МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ

Факультет гуманітарних наук, психології та педагогіки

Кафедра педагогіки

**КВАЛІФІКАЦІЙНА МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

освітній ступінь магістр

 (бакалавр, магістр)

спеціальність 015 Професійна освіта

 (шифр і назва спеціальності)

спеціалізація 015.10 Професійна освіта. Комп’ютерні технології

на тему: **«Формування культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів ВНЗ»**

Виконав: студент Гнилицький М.В. \_\_\_\_\_\_\_\_

 (підпис)

Керівник: к.пед.н., доц. Рашидова С.С. \_\_\_\_\_\_\_\_\_ (підпис)

Завідувач кафедри: академік НАПН України ­­\_\_\_\_\_\_\_\_

 д.пед.н.,проф. Г.П.Шевченко    (підпис)

Рецензент: к.пед.н. ст.викл. Бєловецька Л. Е. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_   (підпис)

Сєвєродонецьк 2020

ЗМІСТ

ВСТУП…………………………………………………………………………….….3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ

1.1. Сутність і зміст педагогічного спілкування і культури педагогічного спілкування викладача………………………………………………………….….8

1.2. Вади педагогічного спілкування……………………….......................……14

1.3. Педагогічні конфлікти: види, причини виникнення, шляхи і засоби їх врегулювання………………………………………………………………..…….25

Висновки до розділу І…………………………………………………….………33

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ

2.1. Педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування викладача ВНЗ……………………………………………………………………..35

2.2. Стан сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів…………………………………………………………………………….40

2.3.Результати спостереження і деякі практичні рекомендації щодо формування культури педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки студентів……………...................................................................................………...47

Висновки до розділу ІІ……….................................................................…………..53

ВИСНОВКИ…………...................................................................……………...57

ЛІТЕРАТУРА ……………………………………………………………………..60

ДОДАТКИ………………………………………………………………………….65

ВСТУП

Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства [44, с.506].

Для того, щоб освіта стала могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу та відтворення продуктивних сил України, слід забезпечити її гнучкість, адекватність сучасним освітнім, європейським реаліям та світовому рівню. Тому необхідно сформувати нову генерацію педагогічних кадрів та підвищити їхній професійний і загальнокультурний рівень.

Одним із шляхів досягнення поставленої мети є інтеграція професійної та загальнокультурної підготовки фахівців на основі сучасних філософсько-педагогічних підходів, серед яких – культурологічний. Саме проблема культурологічної підготовки майбутніх учителів згідно з Державною програмою «Викладач» є особливо актуальною у справі вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців [60, с.2].

Педагогічна наука приділяє значну увагу питанням культурологічного підходу, що підтверджується різносторонніми та глибокими його дослідженнями у наступних напрямках: суть та значення культурологічного підходу у розвитку педагогічної освіти, культурологічна спрямованість характеру професійно-педагогічної діяльності, діалогова взаємодія на основі концепції «діалогу культур» (Є.Баллер, М.Бахтін, В.Біблер, Є.Бондаревська, І.Зязюн, В.Кремень, М.Каган, Н.Крилова, О.Попова, О.Рудницька, В.Сластьонін, Н.Щуркова); методологічні та теоретичні проблеми культурологічної підготовки сучасного фахівця (А.Арнольдов, Л.Буєва, І.Луцька, В.Маслов, Л.Настенко, О.Попова, Р.Розін, Ю.Рождественський, Н.Сердюк, Г.Тарасенко); зміст, методи та педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя (В.Данильченко, М.Булигіна, Т.Іванова, Е.Ємеліна, І.Луцька, О.Макареня, Ю.Юрченко).

Необхідно забезпечити підготовку таких висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно володіли високим рівнем культури професійного спілкування. Виконання поставленого завдання доцільно здійснити на основі культурологічного підходу, який дозволяє успішно сформувати фахівця як висококультурну особистість.

Однак забезпечити в повній мірі наявність таких професійних рис та вмінь в реальному навчально-виховному процесі ВНЗ є не завжди можливим, оскільки, як констатують сучасні науковці, нині недооцінюється психолого-педагогічна теоретична та практична підготовка учителів. Означена проблема проявляється в рівні готовності майбутніх викладачів до педагогічного спілкування [10, с. 45].

 Випускники педагогічних спеціальностей ВНЗ не володіють повною мірою технологією організації педагогічного спілкування на високому морально-культурному рівні, не завжди мають належний розвиток комунікативних умінь та навичок на основі ідей гуманізму, досягнення повного взаєморозуміння та позитивного психологічного клімату в студентівському та педагогічному колективах через низький рівень сформованості культури педагогічного спілкування.

Тому нині особливо актуальна проблема розробки методики формування культури педагогічного спілкування майбутнього викладача у процесі одержання ним базової педагогічної освіти, забезпечення здатності до подальшого самовдосконалення в даному напрямі професійного становлення.

Історико-генетичний аналіз проблеми формування культури педагогічного спілкування майбутніх викладачів засвідчив значний інтерес до неї з боку сучасних науковців.

Так, вивченню психолого-педагогічних основ культури педагогічного спілкування та теоретико-методологічних засад її формування присвячені роботи Г.Балла, Л.Барановської, С.Братченка, В.Грехньова, І.Зязюна, К.Левітана, Л.Петровської, М.Рибакової, Г.Риданової, С.Рябченко, І.Синиці, А.Співаковської, І.Тодорової, І.Чернокозова та ін. Сутність, структура та функції професійно-педагогічного спілкування активно досліджувалися О.Бодальовим, В.Кан-Каліком, Г.Ковальовим, Я.Коломінським, О.Леонтьєвим, А.Марковою, О.Мудриком та ін.

Стилі педагогічного спілкування, їх види та структуру, мотиваційно-ціннісні детермінанти, вплив на референтність педагога вивчали М.Березовін, О.Бодальов, В.Галузяк, В.Кан-Калік, В.Коломієць, Я.Коломінський, Є.Маслова, М.Сметанський, Є.Суботський, С.Шеїн та ін. Проблему педагогічних конфліктів, шляхи їх профілактики та розв’язання розробляли Н.Анікеєва, А.Анцупов, В.Бурякова, Ф.Гільман, В.Журавльов, І.Зімняя, Л.Катаєва, Ю.Мещерякова, М.Рибакова, Г.Риданова, Л.Семчук, Л.Сімонова, Г.Смірнов, А.Сорокіна та ін.

Активні методи соціально-психологічної підготовки вчителів до педагогічного спілкування, формування, корекції комунікативних умінь були об’єктом досліджень М.Баграмянц, В.Желанової, В.Кан-Каліка, В.Каплінського, Г.Ковальова, А.Коломієць, І.Лабутової, О.Леонтьєва, В.Сластьоніна, Т.Яценко та ін.

І все ж, попри значну зацікавленість сучасних дослідників проблемою педагогічного спілкування, не до кінця з’ясованим залишається питання формування культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів. Зокрема, нагального подолання потребують суперечності між: вимогами сучасного суспільства щодо культури професійного спілкування педагогів і реальним рівнем їхньої компетентності у педагогічному спілкуванні; вимогами до рівня педагогічного спілкування сучасного вчителя та обмеженими можливостями його досягнення за умов застосування традиційних шляхів, форм, методів та засобів навчання; широким спектром навчальних дисциплін педагогічного фаху та недостатнім методичним забезпеченням цілеспрямованої комунікативної підготовки викладачів; теоретичною підготовленістю студентів у сфері педагогічного спілкування та рівнем оволодіння ними практичними методами, формами та способами його організації; необхідністю постійного самовдосконалення в педагогічному спілкуванні та здатністю майбутніх викладачів до рефлексії у даній сфері професійної діяльності [19, с. 56].

**Мета дослідження** – теоретично дослідити проблему культури педагогічного спілкування та практично перевірити сформованість культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ.

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. уточнити сутність і зміст понять «педагогічне спілкування» і «культура педагогічного спілкування»;
2. розглянути вади педагогічного спілкування;
3. визначити види педагогічних конфліктів, причини їх виникнення, шляхи і засоби їх врегулювання;
4. обґрунтувати педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів;
5. розробити і впровадити діагностичну методику щодо виявлення стану сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів;
6. провести педагогічне спостереження щодо формування культури педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки студентів, систематизувати його результати.

**Об’єкт дослідження –** процес ф**ормування культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів ВНЗ**.

**Предмет дослідження –** педагогічні умови і практико-організаційна діяльність з формування у майбутніх викладачів культури педагогічного спілкування.

З метою розв’язання визначених завдань використано комплекс **методів дослідження**: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури для обґрунтування науково-теоретичних засад проблеми культури педагогічного спілкування; методи опитування (бесіда, анкетування) для визначення уявлень майбутніх викладачів про культуру педагогічного спілкування; спостереження, тестування.

 **Теоретичне значення** роботи полягає в уточненні сутності і змісту понять «педагогічне спілкування» і «культура педагогічного спілкування»; в аналізі вад педагогічного спілкування з метою їх запобігання у практичній педагогічній діяльності; визначенні видів педагогічних конфліктів, виявленні причин їх виникнення та шляхи і засоби їх врегулювання.

 **Практичне значення** роботи виявляється в обґрунтуванні педагогічних умов формування культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів; розробці і впровадженні діагностичної методики щодо виявлення стану сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів; в проведенні педагогічного спостереження щодо формування культури педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки студентів, систематизції його результатів.

Кваліфікаційна магістерська робота складається з двох розділів (теоретичного і практичного), висновків до кожного розділу, загальних висновків, списка використаної літератури (56 джерел), додатків. Загальна кількість роботи складає 73 сторінки.

**РОЗДІЛ 1.**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ**

**1.1. Сутність і зміст педагогічного спілкування і культури педагогічного спілкування викладача**

Педагогічне спілкування — це спілкування педагогів зі студентами у всіх ситуаціях студентського життя. Воно може мати форму розпорядження, інструкції, поради, запланованої бесіди або спонтанної розмови, зауваження, питання, відповіді на питання тощо.

Професійно-педагогічне спілкування – система прийомів органічної соціально-психологічної взаємодії педагога і студентів, змістом якої є обмін інформацією, пізнання один одного, організація діяльності й стимулювання діяльності студентів, організація і корекція стосунків у колективі студентів, обмін ролями, співпереживання і створення умов для самоутвердження особистості кожного студента. Педагогічне спілкування за своєю сутністю – творчий процес [46, с. 345].

Педагогічне спілкування має бути проникнутим життєрадісністю, гуманністю, людяністю й оптимізмом. Воно виконує такі функції:

* взаємопізнання педагогічних працівників і студентів; обмін думками, почуттями та інформацією;
* організація та здійснення різноманітних і багатогранних навчально-виховних заходів;
* самовираження, самовизначення і самоутвердження учасників цього процесу [6].

За В. А. Кан-Каликом, структура професійно-педагогічного спілкування містить:

* прогностичний етап, зміст якого полягає в моделюванні майбутнього спілкування з аудиторією;
* комунікативну атаку, що передбачає організацію спілкування на початку навчально-виховного заходу;
* управлінський етап, сутність якого полягає в безпосередньому спілкуванні впродовж навчально-виховного заходу;
* завершальний етап, сенс якого - в аналізі перебігу спілкування та його результатів і внесення відповідних корективів у модель майбутнього спілкування.

І. А. Зязюн виокремив три компоненти спілкування: пізнавальний, естетичний і поведінковий. Учений наголошує: «Спілкування обов'язково передбачає формування у педагогів вихованців образів один одного і понять про особистісні властивості кожного учасника спілкування; воно несе в собі естетичну характеристику – зовнішню і внутрішню подобу учасників спілкування, викликає певне до себе відношення; у спілкуванні проявляється і поведінковий компонент – слова і справи, адресовані педагогом студентам, і навпаки» [7].

Педагогічне спілкування має надзвичайно велике, часом вирішальне значення у виховному процесі. Це пояснюється тим, що крім ділової інформації воно завжди — явно чи приховано — містить оцінку поведінки і особистісних якостей студента.

Скажімо, слова викладача « Ти відповідав непогано», «Сідай на місце», «Чому ти запізнився?» в залежності від інтонації та міміки можуть мати для студента абсолютно різне значення. Оце оцінювання поведінки вихованців — а вони сприймають його як вираз ставлення до себе — робить педагогічне спілкування не менш значним і впливовим засобом виховання, ніж, наприклад, цілеспрямоване формування переконань студентів.

Роль педагогічного спілкування серед інших компонентів процесу виховання історично зростає. Це пов'язано з тим, що разом з демократизацією суспільних відносин постійно розвивається почуття власної гідності та чутливість до міжособистісних стосунків кожної людини, тому авторитарний стиль все частіше сприймається студентами як прояв зневажливого ставлення до них, як відхилення від норми. [32, с. 68].

У масовій педагогічній практиці минулого характер спілкування вважався другорядним явищем — головне завдання полягало у передачі навчальної інформації, у тому, щоб робити «справу». Відповідним було і ставлення вихованців, і, хоча їм, звичайно, більш подобалися врівноважені та привітні педагоги, суворість і різкість вважалися нормою. Зараз педагог не може розраховувати на успіх, якщо він власною манерою спілкування викликає негативні емоції студентів.

   Для багатьох педагогів спілкування є найслабкішим місцем їхньої педагогічної технології, і саме такі педагоги не бачать у спілкуванні ніякої проблеми. Конфлікти, що виникають з студента, вони пояснюють невихованістю останніх, не бажаючи бачити власних помилок у спілкуванні з вихованцями. Підхід у таких педагогів простий: розмовляти з студентами треба відповідно до того, як вони заслуговують: із дисциплінованими — спокійно і ввічливо, з порушниками — суворо, вимогливо і різко, критика ніколи не буде зайвою і надмірною. Такий підхід нібито має свою логіку, але вона не витримує перевірки життям. Педагогічне спілкування має спиратися на розуміння ролі психологічного захисту студента, який підтримує досить високу самооцінку студента і примушує його вороже сприймати навіть справедливу критику.

Педагогічне спілкування — це мистецтво дипломатії, спрямоване на те, аби уникнути психологічного захисту студента у вигляді «смислового бар'єра» на педагога. Це дуже складне завдання, але справжній професіоналізм педагога саме постає в умінні спілкуватися, не викликаючи психологічного захисту вихованця. В тому, щоб сказати: «Мені набридло панькатися з тобою. В тебе немає ні сорому, ні совісті. Я не знаю, що з тебе вийде в житті!» — немає ніякого педагогічного мистецтва, це типова реакція непрофесіонала. Педагогіка тому і здається батькам безхитрісною наукою, що вони часто бачать такий тип спілкування у педагогів [15, с. 82].

Нині відомі кілька класифікацій стилів діяльності педагогів. Для педагогів будь-якої моделі взаємодії важлива емоційно-естетична виразність, уміння подати себе та створити ситуацію власного самовираження і самоутвердження. У досвідченого педагогічного працівника, як правило, формується помітна тенденція до тієї чи іншої моделі, типу взаємин, які найповніше відповідають його індивідуально-психологічним особливостям.

Життєдіяльність педагога безпосередньо пов'язана з культурою спілкування.

Для педагогічного працівника з високою культурою спілкування характерними є: оптимальність вимог; педагогічний оптимізм; емоційний відгук; формування колективних форм стосунків, взаємин у колективі у навчально-виховному процесі; створення атмосфери доброзичливості.

Оволодіти майстерністю жити з людьми передбачає не лише знання принципів і норм гуманістичних відносин, правильне оцінювання оточення та обставин, а й уміння діяти відповідно до цих знань і принципів. Вивчали природу, сутність, форми і засоби спілкування В. Войтко, Є. Донченко, В. Заслуженюк, Савченко, В. Семиченко, М. Стельмахович, Т. Кошманова, В. Кудін та ін.

Основною характеристикою спілкування М. Каган вважає діяльність. Його розуміння ґрунтується на переконанні, що людина живе не лише для себе, а й для інших, у взаємозв'язку з якими розкривається ЇЇ сутність.

На думку О. Леонтьєва, педагогічним є професійне спілкування викладача з студентами на уроці чи поза ним (у процесі навчання та виховання), яке виконує певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне та оптимальне) на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємин між педагогом і студентами, всередині студентівського колективу[29, с. 2].

Оптимальним педагогічним спілкуванням О. Леонтьєв вважав таке, що створює найкращі умови для розвитку мотиваційної сфери студентів і творчих можливостей навчальної діяльності, забезпечує морально-емоційний клімат навчання, запобігає виникненню психологічного бар'єру та конфліктних ситуацій між викладачем і студентом. Воно здатне задовольнити потреби управління соціально-психологічним, духовним розвитком студентівського колективу та уможливлює реалізацію в навчальному процесі особистісних якостей педагога.

*Культура педагогічного спілкування – професійне спілкування педагога зі студентами з метою оптимізації навчально-виховного процесу, яке передбачає врахування емоційного стану, інтелекту, віку вихованців та психологічного мікроклімату в колективі.*

Педагогічне спілкування відбувається в різних ситуаціях та умовах. Труднощі в комунікації, як правило, виникають тоді, коли викладач прагне примусити студентів вступити в контакт, незважаючи на їх емоційний стан, інтелектуальні особливості та бажання спілкуватися. Це "відштовхує" вихованців і сприймається ними як патерналізм, некоректність та нав'язливість. Тому в намірі спілкування слід виявляти обережність, здатність осягнути налаштованість іншого на встановлення контакту, комунікативну дію [61, с. 23].

Необхідно керуватися розсудливістю, поміркованістю, узгодженістю власної дії з урахуванням моральної свободи, права іншого, оскільки духовне спілкування є добровільним актом. У його процесі, на думку сучасного психолога Валентини Семиченко, формуються не лише пізнавальні здатності людини, а й інтегральні складові психічного життя: самооцінка, усвідомлення власного Я і відчуття його тотожності в будь-яких життєвих ситуаціях; засвоюються прийоми протидії зовнішньому тиску; виробляються критерії ставлення до інших людей тощо.

Однак, якою б привабливою не була модель стосунків педагогічного працівника і студента, вона завжди динамічна. З огляду на це, хороший педагог завжди прагне до неперервності своєї освіти та професійної підготовки, постійно аналізує свою діяльність, ідентифікує досягнутий рівень взаємодії зі студентами, добирає й використовує нові здобутки педагогічної науки і передового досвіду, переймає найкраще від своїх колег [56, с. 77].

  Спілкування педагога зі студентами складає певну манеру, що залежить від темпераменту, характеру і загальної культури педагога. Ця манера не може бути суворо визначеною та уніфікованою. Є педагоги щирі і доброзичливі, стримані і холодно-ввічливі, бурхливі у проявах своїх емоцій, іронічні — і всі вони можуть досягати плідних контактів з вихованцями. Теорія про те, що педагог повинен бути бездоганно витриманим і не виявляти своїх емоцій, що мала розповсюдження на початку XX століття, не знайшла підтримки в науці і практиці.

А.С. Макаренко досить рішуче відстоював право педагога на природний прояв своєї особистості (але не на емоційну розбещеність, істеричність, галасливість). Та й самі діти і студенти люблять яскраві та оригінальні особистості, а не тих, про кого кажуть «ні риба, ні м'ясо». Головною вадою педагогічного спілкування є помилкові переконання та установки, що втілюються в поведінку педагогів і в узагальненому вигляді заслуговують назви «педагогіки покарань» [25, с. 234].

Культура спілкування педагога – завжди є показником того, як за допомогою найбільш важливих конкретних педагогічних завдань, способів спілкування викладача вдається реалізувати загальні соціально-значущі принципи навчально-пізнавальної діяльності студентів. Чим ширший діапазон засобів і прийомів спілкування, який застосовує викладач, тим більш високим є рівень його культури. Говорячи про професійну культуру спілкування викладача, ми, насамперед, повинні бачити в усіх його взаємостосунках уміння досягати поставленої мети у професій підготовці майбутнього спеціаліста.

**1.2. Вади педагогічного спілкування викладачів**

«Педагогіка покарань» є проявом стереотипів авторитарного виховання, що переважало в практиці минулих часів. Покарання були найбільш типовою реакцією на небажану поведінку (і не тільки стосовно дітей), яка спрацьовувала майже автоматично.

Покарання поставало «науковою», всіма визнаною необхідністю протягом всієї багатотисячної історії людства, і тільки у XVIII-XIX століттях голос проти цього лиха залунав досить відчутно. Зараз обмеження покарань є аксіомою наукової педагогіки, але в практичній поведінці педагогів спонукання до покарань з'являються на кожному кроці.

 Йдеться не про ті покарання (зауваження, записи в щоденнику тощо), які педагоги свідомо-виправдано чи ні — використовують у своїй роботі, а про приховані, найчастіше неусвідомлені словесні або мімічні негативні реакції на студентівську поведінку. Ці покарання діють на студентів інколи більш, ніж цілеспрямовані негативні заходи, але їхня дія часто виявляється протилежною очікуваній, тобто викликає протидію. Розглянемо типові види неусвідомлених покарань [48, с. 123].

Мабуть, найбільш поширеними з них є «профілактичні покарання», тобто критичні зауваження або погрози відносно порушень, які ще тільки можуть відбутися. «Будь охайним, — каже викладачка не дуже старанному студенту, — бо знов напишеш, як курка лапою». Студент дійсно може написати погано, але ж він ще цього не зробив, і така впевненість є для нього образливою. Викладачу здається, що вона звертає увагу студента на можливі недоліки, попереджує його, але насправді її слова сприймаються як несправедливі і викликають протест.

Вихованці чекають від педагога-професіонала справедливості і віри в їхні кращі якості, а не впевненості в майбутніх помилках і порушеннях. Мотивом цих слів викладачки є не тільки і не стільки бажання попередити студента, скільки неусвідомлена реакція покарання. Так, цей студент завжди пише, як «курка лапою», і на цей раз, напевно, зробить таким же чином, але висловлювати впевненість у цьому педагог не має ніякого права. В юриспруденції існує поняття презумпції невинності: людину не можна вважати злочинцем, доки її вина не доведена в законному порядку; щось подібне має бути і в педагогіці.

  Різновидом профілактичних покарань є перебільшення і узагальнення негативних вчинків студентів, надзвичайно поширені серед педагогів. Перебільшення лунають як звичні звороти мови, майже штампи. Замість «мене занепокоює твоя поведінка» можна почути: «Ти розучивсь поводити себе нормально», замість: «На тебе були неодноразові скарги» діти чують: «Від тебе вся школа плаче» тощо. Педагоги не замислюються над тим, що звороти: «У тебе в голові одні дурниці», «Ти зовсім втратив совість», «Я б на твоєму місці згоріла від сорому», «Від тебе не дочекаєшся нічого путнього» не відповідають дійсності, бо немає такого студента, у якого б в голові були одні дурниці і зовсім не було сорому [70, с. 59].

Ці гіперболи, на думку педагогів, мають жахнути студентів і викликати гостре бажання виправитися, але, як правило, цього не відбувається. У перебільшеннях і негативних узагальненнях учні, природно, бачать несправедливість, якої припускається той, хто має бути зразком справедливості, тобто це ображає їх і начебто дає їм право на сперечання і порушення дисципліни.

   Аби відчути несправедливість негативних перебільшень і узагальнень, можна уявити ситуацію, коли після відвідання невдалого уроку директор школи каже викладачці, що у неї зовсім немає бажання сумлінно працювати. Будь-який викладач відчує гостре почуття образи.

Розуміючи це, педагоги в спілкуванні між собою виявляють поміркованість, обережність у виразах і тактовність, у той час як у ставленні до студентів перебільшення і негативні узагальнення вважаються нормальним педагогічним прийомом.

  Одним з варіантів цієї вади спілкування є уявне доведення негативної поведінки студентів до абсурду, наприклад: «Ти ще ноги поклади на парту!». Педагогові це здається просто попередженням, але для студентів воно лунає досить образливо, має агресивне забарвлення. До цієї ж категорії засобів «караючої педагогіки» можна віднести різні види перекривляння педагогами слів студента, завдяки чому ці слова набувають вигляду нісенітниці і безглуздя. «Я не встиг виконати завдання», — каже студент. «Не встиг виконати», — повторює викладач таким тоном, яким могла б говорити людина з явними психічними вадами.

Іноді педагог спеціально підхоплює якісь слова студента, надаючи їм знущального відтінку і створюючи імідж студента як примітивної, але претензійної людини. Розмовляючи з товаришем, на уроці, студент вживає вираз «член парламенту». Почувши це, педагог каже: «Припини розмови, «член парламенту» [16, с. 40].

  Часто профілактичні покарання постають у формі іронії і висміювання студентів не за якусь провину, а у будь-якому зручному випадку, аби учні побоювались гострого язика педагога і не наважувалися сперечатися. Педагоги не вважають іронію покаранням, але вихованці сприймають це саме так, бо викладач, на їх погляд, завжди оцінює поведінку студентів, а не просто тренується в дотепності за їх рахунок.

Серед педагогів є дуже дотепні люди, і часто вони роблять з цього дійсно гостру зброю, пишаючись своєю здатністю до іронії. Існують справжні майстри висміювання, які не пропускають жодного випадку іронічно обіграти недоліки вихованців не тільки у ставленні до навчання, але й у зовнішньому вигляді, мові, звичках, роблячи з таких студентів мішені глузування товаришів. У педагогічному середовищі рідко засуджують таку поведінку колег, вважаючи, що завжди корисно показати вихованцям інтелектуальну перевагу педагогів.

  Ще один прояв «педагогіки покарань» — характеристика особистості замість характеристики вчинків. Не «ти лінуєшся», а «ти ледащо», не «бешкетуєш», а «бешкетник». Не треба особливо заглиблюватись у наукову психологію, аби зрозуміти різницю. «Ледащо», «бешкетник», «хуліган», «брехун», «нахаба» — все це сприймається як сталі характеристики особистості, в той час, як «бешкетуєш», «порушуєш» означає дії, що є тимчасовими. Різницю між виразами «ти говориш дурниці» і «ти — дурень» миттєво розуміє кожен. Застосування критичних іменників замість дієслів порушує принцип доброзичливості і оптимізму в оцінці студентів і тим самим ще раз підриває їх віру в доброту і справедливість педагогів і дорослих взагалі.

   Одного разу викладачка сказала студенту, що він нахаба, і почула у відповідь: «Нахабство — друге щастя». В викладачській вона прокоментувала цей вчинок, обурюючись моральними переконаннями цього студента. Насправді вислів «Нахабство — друге щастя» був просто найшвидшою реакцією (першою, що виникла в голові студента) на надмірно різке і образливе слово викладачки, а не справжнім переконанням. Використання образливих ярликів, як правило, провокує саме таку реакцію. Якби викладачка сказала, наприклад: «Твої вчинки здаються мені нахабними», — ймовірність того, що студент замислиться, а не відповість захисною реакцією, була б значно вищою.
  Широко розповсюджений стереотип поведінки педагогів, який можна назвати «рефлексом подолання». Він проявляється в тому, що вони намагаються у різних ситуаціях змусити студентів зайвий раз стримати своє бажання, відступити, відчути свою залежність. Педагоги з подібними установками незадоволені, коли учні легко і просто досягають своєї мети. Ось поставити зайвий раз перешкоду, зв'язати з якоюсь додатковою умовою здається таким педагогам найбільш доцільним.

Це знаходить прояв у сотнях дрібниць: затримати студентів зайву хвилину наприкінці уроку або самопідготовки, примусити декілька разів прохати те, що можна було б дозволити відразу, не запитати студента на уроці, коли він піднімає руку, тощо. За всім цим стоїть неусвідомлене прагнення проявити свою волю і владу, тобто покарати. Учні дуже добре відчувають цю мотивацію, кажучи про викладача: «Хоче показати свою владу. Робить нам назло» [6, с. 25].

Взагалі головний принцип «педагогіки покарань», який рідко висловлюється, але постійно «працює» в педагогічному спілкуванні, можна висловити приблизно так: «Студентів треба тримати в страху, краще припуститися перебільшення в покаранні, ніж розпустити вихованців, не можна залишати без покарання жодної провини». Виходячи з цього, педагоги намагаються будь-яким чином карати грубощі, суперечки та інші прояви непокори. Примусити студента скоритися, вибачитися, заплакати, розкаятися вважається першорядним завданням за різних сутичок і конфліктів. Це стає начебто зверхзавданням конфліктних ситуацій, витискуючи всі інші завдання корекції поведінки вихованців [54, с. 41].

   Прагнення покарати винного за будь-яку ціну часто обертається таким непедагогічним проявом, як приниження студента за рахунок його посередніх здібностей або фізичних вад. Не можна сказати, що педагоги роблять це навмисно, але коли вони не знаходять інших засобів, то йдуть і на це.

Так, наприклад, студент дошкуляє викладачеві постійними розмовами на уроці. Зауваження не допомагають, ставити «двійку» — неправильно, випровадити з аудиторії — проти цього виступає адміністрація. Не знаходячи інших засобів, роздратований викладач робить найбільш образливе зауваження, яке він спроможний вигадати, наприклад: «Якби твій мозок працював так, як твій язик», або: «Тебе ледве видно з-за парти, але ти перший базіка у класі» тощо.

   Проявом «караючої педагогіки» є й формування негативної установки педагогів на «важких», тобто недисциплінованих і слабовстигаючих студентів. Така установка, хоча вона здебільшого і не усвідомлюється педагогом, має цілий ряд наслідків:

* педагог дає «поганому» студенту менше часу на відповідь, не дає йому подумати;
* якщо дається неправильна відповідь, педагог не пропонує підказку, а зразу ж питає іншого студента або дає відповідь сам;
* він «ліберальничає», позитивно оцінюючи неправильну відповідь;
у той же час він частіше лає «поганого» студента за неправильні відповіді;
* педагог відповідно рідше хвалить студента за правильну відповідь –намагається не реагувати на відповідь «поганого» студента, викликає іншого, не помічаючи піднятої руки;
* рідше посміхається такому студенту, менш дивиться йому в очі. [22, с. 77].

   Мова багатьох педагогів немовби насичена «караючими» виразами, і складається враження, ніби вони не вміють звертатися до студентів бел погроз. Замість: «Я нагадую вам...» або: «Я попереджую вас, аби ви не забули помити руки» використовується: «Якщо хтось не помиє руки...» або: «Спробуйте тільки не помити руки...». Досить типовим є застосування погрозливих конструкцій із словом «мені», наприклад: «Щоб мені були зроблені всі завдання», «І дивіться мені, щоб все було у порядку».Зрозуміло, що, чуючи кожного дня подібні вирази, учні звикають бачити у педагогах караючу силу, проти якої можна тільки захищатися, а не відноситися з довір'ям і повною відвертістю.

Оскільки «караюча педагогіка» оточує студентів з першого класу і вдома у батьківському виконанні, психологічний захист вихованців постійно міцніє. Вони все менше реагують на критику та погрози, так що педагогам дійсно буває важко домогтися виконання своїх вимог. Складається «хибне коло», коли покарання породжують захист, який, в свою чергу, посилює необхідність тиску на вихованців [60, с. 36].

   Ще одним типовим недоліком педагогічного спілкування є прагнення (здебільшого неусвідомлене) педагога продемонструвати свою зверхність над студентами, тобто те, що одержало в психології назву «пристроювання зверху». Це прагнення виявляється у безлічі елементів поведінки педагога: висловлюваннях, інтонації, міміці. Педагоги, які звикли «пристроюватись», використовують будь-яку нагоду, аби підкреслити нерозвиненість і неосвіченість студентів, їхні слабкі сторони, наївність, недосвідченість. Це робиться не в тих випадках, коли треба усунути зарозумілість студента (а таке буває), але за звичкою, внаслідок підсвідомої потреби.

Здавалося б, педагогу ні до чого доводити свою перевагу, бо вона і так зрозуміла: у нього влада, знання, життєвий досвід, проте існує чимало педагогів, які роблять це постійно. Такі люди «пристроюються» не тільки над студентами, але, якщо стосунки з іншими людьми є їхньою особистою справою, то «пристроювання» над вихованцями — це професійна вада [58, с. 89].

  Слід згадати і такий дефект педагогічного спілкування, як переривання студентів під час розмові. На перший погляд переривання здається несуттєвою помилкою, дрібницею, але насправді це дуже серйозна перешкода для нормальних стосунків педагога з вихованцями, як і для стосунків людей взагалі. Переривання є дуже негативним і небезпечним явищем, тому що воно не виступає такою зрозумілою вадою спілкування, як, скажімо, роздратований тон або різкі вирази.

Багато хто вважає його проявом невимушеності, жвавості і навіть сучасного, демократичного мовного стилю. Насправді переривання Грунтується на підсвідомій установці «Перервати — значить перемогти». Коли розмова набуває хоч трохи дискусійного і загостреного характеру, воно починає поглиблювати конфронтацію між співрозмовниками, сприймаючись тим, кого переривають, вже не просто як прояв певної манери розмови, а як засіб боротьби, спроба будь що опинитися «зверху».
  Переривання дуже розповсюджене в спілкуванні дорослих, тому педагоги не бачать великого гріха в тому, що переривають студентів, у той час, як в очах останніх — це демонстрація необмеженої влади педагога. Елементарною істиною спілкування є те, що уважне вислуховування чимось незадоволеного або агресивного партнера вже значною мірою усуває його негативний настрій та наміри, тобто вже є психотерапевтичним і виховуючим засобом.

   Манера спілкування педагога з студентами залежить, у найбільш загальному плані, від двох факторів: переконань, позиції педагога, з одного боку, і його особистісних рис темпераменту, характеру, інтелекту, — з іншого.

Розглядаючи перший фактор, треба сказати, що позиція багатьох педагогів щодо манери спілкування є досить суперечливою. В принципі вони визнають необхідність гуманного спілкування, але вважають, що за реальних умов сучасної масової школи для такого спілкування немає можливостей. Оця друга частина їхньої позиції є головною причиною широко розповсюдженої «педагогіки покарань» [19, с. 230].

   Інший фактор — індивідуальні особливості спілкування потребують більш детального розгляду. На початку даного розділу вже відзначалося, що позитивне спілкування не можна звести до якогось єдиного варіанту, єдиної манери, воно є дуже різноманітним. Аби допомогти молодим педагогам сформувати оптимальну комунікативну манеру, доречно вказати па типові помилки, пов'язані з особпстісними рисами педагогів. Дослідження цієї проблеми показують, що індивідуальні особливості педагогів зумовлюють певний стиль спілкування, як позитивний, так і негативний. Зупинимося на негативних стилях, які спостерігаються в педагогічній практиці.

Спілкування-дистанція. За такого спілкування педагог постійно дає студенту відчути різницю їхніх соціальних ролей. Часто дистанція виникає внаслідок браку товариськості і невпевненості викладача у собі. У стриманого і тактовного педагога вона не набуває образливого для студентів характеру, хоча і не сприяє встановленню оптимальних відносин. Коли ж дистанція поєднується з різкістю, нестриманістю, нетактовністю педагога, спостерігається найгірший варіант стосунків, «смисловий бар'єр» у ставленні до даного педагога [48, с. 70].

   Спілкування-настрахання. До нього найчастіше схильні енергійні, вимогливі за характером педагоги, яким настрахання (двійками, покараннями) здається найбільш швидким і надійним засобом «наведення порядку». Цей стиль принципово суперечить демократичному спілкуванню.
   Спілкування-загравання. Воно пов'язане з побоюванням неслухняності, невпевненістю педагога у собі, невмінням досягти виконання студентами вимог викладача. Авторитет таких педагогів серед студентів переважно не є високим.
   Дуже характерним і показовим постає спілкування педагога з студентами на уроках, де добре помітні всі його позитивні і негативні сторони. В.А. Кан-Калик описує декілька типових моделей спілкування, які містять певні недоліки і помилки.

   «Монблан». Викладач користується повагою студентів за свої знання, але він нібито стоїть над студентами і не «знижується» до довірливого спілкування з ними. Це не навмисна тактика, це наслідок його характерологічних особливостей. Зрозуміло, що таку позицію може займати тільки хороший викладач, який може бути на висоті «Монблана». Це один з варіантів «снілкування-дистанції».

   «Китайська стіна». Ця модель також є типовим виразом снілкування-дистанції. Викладач навмисно відгороджується від студентів, підкреслюючи свою владу і переваги, що є наслідком таких рис характеру, як властолюбність, підвищене самолюбство і гордість або педантизм та емоційна холодність. Природно, спілкування має переважно формальний характер, а поведінка педагога є найчастіше авторитарною.

   «Локатор». Спілкування здійснюється вибірково, викладач переважно взаємодіє з якимись окремими студентами або частиною класу (сильними чи, навпаки, слабкими). Це є результатом недостатнього розвитку комунікативних якостей, зокрема розподілу уваги.

   «Тетерев». Педагог погано сприймає клас, переважно чує тільки самого себе, тобто спілкування як таке зовсім відсутнє або ж воно одностороннє. В основі цього також лежить неповноцінність його комунікативних якостей.
   «Робот». У процесі ведення уроку педагог занадто дотримується програми, не реагує на зміни, не має достатнього зворотного зв'язку. Це притаманне людям з рисами інертності вищої нервової діяльності.
   «Я сам». Викладач не дає дітям проявляти ініціативу, все робить сам. При такому веденні уроку спілкування має дуже обмежений характер. Це пояснюється рисами авторитарності в характері педагога.
   «Гамлет». Спостерігається невпевненість педагога у собі і результатах спілкування. Він часто сумнівається в тому, що його розуміють, сприймають позитивно, і це знижує ефект його педагогічного впливу.
   «Друг». Педагог намагається підтримувати з студентами дружні стосунки без належної дистанції, внаслідок чого він втрачає достатню владу і керування вихованцями. Це може спостерігатися у педагогів з сангвінічним темпераментом і викликаною ним легковажністю, або у тих, кому не вистачає твердості і вимогливості, що вони намагаються компенсувати дружніми стосунками з студентами  [19, с. 43]. Такі деякі негативні моделі спілкування. А яким же має бути його позитивний варіант, його позитивні типи?

Ще раз скажемо, що повноцінне спілкування може бути різним, головне, аби в ньому не було вищезазначених типових помилок і стереотипів «караючої педагогіки». Якщо педагог позбавлений цих стереотипів, то навіть несприятливі риси його темпераменту і характеру (якщо вони не сягають розмірів акцентуації) не завадять йому встановити плідний контакт з вихованцями. Найкращою основою такого контакту є захоплення спільною творчою діяльністю або взаємна дружня прихильність як наслідок доброзичливості педагога, якщо дружні стосунки не переходять у панібратство та безпринципність.

   Що стосується універсальних елементів технології педагогічного спілкування, які роблять його більш гуманним і професійним, можна, крім вищезазначеного, дати дві поради.

  Замінити звичні форми вимоги типу «Будь ввічливим у розмові зі старшими», «Коли ти, нарешті почнеш приходити на уроки вчасно?» так званим Я-зверненням. Воно виглядає приблизно гак: «Я б хотіла, аби ти був більш ввічливим у розмові зі старшими», «Мені було б дуже приємно, якщо б ти приходив на уроки вчасно». Зміст вимоги залишається тим самим, але інша форма утримує підтекст, за яким педагог не вимагає, а лише висловлює бажання, що істотно зменшує директивність його слів і не викликає опору з боку студента [33, с. 101].

  У випадках констатації труднощів, невдач студента використовувати «Ми — підхід». «Здається, у нас є проблеми з розумінням нового матеріалу», «Давай подумаємо, як нам вийти з цього неприємного становища». Як і в попередньому випадку, створюється більш демократичний, дружній підтекст.

Найбільш неприємним і, на жаль, типовим наслідком помилок у спілкуванні учителів з студентами є педагогічні конфлікти, тобто сутички, які набувають гострого або тривалого характеру. Емоції роздратування або гніву обох сторін не знаходять відреагування в сутичці і трансформуються в образу, яка закріплюється на певний час після самої сутички.

Механізми психологічного захисту призводять до виправдання учасниками конфлікту власної поведінки (раціоналізації), приписування агресивних намірів іншій стороні (проекції), створення образу «ворога». Якщо педагог був хоч би частково неправим, — а це спостерігається досить часто, — студент вважає образливим йти на поступку, а педагогу це заважає зробити «честь мундира», рольова позиція старшого і керівника. Коли конфлікт так і не знаходить вирішення, народжується «смисловий бар'єр», тобто тривала негативна реакція вихованця на педагога [36, с. 225].

**1.3.Педагогічні конфлікти: види, причини виникнення, шляхи і засоби їх врегулювання**

   М.М. Рибакова виділяє декілька видів педагогічних конфліктів.
   *Конфлікти діяльності*. Вони виникають у процесі діяльності (найчастіше навчальної), коли студент не виконує необхідних вимог, а негативні реакції викладача — зауваження, оцінки — сприймає як несправедливі та образливі. Хоча початки таких конфліктів лежать у сфері діяльності, вони, як правило, загострюються дефектами педагогічного спілкування, що і дає часом студентам підставу звинувачувати у конфліктах педагогів.

   *Конфлікти вчинків*. Відбуваються як реакція протесту студентів на критику і покарання, які педагоги використовують у випадках порушень вихованцями дисципліни, нетовариської поведінки, агресивності тощо. Це найбільш чисельна група конфліктів. Тут, як і в попередній групі, конфлікти викликаються не тільки самими вчинками студентів, але й тактикою дій учителів у дусі «педагогіки покарань» [53, с. 117].

   *Конфлікти стосунків* є найбільш неприємними для педагогів. Внаслідок якихось помилкових дій у конфліктній ситуації стосунки з студентом або групою студентів стають напруженими, неприязними або ворожими. Конфлікт, який спочатку мав конкретний привід, набуває характеру «холодної війни». Вихованці тепер впевнені, що негативні зауваження і оцінки з боку викладача викликані тільки його недоброзичливим ставленням, а педагог оцінює поведінку студентів як спрямовану на образу його особисто.

Зрозуміло, що за таких умов педагогу важко бути доброзичливим, привітним і справедливим, а про його виховний вплив на студентів не може бути й мови. У конфлікти стосунків можуть переростати і конфлікти діяльності, і конфлікти вчинків. Вкажемо на основні помилкові дії педагогів у дусі «педагогіки покарань», що поглиблюють конфлікти діяльності і вчинків, перетворюючи їх у конфлікти відносин.

   Застосування неадекватних покарань студентів. Такими найчастіше є «двійки», різкі і образливі зауваження, випроваджування з класу. Однією з причин цього явища є недостатність інформації про поведінку студента. У більшості випадків педагог не знає, чому студент не виконав завдання, чому виглядає збудженим, чому посварився з товаришем. Якщо це трапилося з недисциплінованим студентом, педагогу здається, що порушення — не випадковість, а наслідок невихованості і розбещеності, яким треба покласти край. У свою чергу, студент чекає від педагога абсолютної справедливості і не визнає того неписаного правила, за яким недисциплінованого студента треба карати суворіше, ніж дисциплінованого [40, с. 80].

Іншою причиною є те, що можна назвати «ефектом накопичення провини». Коли викладач, припустимо, вже зробив декілька зауважень за розмову на уроці, кожне наступне порушення здається йому більш нестерпним, ніж попереднє, хоча порушник вважає, що реакція педагога не повинна бути суворішою, ніж раніше. Відбувається немовби накопичення провини, за яке страждає хтось один, і учні сприймають це як несправедливість.
   Не можна заперечувати і таку причину, як поганий настрій педагога і його ставлення до того чи іншого студента. Вплив цих факторів, безумовно, відчувається на виборі і застосуванні покарань.

   Приниження гідності студента. До конфлікту може призвести і поодинокий випадок, і неодноразові висловлювання педагога, які здаються принизливими студенту. Така ситуація веде до найтяжчого конфлікту відносин. Особливо болісно переживаються студентами (як, власне, всіма людьми) образливі зауваження в присутності товаришів, представників іншої статі. Аналогічні або ще тяжчі наслідки викликає приниження гідності найближчих учню людей: батьків, інших родичів [7, с. 12].

   Приниження гідності групи. Занадто різка або несправедлива критика класного колективу може викликати конфлікт педагога з усією групою. При цьому в конфлікт втягуються і ті учні, які особисто проти викладача нічого не мають.

   Розчарування студентів в учителеві. Найчастіше це відбувається у тих випадках, коли учні вірять у справедливість педагога, а він якимось чином не виправдовує їх сподівань. Іноді буває, що педагог дійсно допускається помилки, а іноді — тільки в очах студентів, але в обох випадках постає проблема ліквідації конфлікту. Відомі випадки, коли поведінка викладача безпосередньо не стосується студентів, але вони розцінюють її як негідну (це і може бути, наприклад, безпринципність у стосунках з адміністрацією, аморальна поведінка в особистому житті) і не вибачають її людині, в яку вірили. Після цього навіть несуттєва помилка педагога в стосунках з студентами може призвести до конфлікту [50, с. 181].

   Все вищезазначене вказує на безпосередні причини, тобто фактори поведінки педагогів, що викликають конфлікти. Більш загальні причини, що криються у професійній психології педагогів, це настановлення «караючої педагогіки», авторитарний стиль керування, нестриманість і недостатня тактовність, невміння відмовитись від рольової поведінки на користь загальнолюдської позиції. Звичайно, існують і конфлікти, які не є наслідком безпосередніх педагогічних помилок, вони здебільшого не перетворюються у конфлікти відносин і долаються легше. Треба звернути увагу й на те, що інколи учителі не можуть зайняти у конфлікті з студентами педагогічну позицію, тобто поставитись до студентів як до незрілих людей, що потребують терпіння та поблажливості, а не принципової непримиренності, що було б більш доречним у стосунках з дорослими [30, с. 69].

   Розглянемо ситуацію. Класний керівник вимагає, аби студент, який постійно заважає сусідові по парті, пересів на інше місце, а студент не бажає виконувати це розпорядження. Роздратована непокорою, викладачка використовує звичайний арсенал «педагогіки покарань»: «Чи довго я буду чекати? Я знаю, що ти впертий осел, але я змушу тебе підкоритися. Якщо ти не пересядеш, можеш не з'являтися на уроки. Мені що, директора викликати?».
   Проаналізуємо можливі варіанти рішення поза «педагогікою покарань».
   1. Відстрочка виконання. Педагог не наполягає на негайному виконанні його розпорядження і висловлює впевненість у тому, що студент і сам зрозуміє його необхідність. «Ну добре, я не буду тиснути на тебе, але я впевнений, що ти зробиш це в найближчий час, бо ти розумієш і сам, що не будеш відволікатися на уроках, а з товаришем спілкуватимешся на перервах і після занять».

   Замість погроз і образ, тобто негативних санкцій, застосовуються позитивні: віра в розум студента, турбота про його інтереси («не будеш відволікатися») і про зменшення шкоди для нього від розлучення з товаришем («спілкуватиметесь на перервах»). З психологічної точки зору це полярно протилежні підходи до вирішення проблеми, бо в першому випадку педагог висловлює думку про неспроможність студента діяти самостійно, ображає його («осел»), показує, що готовий покарати його більш суворо («можеш не з'являтися на уроки»). Це дає виграш і з практичної точки зору, тому що домогтися виконання через прохання, як відомо, можна швидше, ніж наказами і погрозами. Педагог звичайно ж розуміє цю істину, але керується стереотипами «педагогіки покарань», намагаючись одержати негайну педагогічну перемогу [27, с. 99].

   І навіть якщо студент все одно не виконає розпорядження, в цьому буде менш зла, ніж при застосуванні образ і погроз. Звичайно, існують випадки, коли треба застосувати примус, наприклад, у загрозливих, небезпечних для здоров'я або життя людей ситуаціях, але у більшості педагогічних конфліктів схильність педагогів до покарань викликається власними амбіціями та стереотипами «караючої педагогіки».

   2. Компроміс. « Ну добре, я дозволю тобі залишитися на цьому місці, але за умови, що ти більше не заважатимеш сусіду і не отримуватимеш зауважень». Зрозуміло, що швидше за все студент і надалі буде заважати і отримувати зауваження, але в цьому випадку рішення викладачки буде для нього більш справедливим. Компроміс має ті ж психологічні переваги, що й відстрочення виконання, він також дозволяє обходитися без «педагогіки покарань».
   3. Поступка. Педагог погоджується (робить вигляд, що погоджується) з аргументами студента і скасовує своє рішення. На відміну від варіанта компромісу він не висуває ніяких умов, висловлюючи віру в майбутню правильну поведінку студента. «Добре, я бачу, що ти не просто виявляєш впертість, а дійсно вирішив тримати себе в руках і не заважати сусіду. Нехай буде по-твоєму. Залишайся.» [55, с. 35].

   З точки зору виховного впливу поступка є найбільш ефективним і гуманним засобом спілкування. Упертість студента стає в ситуації конфлікта головним чинником мотивації його поведінки, який блокує інші, розумні варіанти рішень, тобто створюється ситуація «упертість заради упертості». Подібним чином студент кваліфікує і поведінку педагога: викладач хоче перемогти, довести свою волю і владу. Педагог опиняється на одній дошці з студентом, йде боротьба двох характерів. Виграти в цій боротьбі є для студента досить престижним.

   Роблячи поступку, педагог стає на вищий від студента рівень розумності поведінки і шляхетності. Він дає студенту добрий урок поступливості, володіння собою, щирості душі. З іншого боку, він показує впевненість у власному авторитеті, постійне відчуття власної педагогічної позиції без сповзання на роль учасника дрібної сутички. Такий особистий приклад може значно більше, ніж словесне переконання, навчити студента бути менш впертим, більш поступливим, краще володіти собою.

   Непоступливість — це саме той головний бар'єр, який мусить подолати наша педагогічна практика на шляху до дійсно гуманного спілкування з вихованцями, педагогіки співробітництва. Це дуже важкий бар'єр, бо поступливість, па перший погляд, нібито суперечить вимогливості — тому принципу, який найбільш уко-рінився у практиці виховання. Вимогливість бездоганно логічно поєднується із педагогічними традиціями: керівною роллю педагога, необхідністю дисципліни та організації життя вихованців; вона є фундаментом педагогічної техніки. Вимогливість, звичайно, і в майбутньому залишиться однією з основ методики виховання, але вона має стати більш розумною і далеко не абсолютною. Поступливість не суперечить вимогливості, а доповнює її, демонструючи ту істину, що педагоги прагнуть домогтися не тільки порядку і дисципліни, але й психологічного комфорту кожного студента. Це і є практичне втілення демократичних ідей і традицій в сучасне житія, формування нової психології суспільних відносин.
   Іноді поступка стає єдино можливим виходом із складної конфліктної ситуації, але педагоги вважають її своєю поразкою, швидше припускаючи непедагогічну поведінку, ніж поступку [20, с. 39].

   Отже, спробуємо визначити основні засоби врегулювання педагогічного конфлікту, який вже виник.

1. Не поспішати підключати до вирішення конфлікту адміністрацію школи і батьків студента, спробувати знайти взаєморозуміння з студентом самому.
2. Висловити студенту жаль з приводу конфлікту і власну готовність шукати шляхи його вирішення.
3. Визнати власні помилки, наприклад, нестриманість, неуважність, незнання всіх обставин і мотивів вчинків студента.
4. Висловити віру в те, що студент має тільки добрі наміри і достатні можливості для того, щоб проявити себе найкращим чином.У щоденних стосунках подолати неприязне ставлення до студента і називати його на ім'ям, а не на прізвище.
5. Якщо студент не йде на прямий контакт, уникає його, спробувати висловити його другу бажання ліквідувати конфліктні стосунки.
   Нагадаємо, що найкраще не доводити спілкування з студентами до педагогічних конфліктів, а для цього треба позбавлятися стереотипів «караючої педагогіки». Майбутнє педагогічного спілкування полягає не тільки у ліквідації цих стереотипів, але й в укоріненні у масовій практиці того справді гуманного стилю, який отримав у світовій психології назву «погладжування». «Погладжування» — це використання у спілкуванні тільки приємної для партнера інформації, підкреслення всього кращого в ньому, віри в його можливості. Всім добре відома істина, що найкращий шлях впливу на людину — це добре ставлення до неї. Ця думка стала азбучною істиною моралі всіх народів, але ось на педагогічне спілкування вона переноситься дуже важко і повільно.
   Мабуть, багатьом викладачам масових шкіл стиль «погладжування» здаватиметься утопічною ідеєю. Як можна обходитись без критики, коли учні заслуговують її на кожному кроці?! Звідки набратися стільки терпіння, коли нервова система постійно на грані зриву? Все залежить від переконань і настановлень педагога. Життя неодноразово доводило: те, що здається нестерпним сьогодні, може стати цілком прийнятним завтра. Ті конфліктні ситуації, в яких, на думку більшості педагогів минулого, ніяк не можна було обійтись без фізичних покарань, сучасні учителі звично вирішують мирними засобами. Так і стиль «погладжування» колись стане основою масової техніки педагогічного спілкування.
   У практиці спілкування кращих педагогів уже зараз переважає привітність, підкреслювання позитивних рис студентів, використання будь-якого приводу для заохочення, дуже обережне висловлювання критичних зауважень. Таким, наприклад є педагогічне спілкування Ю.М. Честних. В його педагогічному щоденнику, який він регулярно читав студентам, переважає констатація позитивних рис вихованців, похвала на їх адресу, хоча його шостий клас мав репутацію не найкращого в школі. Викладач присвятив кожному з вихованців декілька власних віршів, в яких учні постають повноцінними особистостями з безперечно світлим майбутнім. І нехай літературні чинники цих віршів були не на рівні геніальності, — вірші талановиті з педагогічної точки зору. Все майбутнє педагогіки і моралі пов'язане з поширенням гуманного стилю спілкування [11, с. 70].

Висновки до розділу І

   Педагогічне спілкування не просто обслуговує навчально-виховну діяльність; воно відіграє велику самостійну роль і є найважливішим фактором виховання. Позитивне ставлення педагога до вихованця, яке може бути передано словами, підтекстом, інтонацією і мімікою, створює для останнього загальне комфортне відчуття і позитивне ставлення до окремих навчальних предметів. На жаль, все може відбуватися і прямо протилежним чином. Педагоги часом не усвідомлюють цього значення характеру спілкування, вважаючи суттєвим тільки правильність своїх вимог. Для формування педагогіки співробітництва і гуманної особистості доброзичливе «погладжувальне» спілкування має особливу і вирішальну роль.
   Більшість дефектів спілкування можна об'єднати назвою «педагогіка покарань» або «караюча педагогіка», тому що вони походять від багатовікової психології виховання, яке переважно базувалось на покараннях. Покарання стали своєрідним безумовним рефлексом, автоматичною реакцією педагогів на невиконання вихованцями їхніх вимог. Оскільки фізичні покарання стали в сучасному суспільстві неможливими, «караюча педагогіка» користується мовними засобами.

Педагоги здебільшого не усвідомлюють, що багато їх звичних звертань до студентів є формулами «караючої педагогіки», різновидами покарань. З іншого боку, учні це завжди добре відчувають. Стиль педагогічного спілкування може бути дуже різноманітним: спокійним, емоційно насиченим, жвавим, гумористичним, діловим, сухуватим тощо, але він має бути позбавлений стереотипів «караючої педагогіки» [44, с. 1].

   На фоні «педагогіки покарань» проявляються й індивідуальні недоліки педагогічного спілкування, що пов'язані з особливостями темпераменту, характеру, педагогічних переконань, життєвого досвіду педагога. Найгострішими моментами виступають педагогічні конфлікти. Найчастіше вони починаються з невиконання студентами якихось вимог, а потім переходять у «конфлікти відносин», коли сама конфронтація підтримує конфлікт незалежно від причин його виникнення. Швидкому подоланню конфліктів найбільшою мірою заважає настанова педагогів на підтримку «честі мундира» і непоступливість, яка є похідною від загальної «конфліктної культури».

   Розвиток гуманного спілкування потребує не тільки загальної переорієнтації педагогів, але й пошуку спеціальних форм, тех-нологічних елементів «погладжувального» спілкування. Такі елементи можна побачити, наприклад, у практиці В.О. Сухомлинського, Ш.О. Амонашвілі, Ю.М. Честних.

**РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ**

2.1. **Педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування викладача**

Дуже важливо в період навчання майбутніх педагогів у ВНЗ озброїти їх відповідними знаннями, уміннями та навичками, сформувати їх професійну культуру, якість та позитивний результат формування якої в значній мірі залежить від дотримання та реалізації в освітньому процесі відповідних педагогічних умов [6].

У розумінні А. М. Новікова, педагогічні умови є такими обставинами процесу навчання і виховання, які заздалегідь забезпечують досягнення педагогічної мети [7, с. 77].

Т.П. Голованова до педагогічних умов відносить такі:

1) визначення сутнісно-змістової та структурно-функціональної характеристики культури діяльності майбутніх викладачів з урахуванням динаміки соціальних функцій вищої школи й потреб суспільства в рівні підготовки фахівців, теоретичних основ і методологічних підходів до формування, розвитку й удосконалення культури педагогічної діяльності;

2) наявність відповідного навчально-методичного забезпечення;

3) виявлення компонентів оцінки ефективності процесу формування культури педагогічної діяльності майбутніх вчителів, визначення рівнів івідповідних показників

4) особистісно-діяльнісна спрямованість процесу формування педагогічної культури, установка студентів на цінність формування педагогічної

культури [8, с. 150].

Проте, Л.А. Нікіфорова більш ґрунтовно підходить до вирішення цієї проблеми. Її погляди ширше описують досліджувану тематику та є точнішими у порівнянні з іншими. Під педагогічними умовами формування професійної культури майбутніх педагогів вона розуміє наявність таких обставин, які сприяють формуванню й розвитку необхідних якостей і структурних елементів досліджуваного феномену та впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу [9].

Л.А. Нікіфорова виділяє такі педагогічні умови, як-от: актуалізація професійних та особистісних якостей; активізація навчального процесу з формування професійної культури за допомогою інтерактивних форм і методів навчання; оволодіння майбутнім педагогом вміннями та навичками емоційної саморегуляції.

Перша педагогічна умова ґрунтується на тому, що результати підвищення професійної культури майбутніх педагогів зумовлені їх інтелектом, морально-психологічним станом, вони виражаються в доцільності пізнавальної та творчої діяльності, бажанні розширити і збільшити свій рівень знань та вмінь, а також у формуванні постійної потреби самовдосконалення. Під час навчання у вищому педагогічному закладі освітня увага викладачів має спрямовуватися на формування в студентів як професійних, так і особистісних якостей оскільки вони є складовими професійної культури майбутнього викладача.

Як зазначає Т.Ю. Осипова, професійно-орієнтованою особистістю є така, у якої на достатньому рівні сформовано як професійні якості (схильність до самовиховання, професійна педагогічна спрямованість, педагогічна майстерність, професійна усталеність тощо), так і особистісні (спрямованість на професію вчителя, любов до дітей, організаторські та комунікативні схильності, соціальні якості і т. ін.). Також педагогу необхідно усвідомлювати, на якому рівні розвитку знаходяться його пізнавальні процеси (сприйняття, пам’ять, логіка тощо), постійно працювати над самоосвітою, саморозвитком, щоб бути спроможним творчо здійснювати свою діяльність [10, с. 128].

Друга умова вказує на те, що інтерактивні форми і методи навчання сприяють формуванню в студентів професійних здібностей, необхідних для успішної майбутньої педагогічної діяльності, активізують процес здобуття ві-дповідних знань, формують уміння інтерактивної роботи зі студентами, а та-кож впливають на розвиток їхніх особистісних якостей і культуру поведінки, тобто такі форми навчання є важливим засобом формування професійної культури майбутніх викладачів вищої школи. Поєднання ігрового та тренінґового методів дозволяє здійснювати навчальний процес за допомогою рольових, дидактичних ігор, що дає змогу моделювати й імітувати ситуації із реального.

Розглянемо деякі можливі засоби укорінення гуманного стилю спілкування (стилю «погладжування») в умовах роботи класного керівника або вихователя. Проведення регулярних «погладжувальних» індивідуальних бесід.
   Слово «регулярно» своїм бюрократичним стилем дисгармонує з ідеєю, але воно є правильним. Треба обов'язково за планом, хоча б раз на місяць або чверть поговорити з кожним студентом «просто так», у найбільш доброзичливій, м'якій манері. Для розмови необхідно вибрати більш-менш сприятливий момент і умови, аби студент не поспішав, не був сердитим на педагога (хоча артистичний вихователь може використати і такий момент). Зміст може бути різним: як самопочуття, як справи вдома, які труднощі у навчанні, чим цікавиться студент та багато іншого. Головне — передати словами, інтонацією і мімікою своє добре ставлення до вихованця. Звичайно, існують учні, які постійно почувають себе зігрітими симпатією учителів, але є багато тих, хто ловить на собі здебільшого похмурі погляди. Саме такі учні потребують «планового» погладжування [43, с. 100].

   Проведення різних заходів «домашнього» характеру, тобто у невимушеній обстановці. Це можуть бути літературні або музичні вечори чи бесіди, святкування Днів народження студентів, «світлиці», «вечорниці», «вогники» та багато іншого. Створенню відповідної обстановки сприяє спілкування за столом з чаєм та солодощами. Доречним є використання різних «романтичних» деталей, наприклад свічок. Все це наближує педагогів до студентів, допомагає створенню потрібного стилю спілкування.
   Відвідування студентів вдома. Цей засіб у найбільш відомому варіанті служить меті дисциплінування студентів, але в даному випадку він покликаний наблизити педагога до вихованця. Педагог заздалегідь попереджає студента та його батьків про свій візит та про «мирні» наміри, щоб не наштовхнутися на неприємні чекання. Знаючи традиції гостинності, викладач щось приносить до чаю, щось цікаве — показати, наприклад, книжки, фотознімки тощо, чим підкреслює, що прийшов як рівний, а не представник влади. Він говорить про вихованця тільки добре, висловлюючи думку, Що це добре, безумовно, пов'язане із батьківським впливом [23, с. 77].

Розмови зі студентами на цікаві для них теми. Іноді педагогу важко знайти тему для розмови з «важким» або замкнутим студентом або   таким, якому часто доводиться робити зауваження. Встановлюється інерція деякої відчуженості у стосунках, яку важко подолати, важно перейти на доброзичливий, «погладжувальний» тон. Поліпшити ситуацію може змістовна розмова про художню літературу, спорт, тварин, колекціонування або щось інше, цікаве для студента. Бесіду на тему художньої літератури можна спеціально приготувати, запропонувавши, наприклад, студенту прочитати цікаву книжку і висловити свою думку про неї. Розмови на подібні теми створюють добру можливість для посилення взаємної симпатії і переходу до «погладжувального» стилю.

 Всі ці засоби потребують певних зусиль педагога і здаються дещо штучними, але така вже його праця: він не може покладатися лише на природний хід подій і чекати, коли ставлення до «важкого» студента зміниться на краще само собою. Якщо ж педагог робить ці зусилля, то надалі позитивне ставлення до студента стає для нього дійсно органічним.

Як окреме завдання «погладжувального» стилю можна розглядати захист студентів від їхньої низької самооцінки. Педагоги частіше бачать проблему корекції підвищеної самооцінки окремих студентів, у той час як відчуття студентами власної неповноцінності не привертає їх уваги, бо такі вихованці не кидаються в очі, не турбують своєю недисциплінованістю. Насправді такі студенти потребують допомоги в захисті від усвідомлення власних недоліків, які вони часто перебільшують. «Погладжувальний» стиль особливо потрібний саме таким студентам. Якщо студенту, скажімо, складно дається математика, треба підкреслити якісь інші його здібності або вміння. Важливо звертати увагу навіть на невеликі успіхи вихованців [52, с. 7].

Встановленню доброзичливої атмосфери педагогічного спілкування сприяє і такий, здавалося б, «технічний» компонент як голос педагога. Всім добре відомо, що сам по собі голос: його тембр, інтонаційна мелодія, сила звуку — має психологічний вплив на партнера. Одне й те ж саме можна сказати по-різному. Для педагога володіння голосом — це не просто його особиста справа, а професійна вимога, він має використовувати голос для створення найбільш привабливого образу. Голос неприємного тембру, монотонний, невиразний, тихий або, навпаки, занадто гучний чи різкий стає негативним фактором педагогічного спілкування. Володіння голосом є однією з важливих складових педагогічної техніки, якої педагог повинен навчатися і у ВНЗ, і в подальшій діяльності.

**2.2. Стан сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів**

Констатувальний експеримент було здійснено з метою вивчення стану сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх викладачів. Дослідженням охоплено 38 студента 1-4 курсів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Було здійснено аналіз мотиваційно-ціннісної готовності майбутніх викладачів до педагогічного спілкування (див. дод. А).

Особлива увага зверталася на показники даного критерію. З метою дослідження усвідомлення студентами значення педагогічного спілкування у професійній діяльності викладача їм було запропоновано надати визначення поняттям «педагогічне спілкування», «культура педагогічного спілкування», визначити основні функції педагогічного спілкування, умови, що необхідні для підвищення рівня культури педагогічного спілкування та змоделювати формулу вдосконалення власної культури педагогічного спілкування (завд. 1, 2 опитувальника А.1; завд. 1-3 опитувальника А.2; завд. 9 опитувальника А.3).

У результаті проведених досліджень виявилося, що 84,9% студентів трактують педагогічне спілкування як «…спілкування між педагогами та студентами на уроках»; «…спілкування з дітьми та педагогічним колективом».

Як бачимо, студенти досить вузько розуміють поняття педагогічного спілкування, відводячи йому місце лише в освітньому процесі. Неповноцінне його розуміння засвідчує й усвідомлення ними основної мети педагогічного спілкування, яка вбачається в необхідності дати освіту студентам, пояснити те, що вони не розуміють, навчити студентів робити правильні висновки, навчити кожну дитину того, що умієш робити сам, навчити правильно розмовляти.

Отже, у розумінні студентів педагогічне спілкування виконує суто навчальну функцію. Цю ж тенденцію підтвердили результати встановлення студентами основної функції педагогічного спілкування. Основними було визначено навчальну (45,1%), забезпечення повноцінного сприйняття навчальної інформації студентами (34,6%), комунікативну (25,4%), виховувальну (19,9%), фасилітативну (15,1%).

Суть поняття «культура педагогічного спілкування» респонденти розуміють на інтуїтивному рівні, називаючи культурою педагогічного спілкування «…виховну розмову між викладачем та студентом»; «…спілкування, в якому слід дотримуватися правил»; «…вміння, навички, точність, коректність педагогічного спілкування»; «…здатність людини добирати влучні слова до тієї чи іншої ситуації, не використовуючи жаргонізмів і вигуків». 88,0% респондентів абсолютно не орієнтуються в широкому арсеналі знарядь педагогічного спілкування, зараховуючи до них зошит, актуальність теми, наукові, дослідницькі, розважальні засоби, день народження студента, урок, виховну годину, турпохід і відпочинок після уроків.

І лише 12,0% опитаних називають основні з них – мову та слово, не згадуючи невербальні засоби спілкування. Звісно, це є недопустимим, бо, використовуючи такий скупий арсенал засобів спілкування, викладач надасть йому негативних відтінків – сухості, в’ялості, беземоційності.

Виявлено, що усі студенти на власному досвіді переконані у винятковій важливості слова та мови для вчителя («Мова – це основне джерело знань для студентів»; «За допомогою мови викладач пояснює студентам незрозуміле»; «За допомогою слова та мови викладач спілкується з студентами»; «Для викладача слово – основне знаряддя праці. Не володіти ним – означає не володіти професією»; правильно називають основні вимоги до неї «Викладач повинен гарно розмовляти, бо з нього беруть приклад учні»; «Мовлення вчителя не повинно бути засмічене «мовними бур’янами»; «Мова має бути виразна, цікава, повчальна, милозвучна».

Для 34,8% студентів найважливішою функцією мовлення викладача є забезпечення повноцінного сприйняття навчальної інформації студентами. Для 25,4% – комунікативна, для 14,9% – функція формування емоційно-ціннісного ставлення до знань, для 13,6% – функція забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності студентів, для 11,4% – психологічна. Як бачимо, дані дослідження знову підтверджують те, що для студентів-першокурсників мова та мовлення, як і спілкування взагалі, виконують роль знаряддя навчальної праці – навчальну (освітню) функцію.

Красномовним свідченням інтуїтивного усвідомлення і бачення даної проблеми є описані студентами спогади на тему: «Я згадую: ми спілкувалися…», наприклад: «Ми часто гралися в дитинстві у «школу». І завжди були суперечки: хто буде викладачем? Коли ж така роль випадала мені, я завжди копіювала свою викладачку початкових класів Ларису Іванівну. – її мову, поведінку, суворість у слові, доброту і любов в очах». Власних принципів педагогічної етики не зумів назвати жоден з респондентів.

Отримані результати підтверджують наше припущення про те, що майбутніх педагогів слід цілеспрямовано готувати до педагогічного спілкування, розкриваючи перед ними шляхи та необхідність такої роботи для їх професійного становлення та зростання.

З метою дослідження сформованості професійної позиції, студентського ідеалу у площині педагогічного спілкування їм було запропоновано змоделювати власний ідеал педагогічного спілкування, визначити «табу» викладача у спілкуванні з студентами, цінності педагогічного спілкування, представити своє розуміння понять «гуманний педагог», «педагогічна етика», «честь і гідність педагога», «добро і зло у педагогічній діяльності», «педагогічна справедливість», «педагогічне щастя», «педагогічний обов’язок», «тактовний педагог», «терплячий» і «нетерплячий педагог» (завд. 3 опитувальника А.1; завд. 4 опитувальника А.2; завд. 1-8, 10, 11 опитувальника А.3).

Зобразивши у вигляді схеми ідеал педагогічного спілкування, студенти визначили як його компоненти справедливість, взаємоповагу, правильне мовлення, ставлення викладача до дітей, стриманість, чесність, вміння спілкуватися, доброту, ввічливість, стриманість, добре ставлення до інших. Як заборони – «табу» для викладача в спілкуванні першокурсники визначають зло, погрози, низький рівень розвитку культури мовлення, принижування студентів, нервовість, несправедливе покарання, неповагу до співрозмовника, використання слів-паразитів та русизмів, грубощі, наголошення на негативних якостях співбесідника, невихованість, страх, брехню, 99 – крик, відбиття злості на студентах, неввічливість, вульгарність.

Як видно, студенти переважно акцентують увагу на особистісних моральних якостях викладача. На думку респондентів, в основі педагогічного спілкування мають лежати повага, любов, доброта, щирість. Проте повноцінну модель гуманного педагога студенти створити не спромоглися, хоча його риси ми можемо побачити у попередніх відповідях.

Нас зацікавило і розуміння майбутніми педагогами поняття «педагогічна етика» і міра відображення етичних норм та цінностей в їхньому мисленні та професійній діяльності. Виявилося, що респонденти, в основному, не дають чіткого визначення педагогічної етики, а вбачають її зміст, насамперед, у певних характерних ознаках педагогічної позиції. Окремі з них в площині даного поняття говорять про вихованість педагога, його любов до дітей, терпимість і толерантність, почуття міри, що і входить до педагогічної етики. Про це свідчать їх трактування педагогічної етики: «…це сама поведінка вчителя, його вміння гарно спілкуватися з дітьми, користуватися ніжними, пестливими, зрозумілими словами, не вживати лайливих слів».

Цікавим виявилося розуміння студентами понять «честь» та «гідність» педагога. Респонденти переконані, що це якості, від яких залежить успішність педагогічної діяльності. На жаль, 84,9% студентів не здатні чітко пояснити поняття, 15,1% опитаних демонструють їх інтуїтивне розуміння: «…бути з дітьми чесним, справедливим»; «…освіченість та відданість своїй роботі»; «…стриманість, повага та витримка»; «…дисциплінованість, працьовитість, творчість, моральна чистота».

Однією з найбільш загальних імперативно-оцінних категорій етики та морально-ціннісною характеристикою людини (і вчителя) вважаємо доброту. Нас зацікавило те, чи розуміють суть даного поняття майбутні педагоги. Виявилося, що для них, наприклад, «добро – це не зашкодити дитині, а зло – це принизити її». Така позиція студентів у майбутньому переноситиметься на їх педагогічну практику – 100 реальне відношення до дітей.

Актуальним у проблемі педагогічного спілкування є питання об’єктивного оцінювання студентами знань, умінь та навичок, справедливості у взаємодії з ними. Досить вузько, суто через призму конкретних дидактичних завдань його розуміють усі студенти, наприклад: «…кожна відповідь студента повинна бути оцінена вірно, обґрунтовано» (Л.Дякова); «…ні в якому разі не завищувати чи занижувати оцінку студентам» (Р.Чорний). Звісно, таке вузьке розуміння педагогічної справедливості є недопустимим, оскільки майбутній педагог у своїй практичній діяльності тільки цією вимогою й обмежуватиметься. 75,9% опитаних педагогічне щастя розуміють через проекцію результативності своєї професійної діяльності на особистість своїх майбутніх студентів, що виражатиметься у високому рівні їх знань та вихованості.

Для них «педагогічне щастя» – це не лише результат професійної діяльності, а й, у першу чергу, вимога до діяльності та особистості, мета, якої слід досягти, наприклад: «…коли учні добре вчаться і мають добрі оцінки»; «…принести радість і сміх дітям»; «…заслужити вдячність від студентів»; «…бути досконалим педагогом».

Щодо основних принципів педагогічної етики виявилося, що для першокурсників на першому місці є принцип поваги до особистості дитини (48,4%); на другому – принцип педагогічної об’єктивності та справедливості (24,7%); на третьому – принцип педагогічної тактовності (17,1%); на четвертому – принципи педагогічної терпимості (5,9%) і на п’ятому – принцип педагогічної відданості (3,9%).

Оскільки для майбутніх педагогів важливим є усвідомлення ними поняття педагогічного такту, ми попросили студентів створити власну модель тактовного педагога, що дало б нам можливість проаналізувати здатність студентів змоделювати власний ідеальний образ себе як педагога.

 В результаті студенти 22,1% спромоглися виявити низку рис тактовного педагога, 77,9% опитаних не дали чіткої характеристики тактовному педагогу, частково наділяючи його такими особистісними рисами, які не є ознаками педагогічної тактовності. Загалом можемо зробити висновок, що майбутні педагоги на низькому рівні орієнтуються в суті основних етико-педагогічних понять, що в свою чергу негативно впливатиме на формування їхньої загальної професійної педагогічної культури загалом та культури педагогічного спілкування зокрема.

З метою дослідження наявності у студентів потреби самовдосконалення у педагогічному спілкуванні їм було запропоновано визначити умови, необхідні для підвищення власного рівня культури педагогічного спілкування, змоделювати формулу її вдосконалення та спроектувати кодекс педагогічної етики (завд. 4, 5 опитувальника А.1; завд. 5 опитувальника А.2; завд. 12 опитувальника А.3). Як умови, необхідні для підвищення рівня культури педагогічного спілкування, студенти визначили вихованість, володіння рідною мовою, бажання досягти високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування, розум, слухняність, доброту, повагу, стриманість, взаєморозуміння, співпереживання, мовні здібності та етикет. [69, с. 7].

Як бачимо, показники сформованості культури педагогічного спілкування тут ототожнюються з умовами її формування. На жаль, студенти не здатні змоделювати формулу вдосконалення власної культури педагогічного спілкування та Кодекс педагогічної етики. З метою визначення якості мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування у студентів отриманні результати було переведено у стандартизовані бали за наступним алгоритмом: наявність ознак високого рівня якості мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування (8-10 балів) оцінюється 3 оціночними балами, достатнього (5-7 балів) – 2 оціночними балами, початкового (0-4 бала) – 1 оціночним 102 балом.

Сумарний показник підраховувався для кожного студента окремо у стандартних балах. В результаті ми виявили, що 73,1% обстежених студентів, маючи поверхові уявлення про педагогічне спілкування, його особливості та культуру організації, засновані на основі минулого студентівського досвіду, несформовану професійну позицію та ідеал у площині культури педагогічного спілкування, потребу самовдосконалення, не усвідомлюючи значення педагогічного спілкування у своїй майбутній професійній діяльності та формуванні особистості молодшого школяра, характеризуються початковим рівнем мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування. 26,9% студентів володіють достатнім рівнем, оскільки мають частково сформовані уявлення про педагогічне спілкування, його особливості та культуру організації, власну професійну позицію та ідеал у площині культури педагогічного спілкування, усвідомлюють значення педагогічного спілкування у професійній діяльності викладача та формуванні особистості молодшого школяра, відчувають потребу у власному комунікативному самовдосконаленні як фахівця, усвідомлюють шляхи комунікативного самовдосконалення. Не виявлено студентів, яким був би притаманний високий рівень (0,0%).

Такі результати, на нашу думку, є закономірним наслідком того, що, маючи уже сформовану систему морально-етичних цінностей, студенти не завжди є гуманістично орієнтованими і не мають системи ґрунтовної мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування. Це ще раз підтверджує нашу гіпотезу про те, що майбутніх викладачів потрібно налаштовувати на педагогічно доцільне спілкування.

**2.3. Результати спостереження і деякі практичні рекомендації щодо формування культури педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки студентів**

Наше педагогічне спостереження дозволило нам систематизувати отримані результати, які будуть підсумовані у цьому параграфі.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що рівень культури педагогічного спілкування студентів підвищиться, якщо процес її вдосконалення буде здійснюватися за дотримання таких умов: озброєння студентів теоретичними основами культури педагогічного спілкування; формування у них комунікаційних вмінь; розвиток культури педагогічного спілкування у студентів в процесі їх самовдосконалення.

Готовність педагогічного працівника до професійної педагогічної діяльності полягає в засвоєнні повного складу спеціальних знань, психолого-педагогічних дій та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих і громадських якостей особистості [51, с. 77].

Професійна кваліфікація полягає в умінні прогнозувати цілі та результат педагогічного впливу, у побудові інформаційних моделей, ухваленні самостійних рішень та ін.

Бути професійно педагогічно компетентним означає мати багатокомпонентний склад інтеграційних професійних знань і вмінь, що забезпечує усвідомлення вольових рішень, виконання творчих дій з конструювання процесу навчання й моделювання комунікативних зв'язків.

Отже, професійна готовність педагогічного працівника до педагогічної діяльності передбачає його професійну кваліфікацію та певну сукупність особистісних якостей і властивостей.

В. Л. Ортинський в професійний кваліфікації педагогічного працівника виділяє такі складові [6]:

* спеціально-предметну компетентність;
* психолого-педагогічну компетентність;
* комунікативну компетентність;
* соціокультурну компетентність.

Визначено, що психолого-педагогічна компетентність педагогічного працівника виявляє його глибокі теоретичні знання з психології і педагогіки, а також уміння втілити їх у практиці навчально-виховного процесу. Комунікативна компетентність педагогічного працівника виявляється в його здатності здійснювати педагогічне спілкування під час навчально-виховного процесу.

У результаті спостереження визначено, що педагогічне спілкування – різноманітні форми психологічної взаємодії педагога з вихованцями і в навчальний, і в позанавчальний час, які спрямовані на спільне розв'язання різноманітних завдань, формування і всебічний розвиток особистості вихованців, створення умов для реалізації їх творчих здібностей та формування індивідуальності.

Наше спостереження підтвердило, що педагогічне спілкування виконує певні педагогічні функції і спрямоване (якщо воно повноцінне і оптимальне, тобто засноване на дотриманні культурних норм у спілкуванні) на створення сприятливого, здорового психологічного клімату, на оптимізацію навчальної діяльності та стосунків між педагогом і студентом, у студентському колективі.

В. А. Кан-Калик і О. О. Леонтьєв розробили спеціальні вправи для формування навичок педагогічного спілкування, які можуть стати у нагоді при формуванні культури педагогічного спілкування у студентів-педагогів. Наприклад, В. А. Кан–Калик об'єднував ці вправи у два цикли, а саме: практичне оволодіння технікою й технологією педагогічної комунікації та оволодіння системою спілкування в заданій педагогічній ситуації [15, с. 80].

Перший цикл спрямовано на:

* формування органічних і послідовних дій у публічній ситуації;
* м'язову свободу в педагогічній діяльності;
* відчуття м'язової свободи й емоційного благополуччя в аудиторії; формування навичок довільної уваги, спостережливості, зосередженості;
* міміку й пантоміміку;
* педагогічно доцільні переживання;
* мобілізацію творчого самопочуття безпосередньо перед спілкуванням;
* техніку й логіку мовлення, його виразність й емоційність;
* вміння вибудовувати логіку майбутнього спілкування з аудиторією.

Другий цикл вправ містить дві підгрупи:

1. перша –дії в типових ситуаціях (спостереження за діяльністю вчителя в процесі виконання загальних завдань заняття; розвиток уміння «читати» переживання з обличчі вихованців; виокремлення під час заняття конкретних педагогічних явищ; інсценування педагогічних завдань);
2. друга –розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок педагогічної імпровізації (складання аналогічних ситуацій з певною настановою, аналіз картини чи кінофрагмента; складання й виконання введеної умови для інсценізованих завдань).

Як демонструє практика, педагогічно грамотне спілкування знімає у студентів негативне емоційне напруження (страх, невпевненість) має викликати радість, бажання спільної діяльності.

Оптимальне педагогічне спілкування –спілкування яке створює найкращі умови для розвитку мотивації у студента творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, запобігає створенню психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати у навчальному процесі особистісні та професійні якості педагогічних працівників [20, с. 43].

У результаті спостереження і теоретичного аналізу наукової літератури можна виокремити притаманні педагогічним працівникам рівні спілкування:

* примітивний – в основі ставлення до студента –примітивні правила й реакції поведінки. Це амбіції, самовдоволення, зловтіха. Педагогічний працівник демонструє свою зверхність. Студент для педагогічного працівника є засобом досягнення мети.
* маніпулятивний – взаємини зі студентом будують на грі, суть якої –у бажанні будь-що виграти, використовуючи різні прийоми, лестощі. Студент є об'єктом маніпуляції, він заляканий, інфантильний.
* стандартизований – домінує формальна структура спілкування. Слабка орієнтація на особистість. Педагогічний працівник дотримується стандартів етикету, але така поведінка є поверховою і, не заторкуючи особистісного рівня, реалізується на рівні масок. Студент, самостійний об'єкт, відчуває байдужість науково-педагогічного працівника поза «маскою» і, фактично, залишається об'єктом маніпуляцій.
* діловий – орієнтуючись на справу, педагогічний працівник бере до уваги особистісні характеристики студента лише в контексті ефективності діяльності. Педагогічний працівник дотримується стандартів етикету, визнає за студентом право на самостійність. Студент для педагогічного працівника є значущим залежно від внеску у спільну діяльність. В особистісному житті студент залишається самостійним.
* особистісний – спілкування базується на глибокій зацікавленості до студента, визнанні самостійності його особистості. Педагогічний працівник любить студентів, уся його діяльність спрямована на розвиток їхньої духовності, особистісне спілкування стає спілкуванням духовним. Студент довіряє педагогічному працівнику, котрий є авторитетом і найкращим посередником між ним і знаннями про навколишній світ, людей, себе [41, с. 63].

Тож, набуття педагогічним працівником особистісного рівня спілкування є необхідною умовою високої культури взаємодії педагога і студента.

Педагогічне спостереження доводить, що *культура педагогічного спілкування* містить уміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти студента і самому бути зрозумілим для нього, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити й розуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в ситуації. Кожен з педагогічних працівників створює свій стиль спілкування.

*Під час спостереження визявлено, що є три головні причини низької культури спілкування педагогічного працівника.*

Перша полягає в тому, що більшість педагогічних працівників не надають особливого значення ролі спілкування у навчально-виховному процесі, тому не приділяють належної уваги організації спілкування.

Друга характерна для науково-педагогічних працівників, які діють у складних педагогічних ситуаціях силовими методами, не використовуючи психологічних і педагогічних знань про людину, не враховуючи вікових та індивідуальних особливостей студента.

Третя виявляється в тому, що деякі педагогічні працівники мають низьку загальну культуру і не працюють над її підвищенням.

Крім того, педагогічний працівник, незалежно від того, якого предмета він навчає студентів, має володіти всіма тонкощами мовленнєвої культури. Поняттям культури мовлення традиційно окреслюють передусім дотримання правильної літературної вимови, правопису, лексичних і граматичних норм, усталеного в літературній мові наголошення слів [33, с. 21].

Нами проведено педагогічний аналіз стану досвіду культури спілкування в сучасний період, який свідчить про те, що в університеті, незважаючи на розуміння всієї важливості роботи у цьому напрямі, єдиної чіткої системи в цій діяльності немає і вирішення завдань формування культури педагогічного спілкування здійснюється на емпіричному рівні.

Так, результати вимірів рівня формування культури педагогічного спілкування у викладачів і студентів свідчать про те, що майже 30 % викладачів і 60 % студентів відчувають значні труднощі у нестандартних комунікативних ситуаціях

У реальній діяльності викладачів, студентів мають місце труднощі об'єктивного і суб'єктивного характеру. Це дозволяє зробити висновок про те, що є необхідність в розробці і науковому обґрунтуванні чіткої продуманої системи формування культури педагогічного спілкування у студентів.

*Здійснене спостереження і аналіз проблеми дав можливість розглядати культуру педагогічного спілкування у студентів як важливу професійну якість особистості, яка виражається через досконалі міжособистісні відносини, оптимальну взаємодію, ціннісні засоби і прийоми спілкування.*

Зазначена якість відображає у своєму змісті соціально-особистісні та діяльнісні характеристики. Соціальна сторона цієї якості виражається в колективізмі, готовності надати допомогу, співчутті, емоційному відгуку, в увазі до індивідуальних особливостей особи тощо.

Особистісна сторона якості включає в себе педагогічну впевненість, товариськість, дипломатичність, порядність, толерантність до піших.

Діяльнісна сторона цієї якості виражається у відповідальності, вимогливості, співробітництві, доброзичливості, взаємодопомозі тощо.

Між соціальною, особистісною і діяльнісною сторонами культури педагогічного спілкування як професійної якості особистості існує нерозривний зв'язок, відображений в інтегральній її характеристиці і об'єднанні елементів, що її складають [50, с. 77].

Впливаючи на структурні елементи, що характеризують педагогічне спілкування, можна формувати його культуру. Специфічність рівня формування культури педагогічного спілкування полягає у відмінностях між рівнем сформованості тих або інших елементів, відношеннях між ними.

**Висновки до розділу ІІ**

Нами вивчено стан сформованості культури педагогічного спілкування у студентів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля на момент проведення експерименту. Так, у результаті проведеної первинної психодіагностики в контрольних групах визначено 0,0% студентів високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування, 26,0% – достатнього, 74,0% – початкового.

Результати констатуючого етапу дослідження дають підстави зробити висновок, що забезпечити високий рівень культури педагогічного спілкування у майбутніх фахівців можливо лише шляхом цілеспрямованого, спеціально організованого процесу цілісної комунікативної підготовки.

Задля підвищення якості комунікативної підготовки студентів нами було виокремлено та створено наступні педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування:

1) наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб’єкт-суб’єктної взаємодії;

2) організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки;

3) спонукання майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

У результаті проведеної роботи зросла кількість студентів експериментальних груп, які характеризуються високим (40,8% з 0,0% до проведення експерименту) та достатнім (58,2% з 26,5% до проведення експерименту) рівнями розвитку культури педагогічного спілкування:

Ми дійшли висновку, що запропонована нами методика комунікативної підготовки майбутніх викладачів є ефективною, оскільки в рамках специфічного навчально-виховного процесу (наступність у здобутті студентами педагогічної освіти, який дає їм ґрунтовні теоретичні знання, наявність численних і довготривалих видів практики тощо) вона передбачає цілеспрямоване і спеціально організоване поетапне формування основних складових культури педагогічного спілкування через використання різнохарактерних форм, методів та прийомів такої підготовки.

Важливою умовою підвищення рівня культури педагогічного спілкування єформування комунікативних умінь у студентів у процесі навчання, зміст якої складає:

* включення студентів у самостійну педагогічну діяльність;
* залучення студентів старших курсів до проведення занять з студентами молодших курсів у ролі викладача, психолога, соціального робітника;
* залучення студентів старших курсів до організації і проведення виховної роботи.

Формування культури педагогічного спілкування у студентів передбачає активізацію їх діяльності щодо самовдосконалення, а саме:

* постійна і цілеспрямована діяльність науково-педагогічного складу з розвитку у студентів стійкого мотиву щодо культури педагогічного спілкування;
* роз'яснення сутності, змісту і значення самоосвіти і самовиховання;
* надання практичної допомоги в складанні програми і рекомендацій з само формування культури педагогічного спілкування;
* саморегулювання і самокоректування розвитку культури педагогічного спілкування студентів на всіх етапах навчально-виховного процесу;
* надання допомоги студентам у визначенні й оцінці свого рівня розвитку культури педагогічного спілкування.

Таким чином, процес формування культури педагогічного спілкування у студентів необхідно розглядати як найважливішу складову частину вирішення загального завдання формування особистості фахівця, його професіональної компетентності, педагогічної культури. Оволодіння студентом культурою педагогічного спілкування є результатом оптимізації взаємовідносин, взаємодій, взаємо порозуміння його з викладачами, вихователями, зі своїми товаришами, що мають позитивне значення для взаємного збагачення, активізації комунікативної діяльності, для більш якісного засвоєння навчального матеріалу.

Найважливішими умовами щодо розвитку культури педагогічного спілкування у студентів є: озброєння студентів знаннями про культуру педагогічного спілкування; розвиток у них комунікативних умінь і активізація самовдосконалення структурних компонентів культури педагогічного спілкування. [13, с. 70].

 Процесу вдосконалення культури педагогічного спілкування повинне сприяти:

* виділення тематик з культури педагогічного спілкування в окремий розділ навчально-виховної роботи;
* введення спецкурс «Основи культури професійного педагогічного спілкування викладача» у системі методичної підготовки викладачів;
* залучення викладачів і студентів до участі в роботі круглих столів та методичнихсемінарах з проблем культури, духовності і просвіти, які проводяться в ВНЗ;
* включення в навчальні курси педагогіки і психології розділів «Культура педагогічного спілкування»;
* залучення студентів до самостійної педагогічної діяльності через проведення планових занять з різноманітних дисциплін в ролі викладачів, вихователів.

Подальшими напрямками розвідок даного дослідження можуть бути виявлення чинників, які впливають на процес формування культури педагогічного спілкування: суспільно–психологічні, педагогічні, особистісні, а також основні причини низької культури педагогічного спілкування у студентів.

**ВИСНОВКИ**

Теоретичний аналіз наукової і методичної літератури та практико-організаційна діяльність дослідження дають нам підстави до таких висновків:

1. Уточнено сутність і зміст понять «педагогічне спілкування» і «культура педагогічного спілкування».

Педагогічне спілкування — це спілкування педагогів зі студентами у всіх ситуаціях шкільного або студентського життя. Воно може мати форму розпорядження, інструкції, поради, запланованої бесіди або спонтанної розмови, зауваження, питання, відповіді на питання тощо.

Культура педагогічного спілкування – професійне спілкування педагога зі студентами з метою оптимізації навчально-виховного процесу, яке передбачає врахування емоційного стану, інтелекту, віку вихованців та психологічного мікроклімату в колективі.

1. Досліджено вади педагогічного спілкування з метою їх уникнення у практичній діяльності педагога. До них віднесено:
* «педагогіка покарань»;
* «караючі» вислови;
* переривання студента під час розмови;
* демонстрація необмеженої влади педагога;
* негативні стилі спілкування.
1. Визначено види педагогічних конфліктів, виявлені причини їх виникнення та шляхи і засоби їх врегулювання.

 До видів педагогічних конфліктів віднесено: конфлікт діяльності, конфлікт вчинків,конфлікт стосунків.

 Основними шляхами врегулювання педагогічних конфліктів рахуються:

   - відстрочка виконання: педагог не наполягає на негайному виконанні його розпорядження і висловлює впевненість у тому, що студент і сам зрозуміє його необхідність;

   - компроміс: має ті ж психологічні переваги, що й відстрочення виконання, він також дозволяє обходитися без «педагогіки покарань»;
   - поступка: педагог погоджується з аргументами студента і скасовує своє рішення; на відміну від варіанта компромісу він не висуває ніяких умов, висловлюючи віру в майбутню правильну поведінку студента.

   Основні правила врегулювання педагогічного конфлікту, який вже виник.

* Не поспішати підключати до вирішення конфлікту адміністрацію школи і батьків студента, спробувати знайти взаєморозуміння зі студентом самому.
* Висловити студенту жаль з приводу конфлікту і власну готовність шукати шляхи його вирішення.
* Визнати власні помилки, наприклад, нестриманість, неуважність, незнання всіх обставин і мотивів вчинків студента.
* Висловити віру в те, що студент має тільки добрі наміри і достатні можливості для того, щоб проявити себе найкращим чином.
* У щоденних стосунках подолати неприязне ставлення до студента і називати його на ім'я, а не на прізвище.
1. Обґрунтувано педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування у майбутніх викладач.

Серед основних виділено такі педагогічні умови:

* актуалізація професійних та особистісних якостей;
* активізація навчального процесу з формування професійної культури за допомогою інтерактивних форм і методів навчання;
* оволодіння майбутнім педагогом вміннями та навичками емоційної саморегуляції.
1. Розроблено і апробовано діагностичну методику щодо виявлення стану сформованості культури педагогічного спілкування у студентів – майбутніх педагогів Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля на момент проведення експерименту. Так, у результаті проведеної первинної психодіагностики в контрольних групах визначено 0,0% студентів високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування, 26,0% – достатнього, 74,0% – початкового.

6. Проведене педагогічне спостереження щодо формування культури педагогічного спілкування у процесі професійної підготовки студентів доводить, що *культура педагогічного спілкування* містить уміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, зрозуміти студента і самому бути зрозумілим для нього, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, бачити й розуміти реакцію аудиторії, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в ситуації.

Здійснене спостереження і аналіз проблеми дав можливість розглядати *культуру педагогічного спілкування* у студентів як важливу професійну якість особистості, яка виражається через досконалі міжособистісні відносини, оптимальну взаємодію, ціннісні засоби і прийоми спілкування.

Зазначена якість відображає у своєму змісті соціально-особистісні та діяльнісні характеристики. *Соціальна* сторона цієї якості виражається в комунікативності, готовності надати допомогу, співчутті, емоційному відгуку, в увазі до індивідуальних особливостей особи тощо. *Особистісна* сторона якості включає в себе педагогічну впевненість, товариськість, дипломатичність, порядність, толерантність до піших. *Діяльнісна* сторона цієї якості виражається у відповідальності, вимогливості, співробітництві, доброзичливості, взаємодопомозі тощо.

Результати спостереження демонструють, що забезпечити високий рівень культури педагогічного спілкування у майбутніх фахівців можливо лише шляхом цілеспрямованого, спеціально організованого процесу цілісної комунікативної підготовки.

Література

1. Алексеев Н. Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества / Н. Г. Алексеев // Исследование проблем психологии творчества. – М. : Наука, 1983. – С. 133-154.
2. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогический поиск, 1988. – С.29-30.
3. Амонашвили Ш. А. Педагогическая трилогия «Школа Жизни» : в 3 т. / Ш. А. Амонашвили. – Винница : Континет-Прим, 2004– .– Т.1 : Почему не прожить жизнь героями духа? – 2004. – С.56-57.
4. Амонашвили Ш. А. Педагогическая трилогия «Школа Жизни» : в 3 т. / Ш. А. Амонашвили. – Винница : Континет-Прим, 2004– .– Т.2 : Улыбка моя, где ты? – 2004. – С.48-51.
5. Андреев А. А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
6. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / И. П. Андриади. – М. : изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.
7. Антонюк А. Бережіть голос – знаряддя педагогічної праці / А.Антонюк // Освіта. – 2004. – №48. – С.15-17.
8. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов.– М. : ВЛАДОС, 2004. – 207 с.
9. Аргентова Т. Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности / Т. Е. Аргентова // Психологический журнал. – 1984. – №6. – С. 30–33.
10. Артемов В. А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации / В. А. Артемов. – М., 1974. – С.14-16.
11. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование России. – 2002. –№4. – С.117-119.
12. Балалюк Ю. Л. Педагогічний такт – ознака майстерності вчителя / Ю. Л. Балюк // Поч. школа. – 1980. – №10. – С.76-79.
13. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Барановська. – К., 2005. – 33 с.
14. Батракова С. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Батракова // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – 2003. – №2. – С. 80-84.
15. Березовин Н. А. Викладач и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : изд. БГУ, 1975. – 160 с.
16. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
17. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003– .– Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-практичні засади. – 344 с.
18. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003– .– Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
19. Біблер В. С. От научения – к логике культуры : два философских введения в двадцять первый век / В. С. Біблер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
20. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально–психологічного навчання (на матеріалах підготовки психологів-практиків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Біла. – К., 2002. – 20 с.
21. Богданова М. К. Педагогічні засади формування особистісно зорієнтованого спілкування майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. К. Богданова. – Одеса, 2000. – 20 с.
22. Богуш А. Витоки виховання мовної особистості вчителя у спадщині В.О.Сухомлинського / А. Богуш // Поч. школа. – 2003. – №9. – С.13-14.
23. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1989.– №6. – С.74-81.
24. Бодальов А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М : Педагогика, 1983. – С.10-13.
25. Бойко А. Виховуючі суб’єкт-суб’єктні відносини вчителів і студентів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. Бойко // Рід. школа. – 2004. – №4. – С.4–6.
26. Болсун С. Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рід. школа. – 1999. – №2. – С.55-58.
27. Бондаревська І. А. Своєрідність естетичного в українській культурі XVII – XVIII століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук: спец. 09.00.08 «Естетика» / І. А. Бондаревська. – К., 2005. – 35 с.
28. Бондаренко Н. В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот / Н. В. Бондаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.16-21.
29. Бостанджиева Г. М. Педагогическая практика в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / Г. М. Бостанджиева. – М. : ИЦ «Академия», 2000. – 272 с.
30. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Й. Бочелюк. – К., 1998. – 17 с.
31. Боянжу М. О требованиях к речи будущего викладача / М. Боянжу, В. Філіппова // Народное образование. – 1977. –№2. – С.85-87.
32. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С. Л. Братченко. – Псков, 1997. – С. 24-26.
33. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. Л. Братченко. – Л., 1987. – 26 с.
34. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Бужина. – К., 2004. – 42 с.
35. Буланкина Н. Є. Совершенствование языковой культуры викладача / Н. Є . Буланкина // Педагогика. – 2004. – №4. – С.51-55.
36. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учебное пособие / О. С. Булатова. – М.: изд. центр «Академія», 2001. – 240 с.
37. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Василишана. – К., 2000. – 20 с.
38. Василюк Ф. Е. Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М., 1984. – С.180.
39. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. П. Васянович. – Львів : «Норма», 2005. – 344 с.
40. Вахоцька І. О. Психологічні особливості підготовки вчителів до адекватності міжособистісного взаєморозуміння : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / І. О. Вахоцька. – Київ, 2001.– 18 с.
41. Выготский Л. С. Развитие психических функций / Л. С. Выготский. – М., 1960. – С.43-44.
42. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Р. Вітюк. – Рівне, 2002. – 21 с.
43. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. Ы. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
44. Гаврилова Т. П. Я слушаю – значит я понимаю / Т. П. Гаврилова // Магистр. – 1992. – Март. – С.36-43.
45. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Галузяк. – К., 1998.– 26 с.
46. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузяк, Н. И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – №3. – С.18-25.
47. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М. : изд-во Московского ун-та, 1987.
48. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
49. Горбунова Н. В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально–делового общения студентов в процессе обучения в вузе (общепедагогический аспект) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Горбунова. – Саратов, 1999. – 23 с.
50. Гордин Л. Методика педагогического воздействия / Л. Гордин, В. Коротков, Б. Лихачев. – М., 1967. – С.139.
51. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – №6.– С.73-78.
52. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Грейліх. – К., 2000. – 19 с.
53. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для викладача / В. С. Грехнев.
	* М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
54. Грибанова А. Д. Психология воспитания / А. Д. Грибанова, В. К. Калиненко, Л. М. Кларина. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
55. Григорьева М. Н. Восприятие причин трудностей общения cо старшеклассниками: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрамтсная психология»\_/ М. Н. Григорьева. – М., 1989. – 21 с.
56. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб, 2000. – 464 с.

Додаток А

**Діагностичний комплекс для аналізу мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування майбутніх викладачів ВНЗ**

**А.1. Опитувальник «Педагогічне спілкування»**

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Продовжте речення:

Педагогічне спілкування – це

1. Визначте п’ять основних, на Вашу думку, функцій педагогічного спілкування. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):
	* навчати, передавати знання;
	* виховувати;
	* транслювати нову інформацію;
	* соціалізувати дитину, допомогти їй влитися до соціуму;
	* формувати систему моральних цінностей, переконань, поглядів;
	* забезпечувати позитивний емоційний клімат у процесі навчання;
	* організовувати освітній процес;
	* регулювати поведінку та життєдіяльність студентів відповідно до норм

моралі та етики;

* + стимулювати предметну діяльність студентів та вчителя;
	+ емоційно підтримувати студентів;
	+ забезпечувати особистісне самовираження педагога;
	+ допомагати студенту виразитися;
	+ створювати стосунки єдності, взаєморозуміння, співпереживання;
	+ формувати культуру спілкування студентів.
1. У чому для Вас полягає ідеал педагогічного спілкування? Відобразіть свої погляди у схемі:

**ПС**

1. Поміркуйте про свою культуру педагогічного спілкування. Чи достатньо вона сформована? Чи потребує вона вдосконалення? Якого саме?
2. Продумайте і створіть формулу вдосконалення власної культури педагогічного спілкування:

КПС = ……………..+ ……………..+ ……………..

А.2. Опитувальник «Мовлення викладача»

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Визначте найвагоміші, на Вашу думку, засоби педагогічного спілкування. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):
	* слово;
	* інтонація;
	* акустична система (паузи, сміх, зітхання тощо);
	* ритміко-інтонаційна сторона мови (темп, тембр, висота, гучність голосу);
	* авербальні дії, які за певних умов теж виступають джерелами дискомфорту: стукіт, скрип, гуркіт, скрегіт, шелестіння;
	* виразні рухи тіла (поза, жести, міміка, хода);
	* фізіономіка (вираз обличчя, положення тулуба, кінцівок, контакт поглядів);
	* тактильно-кінестезична система (рукостискання, поплескування, поцілунки);
	* ольфакторна система запахів (запах тіла, косметики).
2. Розкрийте у довільній формі значення «слова та мови» для професійної діяльності викладача.
3. На основі власної думки визначте рейтингову позицію названих функцій мови вчителя за їх важливістю по відношенню до студентів. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):
	* сприяти особистісному становленню особистості школярів, створювати позитивний психологічний клімат, емоційно підтримувати студентів, створювати стосунки єдності, взаєморозуміння, співпереживання;
	* організовувати комунікацію у середовищі;
	* сприяти повноцінному сприйняттю навчальної інформації студентами;
	* формувати емоційно-ціннісне ставлення до знань;
	* забезпечувати раціональну організацію навчально-практичної діяльності студентів.
4. Визначте заборони –«табу» викладача у спілкуванні з студентами, зобразивши їх у схемі, малюнку чи іншій формі.
5. Напишіть спогад на тему: «Я згадую: ми спілкувалися…».

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

А.3. Опитувальник «Морально-етичні основи педагогічного спілкування»

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Які цінності мають лежати, на Вашу думку, в основі педагогічного спілкування?
2. Створіть модель гуманного педагога, зобразивши її у схемі, малюнку чи іншій формі.
3. Що Ви вкладаєте в суть поняття «педагогічна етика»?
4. Як Ви трактуєте поняття «честь» та «гідність» педагога?
5. Що ви вкладаєте в поняття «добро» і «зло» щодо педагогічної діяльності?
6. Що для Вас означає «педагогічна справедливість»?
7. У чому для Вас, як педагога, полягає щастя?
8. У чому для Вас полягає педагогічний обов’язок?

 \_

1. Назвіть п’ять основних, на Вашу думку, принципів педагогічної етики. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):
	* п-п педагогічного оптимізму;
	* п-п громадянськості та патріотизму;
	* п-п поваги до особистості дитини;
	* п-п педагогічної любові;
	* п-п педагогічної мудрості;
	* п-п педагогічної об’єктивності та справедливості;
	* п-п педагогічної тактовності;
	* п-п педагогічної терпимості;
	* п-п педагогічної доброти та милосердя;
	* п-п педагогічної відданості;
	* п-п педагогічної щирості.
2. Створіть модель тактовного педагога, зобразивши її у схемі, малюнку чи іншій формі.
3. Створіть модель терплячого і нетерплячого педагога:

|  |  |
| --- | --- |
| Терплячий педагог | Нетерплячий педагог |
|  |  |

1. Складіть Кодекс педагогічної етики у спілкуванні викладача та студента.