво... Але вони розквітнуть, якщо з ними заговорити про те, що вони люблять. Ясний, відкритий погляд – спокій, "скляний" – напруження, стурбованість. У такому разі, починаючи розмову, треба почекати з пропозиціями, доки людина розслабиться, вийде з полону проблем.

Інформативною є і спрямованість погляду. Очі завжди

віддзеркалюють стан нервової системи. Якщо у людини погляд спокійний, розслаблений – вона і внутрішньо спокійна. Коли людина відводить очі, не дивиться на вас прямо, то ця ознака свідчить про щось не дуже приємне для вас: можете бути певні – людина відчуває внутрішню дисгармонію. Щодо людей з ясними, широко розкритими очима і прямим поглядом, то з ними можна спілкуватися з більшою довірою.

Розшифровуючи невербальну поведінку учня, вчитель має подбати про виразність власної невербальної поведінки на цьому етапі. Дивитися в очі співрозмовника (але не безперервно!) доцільно протягом усієї бесіди, бо якщо партнери не дивляться в очі, – це ознака того, що контакт очей втрачено. Погляд дає вчителю можливість привернути увагу до себе й предмета розмови, продемонструвати прихильність (лагідний погляд) і відчуження (холодний погляд), виявити подив (запитання в погляді), іронію (насмішкуватий погляд), осуд (суворий погляд), сповістити співрозмовника про надання йому слова. Якщо очі партнера бігають, якщо в нього важкий, лихий погляд, це насторожує, відштовхує, дратує. Кожна дитина потребує візуального контакту, але погляд, що триває безперервно понад 10 секунд, викликає у співрозмовника почуття дискомфорту [11,123].

Дивлячись в очі, ми можемо отримати важливу додаткову інформацію про щирість поведінки співрозмовника. Згідно з дослідженнями нейролінгвістичного програмування (Д.Гріндер, Р.Бендлер), коли людина думає і при цьому пригадує образи (візуальна пам'ять), її очі рухаються праворуч угору. Коли людина говорить сама з собою (внутрішнє мовлення), вона дивиться праворуч униз, коли пригадує рухи, почуття, події (кінетичні відчуття) – погляд переміщується ліворуч униз [3,293-295].

Для зміцнення контакту в педагогічній бесіді на початку взаємодії слід скористатися такими прийомами:

- подарувати співрозмовникові “три плюси” [1,10] (посмішку, звернення на ім'я, комплімент);
- виявити надію на взаєморозуміння;
- навіювати співрозмовникові його значущість;
- демонструвати непередбачувану поведінку;

- використати особливий голос (довірливий і переконливий), особливий погляд (прямий і доброзичливий), особливий ритм (збуджує-заспокоює).

Для здійснення гуманістичного спілкування слід передусім забезпечити контакт. Після його встановлення учень стає відкритим, у нього виникає бажання висловлюватися і сприймати поради педагога. Спеціальні дослідження Л.Філонова показали, що процес контактування, тобто наближення позицій, можна зробити керованим. Розроблена автором методика контактної взаємодії дає змогу вийти на психологічний контакт із співрозмовником [20,238-251].

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми виробили оптимізаційні технологічні прийоми гуманістичного спілкування вчителя з дітьми:

1. Поява в класі бадьора, впевнена, енергійна і т.д.
2. Загальне самопочуття в початковий період спілкування з дітьми бадьоре, продуктивне, впевнене.
3. Наявність комунікативного настрою: яскраво виражена готовність до спілкування.
4. Енергетичний прояв комунікативної ініціативи, емоційний настрій на діяльність, прагнення передати цей стан класу.
5. Створення на уроці необхідного емоційного настрою.
6. Органічне управління власним самопочуттям у ході уроку і спілкування з дітьми (рівний емоційний стан, здатність до управління самопочуттям, незважаючи на обставини, що склалися, збої в настрої).
7. Продуктивність спілкування.
8. Управління спілкуванням: оперативність, гнучкість, відчуття власного спілкування, уміння організувати єдність спілкування і методу впливів.
9. Мова (яскрава, образна, емоційно насичена, висококультурна).
10. Міміка (енергійна, яскрава, педагогічно доцільна).
11. Пантоміміка (виразна, адекватна жестикуляції, пластична образність, емоційна насиченість жестів).
12. Підсумкова, загальна характеристика спілкування.

Висновки. Дослідно-експериментальна робота показала, що гуманізація педагогічного спілкування здійснює ефективний

гармонійний вплив на розвиток особистості учня при системному підході до цієї проблеми. Підвищує якість засвоєння знань, створює надійну основу формування загальнолюдських духовних цінностей.

Література

1. ДЕРЕБО С., ЯСВИН Б. Гроссмейстер общения: иллюстративный самоучитель психологического мастерства.-М., 1996.- С.10.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении.- М.,1987.- 190 с.
3. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель.- М.,1995.-С.293-295.
4. Лабунская В.А. Невербальное поведение: социально-перцептивный подход.- Ростов н/Д.,1986.-С.51-57.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи.-К.,1990.-С.120.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т.-т.4.- С.260.
7. Макаренко А.С. Твори: В 7 т.-т.5.- С.120.
8. Марсель Мажо. Сент-Екзюпери.-М.:Молодая гвардия,1963.
9. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы.-М.,1986.-С.209-210.
10. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна.- 2-ге вид., допов. і перероб.- К.:Вища школа, 2004. – 442 с.
11. Рыданова И.И. Основы педагогики общения.-Минск,1998.- С.123.
12. Соловейчик С. Учение без исключения // Юность.-1985.- №9.-С.111.
13. Страхов Н.В. Научно-исследовательская работа кафедры психологии Саратовского пединститута.-Саратов,1981.- С.42.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.1.-К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.2.-К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
16. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.3.-К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах.Т.5.-К.: Радянська школа, 1977. – 639 с.

18. Уайтсайд Р. О чём говорят лица.-С.П.Б.,1996.-160 с.
19. Фаст Дж. Язык тела.-М.,1995.-С.6.
20. Филонов Л.Б. Психологический контакт педагога и учащегося как условие успешной профилактики отклонений в поведении школьников // Психологическая профилактика недисциплинированного поведения учащихся.-К.,1989.-С.238-251.

О.І.Коница

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

В данной статье рассматривается история становления диалога, развитие умений диалогического взаимодействия. Автор статьи подчёркивает необходимость формирования у студентов умений вести диалог, многие из которых были определены ещё философами античности и средневековья.

In the given article the history of the dialogue foundation, development of the dialogue interaction skills are considered. The author of the article emphasizes the necessity of the formation of the students' skills to conduct a dialogue, many of which were already determined by the philosophers of antiquity and middle ages.

Важливою умовою життя людини в суспільстві й існування самого суспільства є спілкування на різних рівнях і в різних видах діяльності. Спілкування між людьми виникає з огляду на суспільні потреби. Будучи за своєю суттю процесом соціальним, воно виявляється в конкретних актах взаємодії між суб'єктами і є необхідним складником формування особистості. Людська поведінка і психіка загалом формуються завдяки наслідуванню, а також внаслідок стихійного й цілеспрямованого навчання. У процесі спілкування людина засвоює моделі поведінки, а також опановує історично усталені способи розумової та фізичної діяльності.

Протягом розвитку людства діалог відігравав значну роль у встановленні відносин між державами та людьми. Проте, незважаючи на те, що проблема діалогу не є новою, вона і сьогодні визнана актуальною і вивчається різними науками