

БАР'ЄРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ: ЧОМУ ВИНИКАЮТЬ І ЯК ПОДОЛАТИ?

У статті аналізуються причини виникнення труднощів у педагогічному спілкуванні між педагогами та тими, хто вчиться, з'ясовуються їх зміст і пропонуються основні напрями подолання.

Ключові слова: педагог, учень, педагогічне спілкування, труднощі в педагогічному спілкуванні.

BARRIERS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION: HOW THEY ARE CAUSED AND HOW TO OVERCOME THEM?

The author analyzes the causes of difficulties in pedagogical communication between teachers and those who learn, determines their content and proposes the main areas of their overcoming in the article.

Key words: teacher, student, pedagogical communication, difficulties in pedagogical communication

Актуальність статті. Відомо, що всі сучасні педагогічні концепції (педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована педагогіка, діяльнісне, суб'єктно-діяльнісне навчання тощо) ґрунтуються на демократичному, рівноправному, партнерському і гуманному спілкуванні та суб'єкт-суб'єктних взаєминах між педагогами та учнями у навчально-виховному процесі. *В.Г.Кремень* таким чином визначає роль спілкування у діяльності педагога: «Спілкування з дітьми для нього – особистісно значуща цінність, йому властиві широта захоплень, співпереживання, професійна інтуїція, воля і цілеспрямованість, постійне намагання досягнення мети» [5, с. 21].

Власне, характер цього спілкування надає діяльності педагога особливого забарвлення: високої емоційної насиченості, особистісного та навчального спрямування, виразного виховного відтинку, особистісно-гуманного підходу до вихованців, емпатичності та рефлексивності, терплячості та мудрості та, водночас, демонструє його здатність бути суб'єктом педагогічного процесу. Це виявляється в його здатності та готовності встановлювати педагогічно доцільні взаємини з тими, хто вчиться, їхніми батьками, колегами, керівниками навчального закладу. Але, як показує досвід педагогічної діяльності окремих педагогів, не завжди так відбувається, оскільки вони мають об'єктивні та суб'єктивні труднощі власне в педагогічному спілкуванні, знаходженні взаєморозуміння, а інколи й просто міжособистісного контакту з тими, хто вчиться. *І.О. Зимня* це так пояснює: «Труднощі у спілкуванні (у діяльності) – це суб'єктивний стан “збою” людини у реалізації прогнозованих (запланованих) дій, який пережива-

ється людиною внаслідок неприйняття партнера по спілкуванню, його дій, нерозуміння тексту (повідомлення), нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану...» [3, с. 346]. Такі труднощі виявляються у формі зупинки, перерви у педагогічній діяльності, перерви самого процесу педагогічного спілкування між педагогами та тими, хто вчиться, а інколи й неможливості його продовження, а також виникненні суттєвих міжособистісних конфліктів, коли, наприклад, педагог або той, хто вчиться, повинен залишити цей навчальний заклад. Відповідно, закономірно виникають багато проблемних питань. У зв'язку з цим з'ясування причин виникнення бар'єрів у педагогічному спілкуванні та обґрунтування шляхів їх подолання є актуальною педагогічною, психологічною та організаційно-управлінською проблемою.

Мета статті: з'ясування причин виникнення бар'єрів у педагогічному спілкуванні та обґрунтування шляхів їх подолання в педагогічному, психологічному та організаційно-управлінському аспектах.

Аналіз результатів останніх досліджень. У дослідженнях *Ю.П. Азарова, М.І. Болдирєва, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, О.В. Сластьоніна, Г.М. Сагач, В.В. Ягунова* міститься розв'язання багатьох проблемних питань, які стосуються проблеми педагогічного спілкування. Також ними наголошується, що майстерність слова є "...обов'язковим компонентом у діяльності педагога, хоча їй досі відводиться другорядне місце у комплексі професійно-педагогічних умінь" [4, с. 159].

Труднощі в спілкування, які мають суб'єктивний характер, є предметом спеціальних досліджень у руслі комунікативно-інформаційних і соціально-психологічних теорій, когнітивної психології в середині ХХ ст. Такими дослідженнями займалися *Д. Катц, Г. Лассвелл, М. Андерсен, Є.С. Кузьмін, Б.Д. Паригін, Б.Ф. Ломов, Я.Л. Коломінський, Є.О. Климов* та ін.

Виклад основного дослідницького матеріалу. "Діяльність – основний шлях, єдиний ефективний спосіб бути особистістю; людина своєю діяльністю продовжує себе в інших людях" [8, с. 252]. У цьому висловлюванні *А.В. Петровського* виражено гуманний смисл діяльності педагога. *Педагогічна діяльність* – це діяльність педагога у навчально-виховному процесі, яка спрямована на формування і розвиток особистості вихованців шляхом передачі йому загального суспільно-історичного досвіду та також певних професійних і фахових знань, навичок, вмінь, формування і розвитку особистості фахівця та його основних видів компетентності.

Педагогічна діяльність має ті ж самі складові, як і будь-яка інша діяльність. Але головна її відмінність від інших видів професійної діяльності полягає у змістовному заповненні складових цієї діяльності. Наприклад, основний зміст педагогічної діяльності педагога ВНЗ полягає у передачі професійного та фахового досвіду майбутнім фахівцям, смисл – у формуванні суб'єкта професійної та фахової діяльності, в закладенні у них активних механізмів повної самореалізації спочатку в учінні, повсякденній життєдіяльності та згодом – у майбутній професійній діяльності, а результат – творчий суб'єкт життєдіяльності, професійного та фахового буття, який вміє бути, жити, вчитися, працювати та

самоактуалізуватися у фаховій діяльності.

Наступна її суттєва відмінність полягає у тому, що це, як правило, міжособистісний зв'язок двох суб'єктів – учня (студента, слухача) і педагога. А неодмінною умовою суб'єктної спрямованості педагогічної діяльності є формування і творче підтримання педагогом суб'єкт-суб'єктних взаємин з тими, хто вчиться, в яких вони постійно розвиваються, вдосконалюються та набувають досвіду суб'єктної поведінки та суб'єктного буття. Зокрема, “діяльність викладача складається із таких основних типових компонентів: цільової установки; визначення змісту та порядку діяльності слухачів (створення орієнтовної основи діяльності); власне викладацької діяльності; керівництва навчально-пізнавальною та навчально-професійною діяльністю слухачів; контролю та підведення підсумків” [1, с. 66].

Другою суттєвою відмінністю є те, що основним засобом, психологічним механізмом реалізації всіх посадових функцій педагога вищої школи є *педагогічне спілкування*, що представляє безпосередню активну міжособистісну форму його взаємодії з студентами (слухачами) у педагогічному процесі, яка спрямована на спільне розв'язання з ними різноманітних особистісних, психологічних, педагогічних та інших квазіпрофесійних завдань, серед яких найголовнішим є формування і розвиток творчої особистості майбутнього фахівця як суб'єкта спочатку навчальної, а згодом і професійної діяльності, у цьому процесі шляхом створення позитивного соціально-психологічного клімату, оптимальних умов для реалізації життєвих настанов і здібностей вихованця та сприяння його самоактуалізації у навчальній діяльності.

Основний зміст завдань педагогічного процесу, на творче розв'язання яких спрямоване педагогічне спілкування, полягає:

по-перше, у формуванні та розвитку творчої особистості вихованця, бо навчально-виховний процес організований для них; благополуччя вихованців, їх захищеність та відчуття ними атмосферу доброзичливості, бути почутими є набагато пріоритетними завданнями, ніж передавання ним систематизованої програмованої навчальної інформації та обміну досвідом;

по-друге, у творчій самоактуалізації самого педагога, про що ніколи не слід забувати; відповідно, таке спілкування має створити максимум умов для його самопрояву, реалізації фахових цілей, всебічно сприяти професійному та особистісному зростанню, реалізації основних видів потенціалів – інтелектуального, фахового, особистісного;

по-третє, у формуванні та постійному вдосконаленні методики ефективного учіння вихованця, розвитку у нього здатності відкрито висловлювати власну думку та аргументовано її відстоювати;

по-четверте, в обміні раціональною та емоціональною навчальною інформацією, соціальним досвідом у вигляді систематизованих професійних і фахових знань, навичок і вмінь, результатами діяльності.

Але в їх вирішенні можуть виникати певні труднощі. Наприклад, у процесі передання й приймання навчальної та іншої інформації між педагогом і тими, хто вчиться, відбуваються, на жаль, її суттєві втрати. Педагог часто, передаючи

інформацію, думає, що студенти засвоюють її майже на 100 відсотків. Насправді це не так. Багато інформації втрачається з різних причин. Це добре показує *А.Моль* у своїй книзі “Социодинамика культуры” [8]. Причиною цих втрат є різні труднощі, які виникають у процесі спілкування в силу суб’єктивних причин.

Уявимо, наприклад, що педагог задумав передати певну інформацію, яка має набути словесних форм (внутрішня мова), про конкретний навчальний об’єкт студентам. Бар’єром на цьому шляху стає *межа уяви педагога* про цей навчальний об’єкт – перекодування думки в слова. При цьому втрачається приблизно до 30% інформації. Інший бар’єр – активний мовний фільтр, *словниковий запас цього педагога*. Набуває мовних форм тільки 80% тієї інформації, яка стосується навчального об’єкта, тобто перекодована на внутрішню мову. Третій бар’єр – *словниковий запас студента*. Безперечно, з огляду на різні обставини, у тому числі й на освітні, соціальні, професійні, фахові, життєві, рольово-позиційні, вікові, особистісні, індивідуально-психічні, збіг словникового запасу комунікатора – педагога і реципієнта – студента різний. Залежно від власного словникового запасу студент сприймає майже 70% висловленої інформації. Обсяг цих втрат залежить від його здатності слухати і концентрувати увагу на навчальному об’єкті, не дозволяючи собі відволікатися на сторонні подразники.

Інші втрати інформації виникають через необхідність перекладу того, що почуто, в образи уяви, тобто від *здатності студента розуміти значення слів*. При цьому втрачається майже 60% інформації, почутої ним. Подальші втрати відбуваються за рахунок *обмеженості обсягу пам’яті*. Не все зрозуміле залишається в пам’яті. Отже, у процесі монологічного спілкування (лекція, бесіда) в студентів залишається в пам’яті лише близько 20% отриманої інформації.

Отже, за умов людської комунікації можуть виникати *специфічні комунікативні труднощі*, пов’язані з вразливими місцями в будь-якому каналі комунікації або з помилками у кодуванні чи декодуванні. Вони мають *соціальний і психічний характер*.

Комунікативні труднощі соціального характеру. З одного боку, такі труднощі можуть виникати через відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування, зумовленого не просто різною “мовою”, якою говорять учасники комунікативного процесу, а відмінностями глибшого плану. Це можуть бути етнічні, політичні, релігійні, професійні, фахові, тобто різноманітні соціальні відмінності, які не тільки призводять до неоднакової інтерпретації одних і тих самих понять, а й взагалі – до різного світосприймання, світорозуміння та розкодування. Наприклад, світогляд віруючої та невіруючої людини різко відрізняються. Відповідно, у них автоматично спрацьовує специфічне світорозуміння у залежності від ставлення до світу. Особливо специфічною є мова професіоналів у певній галузі діяльності. У зв’язку з цим, вузькі професійні терміни, так звані професійний сленг, є, практично, незрозумілими для представників інших професій.

Такі труднощі породжені об’єктивними соціальними причинами, належністю партнерів по спілкуванню до різних соціальних, професійних груп. Комуніка-

ція в цьому випадку демонструє тільки те, що вона є боком спілкування. Зазвичай, процес комунікації здійснюється і за наявності таких труднощів. Але за цих обставин вся ситуація комунікативного акту значно ускладнюється.

У людських культурах сформовані також різні традиції спілкування людей. Наприклад, правила поведінки, зовнішні стосунки між людьми в українському суспільстві, манери, оформлення зовнішності, церемоніал і порядок процедур і ритуалів спілкування називається *українським етикетом*. Основні положення цього етикету містяться у книзі *Н.І. Бугай* “Український етикет” (К.: Вид-во “Бібліотека українця”, 2000).

Цікавою щодо цього є японська культура, в якій дуже поширена ввічливість. Японець намагається не допускати занадто категоричних формулювань, висловлювань. Той, хто говорить, не стверджує: “Я вважаю, що...”, а говорить: “Мені здається, що...”. Ті, хто обговорюють проблему, не заявляють, що попередній оратор не має рації. Просто думка одного підхоплюється і розвивається у висловлюванні іншого з певними змінами. Тому в повсякденному житті з двох фраз “будь-ласка, встаньте” і “чи не встанете Ви” з точки зору японця прийнятнішою буде друга фраза, оскільки вона не має характеру примусу, залишає свободу вибору.

У ході комунікації відбувається не тільки передання інформації, а й соціальна орієнтація учасників. На думку *Б.Ф. Поршнєва*, поширення інформації в суспільстві відбувається через своєрідний “*фільтр*” довіри або недовіри. Цей фільтр діє так, що абсолютно істинна інформація може стати неприйнятною, а хибна – прийнятною. Психологічно важливо з’ясувати, за яких обставин той чи інший канал інформації може бути блокований цим фільтром. Адже існують різні засоби, які допомагають прийняттю інформації, послабленню чи підсиленню дії фільтрів.

Сукупність таких засобів *А.А. Брудний* називає *фасцинацією*, під якою розуміється спеціально організовані засоби впливу для зменшення втрат семантично значущої інформації у процесі її сприймання реципієнтами та підвищення довіри до неї. Засоби фасцинації відіграють роль підсилювача семантично значущої інформації, створюючи їй додаткове “тло”, яке частково долає фільтр недовіри. Прикладом таких засобів може бути музичний супровід повідомлення, просторовий або кольоровий супровід дії тощо.

З іншого боку, труднощі під час комунікації можуть мати *виражений психічний характер*, тобто бути зумовленими індивідуально-психічними рисами та особливостями партнерів по спілкуванню – педагога та студента. Такий вид труднощів переважно має місце у педагогічному спілкуванні в ВНЗ між учасниками педагогічного процесу, коли вони просто не чують один одного. Тут лідером та ініціатором недопущення такого стану має бути педагог, оскільки – це мінімальна професійна вимога до нього. Але він особисто інколи не готовий, на жаль, до такого спілкування, інколи просто не усвідомлює необхідність опанування майстерністю педагогічного спілкування та міжособистісної взаємодії з студентами та її постійного вдосконалення, а інколи просто не розуміє, що майстерність педагогічного спілкування – це надійний фундамент його

професійного успіху.

Комунікативні труднощі психічного характеру. Вони виникають або внаслідок індивідуально-психічних особливостей партнерів по спілкуванню (наприклад, скритність одного, сором'язливість іншого, наявність “некомунікабельних” рис третього тощо), або через якісь особливі соціально-психологічні взаємини, що склалися між суб'єктами по спілкуванню (симпатія або антипатія, довіра або недовіра один до одного). У цьому разі досить чітко простежується і той зв'язок, який існує між спілкуванням і між стосунками партнерів.

Найбільш вивченим серед індивідуально-психічних особливостей людини, який суттєво впливає на процес спілкування, є її темперамент. Суттєвим поштовхом до його вивчення стало ствердження *К.Г. Юнга*, що інтроверт не може бути хорошим педагогом із-за його спрямованості на себе, на свій внутрішній світ. За допомогою опитувальнику *Г.Ю. Айзенка* діагностується тип темпераменту – екстраверсія/інтроверсія, який дійсно певним чином зумовлює процес і характер спілкування. Наприклад, типовими проявами у поведінці екстраверта є швидкість налагодження контактів з незнайомими людьми, товариськість, імпульсивність, недостатній самоконтроль, висока пристосованість до середовища, відкритість у почуттях. Він чуйний, життєрадісний, впевнений у собі, прагне лідерства, має багато друзів, нестриманий, любить розважатися, ризикувати, дотепний, не завжди люб'язний. Для нього характерні легкість і швидкість виникнення нових почуттів та емоційних станів (горя, радості, ненависті тощо), які швидко змінюються й у пам'яті закарбовуються на недовго. Він, як правило, має гнучкий розум, безтурботний, легко пристосовується до нових умов, може підтримати добрий настрій у колективі. Відповідно, є добрим співрозмовником і готовим, практично, завжди до відкритого обговорення багатьох проблем. У інтроверта переважають протилежні риси поведінки.

Чи насправді діагноз Юнга є остаточним і непоправним для інтровертів, які бажають бути педагогом або вже працюють? Спеціальні дослідження студентів педагогічних ВНЗ і молодих учителів показало, що серед них достатньо багато інтровертів. Аналіз ефективності їх професійної діяльності показало, що вони працюють достатньо плідно і, практично, збігом часу стали амбівертами, тобто професійна – педагогічна – діяльність суттєво вплинуло на тип їх темпераменту в бік екстраверсії.

Розв'язати таку проблему також можна через навчання майбутніх і працюючих педагогів майстерності педагогічного спілкування шляхом використання різних тренінгів – соціально-психологічного, педагогічної спостережливості, рефлексивно-перцептивного, педагогічної проникливості та ін.

Як впливають ці труднощі на педагогічний процес у цілому?

Чи доцільно спеціально створювати такі труднощі у педагогічному процесі?

Як впливають ці труднощі на психіку суб'єктів педагогічного процесу?

Чи ці труднощі являється дійсно трудностю для всіх суб'єктів педагогічного спілкування?

Перші спроби дати відповіді на ці запитання викликають певне збентеження, бо на них дати однозначну відповідь неможливо. *В.А. Кан-Калік* виділяв 8 най-

більш типових бар'єрів педагогічного спілкування, які можна об'єднати у три групи: перша група – боязнь класу та педагогічної помилки; друга група – настанова, яка формувалася у результаті минулого негативного досвіду роботи взагалі та роботи з даним класом зокрема; неспівпадання настанови вчителя щодо роботи в класі та настанови учнів; третя група – неадекватність діяльності педагога до комунікативної ситуації, яка складається у класі [5, с. 34-35].

І.О. Зимня виділяє такі види бар'єрів спілкування: етно-соціокультурні; статусно-позиційно-рольові; вікові; індивідуально-психологічні; міжособистісні; діяльнісні (як викладацької діяльності вчителя, так і навчально-пізнавальної діяльності того, хто вчиться) [3, с. 348-360].

Остання класифікація у порівнянні з попередніми більш диференційована та враховує значно більше чинників, які “провокують” прояв тих чи інших труднощів у педагогічному спілкуванні. Серед цих чинників важливими є, на нашу думку, вікові, міжособистісні та діяльнісні, які специфічно виявляються у педагогічному процесі та суттєво впливають на виникнення труднощів у спілкуванні педагога з педагогом чи з тими, хто вчиться. Це підтверджується і за результатами експериментальних досліджень: “характеризуючи у цілому умови спільної навчальної діяльності, дослідники відмічають, що основні труднощі пов'язані насамперед з міжособистісними взаєминами, потім з індивідуально-психологічними особливостями тих, хто спілкується, і тільки після цього з характером їх участі у діяльності” [3, с. 359].

Також цікавим є той факт, що “більше 90% оцінок учнів і вчителів з приводу їх контактності не співпадає. Учні оцінюють педагогів як трудноконтактних у три рази частіше (ніж педагоги учнів), враховуючи їх жорсткими, “бар'єрними” [3, с. 359]. Цей факт ще раз підтверджує те, наскільки суттєвим можуть бути індивідуально-психічні прояви суб'єктів спілкування для досягнення їх взаєморозуміння та співробітництва у процесі спілкування та педагогічної діяльності. Ці труднощі водночас можуть, по-перше, з одного боку стимулювати процес взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, а з іншого – ускладнити цей процес; по-друге, для одного вони можуть бути дійсно труднощами, а для іншого – навпаки. Наведемо короткі аргументи. Наприклад, методика навчання на основі дидактичної концепції проблемного навчання повністю ґрунтується на проблемній ситуації та на навчальній проблемі, які виступають міцним поштовхом для стимулювання розумової діяльності студентів. Отже, тут проблема, тобто навчальна трудність виступає фактором активізації мисленневих процесів у учнів, стимулює пошук нестандартних прийомів і способів розв'язання певних навчальних проблем.

А зона найближчого розвитку учня, за Л.С.Виготським, у порівнянні зоною актуального розвитку обов'язково передбачає наявність конкретної, спеціально створеної з боку дорослих навчальної труднощі, яку учень подолає в результаті надання йому певної допомоги з боку учителів або батьків. Отже, навчання і виховання учня не можуть плестися “у хвості дитячого розвитку” (Л.С.Виготський), орієнтуючись на її вчорашній день, а мають відповідати “за-втрашньому дню дитячого розвитку” [2, с. 252].

Ці приклади свідчать про те, що такі труднощі безпосередньо сприяють та стимулюють процеси учіння, виховання, психологічного загартовування і розвитку тих, хто вчиться.

Але у педагогічному процесі мають місце і негативні приклади, коли такі труднощі, які можуть як усвідомлюватися, так і не усвідомлюватися педагогом, можуть виступати дестабілізуючим чинником, порушити оптимальну взаємодію між педагогом та студентом чи групою, зруйнувати позитивний морально-психологічний клімат у навчальному колективі, викликати негативні психічні почуття та стани в студентів, навіть спровокувати або викликати девіантну поведінку в студента (наприклад, бажання взагалі не вчитися тощо).

У зв'язку з цим виникають такі закономірні запитання до педагогів і науковців: Чому переважна більшість дітей з великим задоволенням ідуть у перший клас? Чому після певного часу таке бажання чи мотивація до учіння у цих самих дітей зменшується або взагалі зникає?

Одна із найголовніших причин, на нашу думку, це – стиль педагогічного спілкування учителів, в якому недостатньо враховується індивідуально-психічні особливості дітей цього віку, їх провідний вид діяльності взагалі та зміна виду цієї діяльності у зв'язку з їх вступом до школи, зокрема. Так, було проведено дослідження щодо вивчення змін ставлення першокласників до школи (Н.Ф.Маслова). Тестування проводилося два рази: перший раз – за два тижня до вступу до 1 класу, другий – наприкінці першої чверті. Порівняльний аналіз результатів двох тестувань показало, що ставлення до школи у всіх досліджуваних погіршилося. Також з'ясувалося, що у дітей, які потрапили до авторитарних учителів, ці показники оказались набагато гіршими, ніж у інших учителів (демократичних, ліберальних).

У даному дослідженні був з'ясований ще один цікавий факт. Було встановлено, що в авторитарних учителів діти, які слабо встигають в учінні, три рази більше скаржаться на схильність учителя до виставлення незадовільних оцінок ніж у демократичних учителів. При цьому порівняльний аналіз кількості незадовільних оцінок у журналах у авторитарних і демократичних учителів показав, що вона практично однакова. Це свідчить про те, що стиль взаємодії вчителя з учнями визначає ставлення до нього останніх. Цей приклад показує, скільки потенціалу для покращення ефективності учіння для учнів міститься тільки у характері та специфіці їх взаємин з учителями [10, с. 291].

У зв'язку з такою актуальністю труднощі педагогічного спілкування між педагогами та учнями, між учнями в учнівському колективі, їх причини, вплив цих труднощів на навчальну діяльність учнів і на ефективність педагогічної діяльності учителів стали предметом дослідження *Н.В.Кузьміної, О.О.Леонтьєва, А.К.Маркової, В.А.Кан-Каліка, В.В.Рижова* та багатьох інших психологів і педагогів. Труднощі у педагогічному спілкуванні, на думку *А.К. Маркової*, виконують *позитивні та негативні функції*.

Позитивна функція “...має два призначення: а) індикаторне (привертання уваги учителя; наприклад, уважному вчителю на його труднощі вкажуть помилки його учнів); б) стимулююче, мобілізуюче (активізація діяльності вчителя

при аналізі та подоланні труднощів, набуття досвіду)” [7, с. 84].

Негативна функція також містить два значення: “а) стримування (у випадку відсутності умов для подолання труднощів або наявності незадоволеності собою, наприклад, при наявності заниженої самооцінки) і б) деструктивне, руйнівне (трудність, що призводить до зупинки, розпаду діяльності, бажання йти із школи або із професії)” [7, с. 84].

Висновки. 1. У педагогічному спілкуванні між педагогом і тими, хто вчиться, виникають усвідомлені та неусвідомлені труднощі, які викликані різними причинами. Більшість науковців класифікують їх на такі три групи: особистісні (певні стереотипи мислення, упереджене ставлення, неправильне відношення, відсутність уваги та інтересу, зневаження фактів, а також бар’єри страху, страждання, зневаги чи презирства, недостатнього розуміння важливості спілкування, мови), соціально-психологічні (організаційно-психологічні, когнітивно-психологічні, сенсорно-рецепторні, психомоторні та психосоціальні), фізичні (фізичне середовище, композиція фізичного простору та фізичний стан осіб, які спілкуються). Вони можуть накладатися один на одного та викликати водночас найрізноманітніші реакції у суб’єктів педагогічного процесу – неадекватну поведінку відносно ситуації педагогічного спілкування, педагогічної діяльності викладача, навчальної діяльності того, хто вчиться, зруйнувати його творчу пізнавальну діяльність, встановити атмосферу напруженості у навчальному колективі, формувати недовіру між суб’єктами педагогічного процесу, викликати у них міжособистісні та внутрішньоособистісні конфлікти тощо.

2. Виникає необхідність формування та розвитку соціально-психологічної компетентності педагога та його здатності ефективно взаємодіяти з суб’єктами педагогічного процесу. Йдеться про формування вмінь орієнтуватися в соціальних ситуаціях, адекватно визначати індивідуальні особливості та емоційні стани інших людей, використовувати найефективніші способи взаємодії з ними. Адже, виникає проблема оптимізації педагогічного спілкування, основними завданнями якої є такі: затвердження гуманних і демократичних принципів спілкування між суб’єктами спільної діяльності; цілеспрямоване створення ситуації сприятливого режиму спілкування для всіх учасників спільної діяльності взагалі та для найбільш нестійких і легковразливих членів колективу, зокрема; попередження (або зняття) надмірно агресивної поведінки окремих членів як сублідерів у навчальному колективі; активізацію міжособистісного спілкування між суб’єктами спільної діяльності; зменшення ймовірності міжособистісних конфліктів між суб’єктами спільної діяльності та ін.

У загальному вигляді *оптимізація спілкування суб’єктів педагогічного процесу* через організацію їх спільної діяльності здійснюється через: виділення ситуацій, які сприяють, стимулюють або, навпаки, блокують, погіршують, навіть виключають ті чи інші форми взаємних впливів педагогів та учнів і продуктивного спілкування; виключення небажаних (невизначених, конфліктогенних) форм, прийомів і методів предметно-практичної взаємодії педагога та учня чи учнів; практикування нових форм взаємодії з орієнтуванням на реальні ресурси педагогів та учнів, або утворення умов для найбільш повного вияву набутих

умінь, або компенсації відсутніх; створення атмосфери співробітництва, взаємної довіри та підтримки, психологічної комфортності у процесі педагогічного спілкування та спільної діяльності педагогів та учнів.

3. Для їх досягнення має проводитися комплексна робота:

– майбутніх учителів слід цілеспрямовано готувати до професійного спілкування у педагогічних ВНЗ;

– більшість педагогів водночас виконують функції керівника – класного керівника, заступника директора або директора школи, куратора студентської групи. У зв'язку з цим у майбутніх учителів необхідно формувати і розвивати навички та уміння ділового спілкування;

– формувати здатність зняти соціальні, політичні, релігійні, професійні, психічні та інші бар'єри спілкування;

– проведення самостійної корекції та спеціальних тренінгів (тренінг педагогічної проникливості, тренінг соціальної перцепції рефлексивно-перцептивний тренінг тощо).

Література

1. *Батышев С.Я.* Энциклопедия профессионального образования: В 3 т. / С.Я. Батышев. – М., 1998. – Т. 2. – 504 с.

2. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т./ Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.

3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология : [учебник] / Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А.Зимняя. – М. : Логос, 2002. – 384 с.

4. *Зязюн І.А.* Краса педагогічної дії : [навчальний посібник] / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.

5. *Кан-Калик В.А.* Учителю о педагогическом общении : [кн. для учителя] / В.А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

6. *Кремень В.Г.* Сучасна освіта в контексті реформування / В.Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 18-29.

7. *Маркова А.К.* Психология труда учителя : [кн. для учителя] / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

8. *Моль А.* Социодинамика культуры : [текст] / Пер. с франц. / А. Моль. – М.: Прогресс, 1973. – 406 с.

9. *Петровский А.В.* Вопросы истории и теории психологии : [избр. труды] / А.В. Петровский. – М. : Педагогика, 1984. – 272 с.

10. *Реан А.А.* Социальная педагогическая психология : [учебное пособие для психологов и педагогов] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 416 с. – (Серия: Мастера психологии).