

Проблемы психодидактики

Мусатов С. А.

Учитель как субъект педагогической коммуникации

Статья посвящена проблемам формирования коммуникативных умений педагога, а также его личностных качеств, являющихся непременным условием формирования педагогического мастерства. Особую роль в этом играют коммуникативные механизмы. Именно благодаря коммуникативным механизмам возможно обучение, воспитание, формирование образа собственного "Я", психотерапевтическое влияние, заимствование образцов поведения и т.п. Понятие "коммуникация" целесообразно интерпретировать как в первую очередь психологическое, раскрывающее смысловой аспект социального взаимодействия и общения. Педагогическую функцию коммуникации можно рассматривать как разновидность управленческой, направленной на руководство другими людьми. Рассматриваются такие социально-профессиональные аспекты личности педагога, как дидактическая и воспитательная функции, неформальный авторитет педагога, взаимоотношения с семьями учащихся, причастность учителя к определенным социальным группам.

Вступительные замечания

Возрастающий в последнее время научный интерес к проблемам социального взаимодействия, детерминантам и механизмам, объективно обуславливающим взаимодействие людей в различных жизненных ситуациях, а также к психологическому содержанию и динамике их взаимоотношений, имеет нетривиальный смысл, поскольку направлен на понимание самой природы человека, выраженной его социальными потребностями. Ведь известно, что каждый из нас в отдельности – существо в этом плане недостаточное. Мы не чувствуем себя комфортно, если не находим удовлетворяющего нас признания со стороны других, у них мы ищем подтверждения собственным личностным ожиданиям. Нас волнует, в частности, как относятся к нам в семье, на работе, в кругу друзей; разделяют ли близкие нам люди наши вкусы, взгляды на ценности жизни, в том числе и на то, что именно можно позволить себе по отношению к товарищам, а что – к людям малознакомым; чем следует поступиться, а чем нет, если речь идет о защите интересов и т.п. Поиск от-

ветов на эти постоянно возникающие вопросы ассоциируется с определенным драматизмом бытия: на них почти нет готовых ответов, они возникают как неожиданные и часто требуют нестандартных решений. А они даются в психологически нелегкой дискуссии с самим собой. Но главное, по-видимому, состоит еще и в том, что выработка подобных ответов и решений в значительной мере и составляет прозу жизни людей среди людей. А потому просто необходимо научиться ее строить психологически корректно, приобретая для этого социальный опыт, достигнув определенной коммуникативной мудрости, которые оказываются не лишними в любой профессиональной деятельности, а особенно в педагогической.

Взаимодействие, общение, коммуникация

Необходимая педагогическая коммуникабельность, как и большинство личностных приобретений (новообразований), складывается постепенно, в частности – путем избирательного подражания другим людям, заимствования опыта окружающих. Однако важнейшим источником для этого все же является собственный опыт общения, социального взаимодействия, формирования коммуникативных связей.

Одно из известных научных течений в психологической науке, а именно интеракционизм (от англ. *interaction* – взаимодействие), и в частности его основатель Дж. Кантор, исходит из того, что человеческая природа и социальные порядки в основном являются продуктом общения [16]. В соответствии с их выводами направленность поведения выступает результатом духовного взаимопроникновения людей и тех взаимных уступок, к которым зависимые друг от друга члены больших и малых групп вынуждены прибегать (осознавая это или нет), чтобы приспособиться к социальной среде и ее персонализированным требованиям [14]. Поэтому личность здесь рассматривается как такое человеческое качество, которое формируется в процессе каждодневного взаимодействия со значимыми представителями референтного окружения. От взаимного обмена ценностями в ходе общения зависит и определенная культура групп, к которому относится личность. Посредством многообразного психологического “проигрывания” моделей поведения в группе, в которые человек включен обстоятельствами микро- и макроситуации, культура взаимодействия становится культурой каждого члена социальной группы и способом его взаимодействия с условиями жизни. Исключительное значение при этом придается социальной роли, которая поручается личности средой [17].

Даже не во всем соглашаясь с интеракционистами, трудно не признать, что именно коммуникативные процессы, в том числе взаимный обмен духовными и другими ценностями, в значительной мере причастны к созданию тех психологических условий, при которых может развиваться мотивация человеческой деятельности. Ведь именно благодаря коммуникативным механизмам возможны обучение, воспитание, формирование образа собственного "Я", психотерапевтическое влияние, заимствование образцов поведения, подражание, а также мода, эффект толпы и т.п. А изучение человеческой коммуникации – не менее актуальная (и теоретически, и практически) область психологии как человекознания, чем, например, расширение и углубление знаний о различных аспектах деятельности. Как аргументировано показано в работах корифеев психологии Л.С. Выготского, Г.С. Костюка, А.Р. Лурия, Б.Ф. Ломова и др., общение имело не меньшее значение для развития современного человека, чем трудовая деятельность.

Латинское по происхождению слово "коммуникация" имеет несколько значений: от широко цитируемых в психологической литературе "делать общим, общаться" до почти не приводимых в ней "говорить с кем-то", "присоединяться к кому-то", "сообщать о собственных намерениях", "примиряться с кем-либо", "иметь связи", "отдавать кому-то должное" и др. [3, с. 213]. Используя термин "коммуникация", различные исследователи выдвигают на первый план разные значения исходного "*communico*", т.е. придают ему в том числе онтологический смысл.

Нельзя, конечно, отказаться от использования термина "общение" (а в некоторых случаях – и понятия "взаимодействие") как определенных эквивалентов "коммуникации". Это в первую очередь относится к общенаучной интерпретации коммуникации как "фундаментального признака человеческой культуры, который состоит в интенсивном обмене разнообразной информацией" [11, с. 79]. В тоже время, используя понятия "взаимодействие", "общение", "коммуникация" в конкретных исследованиях (в частности, психолого-педагогических), желательно, на наш взгляд, их различать.

Исходным среди них есть основания считать междисциплинарное понятие "взаимодействие". В рамках человековедения оно относится прежде всего к определению самых разных типов и уровней непосредственного и опосредованного обмена деятельности, в котором так или иначе принимают участие все люди. Именно в этом широком понимании его используют в социологической, экономической, исторической, политической науках, иногда – как синоним понятия "социальная связь" [15]. Вместе с тем оно может быть использовано в психологическом анализе, в особенности – направленном на педагогическую сферу.

Междисциплинарное (по крайней мере, относительно психологии) значение принадлежит и понятию "общение". Как утверждает, придирчиво проанализировав его, М.С. Каган, свойственный этому понятию высокий уровень обобщенности дает все основания отнести его к философским [4]. При таком подходе в характеристике общения на первый план выступает потребность людей друг в друге, удовлетворение которой (при определенных условиях, конечно) способствует их духовному сближению, обогащению их личностей, эстетическому наслаждению от "роскоши человеческого общения" (по выражению Антуана де Сент-Экзюпери).

Понятие же "коммуникация" целесообразно интерпретировать как в первую очередь психологическое, такое, которое раскрывает смысловой аспект социального взаимодействия и общения. Особо выразительно коммуникативное содержание, в этом смысле, проявляется в том случае, когда человеческие действия осознанно ориентированы на смысловое их восприятие окружающими [2]. Если такая направленность действий субъекта общения становится ведущей, их именуют действиями коммуникативными. Однако таким образом подчеркивается в основном количественная сторона коммуникативности, ведь есть все основания утверждать, что данное качество (т.е. социальная направленность) в большей или меньшей мере присуще всем действиям людей как существ общественных. Другое дело, что обращенность действий субъекта может быть достаточно разной: от обращения ко всему человечеству, например, пророчества М. Нострадамуса или антифашистское предостережение Юлиуса Фучика: "Люди, будьте бдительны!", автобиографий, адресованных потомкам (Ч. Дарвин) и т.п., до диалогов с самим собой, со своей совестью. Вспомним и легендарные упражнения йогов, во время которых они "контактируют" с органами и системами собственного тела или пытаются перенестись в минувшие эпохи, обратиться к бытию своих "астральных предшественников", расшевелить так называемую "генетическую память" и т.д. [7].

В последних случаях мы имеем дело с процессами познания, решением познавательных задач (хотя и очень специфических). В этой связи можно считать, что такие задачи иногда противопоставляются собственно коммуникативным (направленным на приобщение другого субъекта к той информации или тем смыслам, которыми владеет решающий задачу) [1]. Вместе с тем нет сомнения в том, что познание, источником которого являются другие субъекты, представляют собой присоединение к ним, т.е. коммуникацию.

Системообразующая цель коммуникации состоит в том, чтобы духовно присоединиться к людям или присоединить их к себе либо один к

другому, вообще – достичь большего единства. Это осуществляется с помощью трансляции лично значимых идей, совершения соответствующих поступков, популяризация человеческого опыта, чаще всего – положительного. Однако не меньшую роль в этом играют отрицательные примеры, отображенные в баснях Эзопа, Лафонтена, Сковороды, Крылова, Глибова, в “Похвале глупости” Эразма Роттердамского, в “Опытах” Монтеня и других подобных произведениях, которыми богата каждая эпоха. В них развенчиваются “социальные уродства”, типичные человеческие недостатки и страшные преступления, чтобы таким образом содействовать через катарсическое очищение прогрессу людей и укрепить, усовершенствовав, индивидуальную неповторимость каждой личности, её духовность.

Педагогическая коммуникация

Одной из ведущих функций человеческой коммуникации является педагогическая. Соответственно можно говорить о педагогической коммуникации (в широком смысле), не ограничивая ее только профессиональными носителями – педагогами.

Педагогическая коммуникация стимулируется на всех основных уровнях человеческой активности: биологическом, социальном и духовном. Если первые два не требуют специального комментирования, то относительно третьего следует иметь в виду, что педагогическая функция коммуникации вытекает тут из интимнейших потребностей человека: быть признанным среди других и передать свое внутреннее бытие (выстраданный социальный опыт, убеждения, вкусы, любовь и ненависть, несогласия, пристрастия, груз неосуществленных намерений) другим, в первую очередь своим детям или близким людям, чтобы продолжить себя таким образом в них. Иными словами – приблизиться к бессмертию, которое людям не дано.

Педагогическую функцию коммуникации можно рассматривать как разновидность управленческой, направленной на руководство другими людьми. Последняя же подчиняет себе (использует для осуществления цели) информативную, эмотивную и фатическую (связанную с установлением контактов) функции. В тоже время для педагогического управления характерным выступает достижение цели не только и не столько с помощью административного или психологического давления, т.е. благодаря прямым указаниям, приказам, просьбам, но и при помощи приобщения воспитуемых к определенным идеям; определенной интерпретации информации; согласования взглядов и позиций; убеждения, а также использования приемов внушения, содействия подражанию; че-

рез сопереживание, контактирование на приемлемом для партнеров уровне; установление личностных связей (в том числе взаимной симпатии, приязни и т.п.).

Альтруистическая направленность педагогической коммуникации довольно прозрачно выступает в активных и настойчивых намерениях и действиях родителей, пытающихся с этой целью приобщить детей к собственному, психологическому опыту, научить их, в частности, на примерах собственных ошибок. Именно поэтому, наверно, так называемые "родительская" и "народная" педагогика в основном построены на предупреждениях и в большей мере носят отрицающий (апофатический, императивный), чем разъясняющий характер. Основная дидактическая задача усматривается родителями фактически в том, чтобы сформулировать сам вывод, а не его аргументацию: дети во всем должны доверять старшим. Именно в этом кроется своеобразный "эгоизм" субъектов педагогической коммуникации. Его раскрыл еще А.А. Потебня, аргументируя известный вывод о том, что в объективировании, как бы "выкладывании" перед собой того, что пережито и осознано, выступает единственный для человека способ более-менее полно понять себя, свой духовный опыт, а также освободиться от определенных своих острых переживаний. Именно поэтому, отмечал А.А. Потебня в "Лекциях по теории словесности", поэтическое слово как объективированная мысль в первую очередь необходимо самому поэту, а только потом слушателям.

Педагогическая функция, эта родовая черта людей современных, реализуется в двух направлениях. Одно из них обращено к обществу как целостному образованию и обеспечивает непрерывность его существования, так как транслирует новым поколениям достояния культуры и цивилизации (знания, технологии, ценности, этические установки и т.п.). Другое относится к каждому представителю нового поколения, обеспечивая его социализацию, соответствие главным требованиям общества. С давних пор эта педагогическая функция коммуникации закреплена за социально-профессиональной ролью учителя, содержанием и статус которой в той или иной цивилизации или государстве, к слову будет сказано, в значительной мере свидетельствует о действительном уровне и характере их развития.

В условиях кризиса образования, охватившего даже экономически могущественные страны, возникает (и всё полнее, шире осознается, в том числе в Украине) необходимость серьезного реформирования образовательной системы, кардинального обновления большинства, если не всех ее сторон. Значимой составляющей такого обновления является усиление внимания к коммуникативной подготовке педагогов.

Изучение состояния реальной готовности учителей к эффективной учебно-воспитательной работе в обновляемой школе [6; 9; 12] свидетельствует о необходимости внести научно обоснованные изменения в содержание и методы подготовки школьных педагогов (а также психологов), придания этой подготовке целенаправленного гуманистического характера. Такой вывод напрашивается, исходя из материалов констатирующего исследования, проведенного автором данной статьи. Целью его состояла в том, чтобы проанализировать психологическую (личностную) готовность ныне работающих в школах учителей к педагогической коммуникации с учащимися. Не излагая здесь подробно ход и результаты исследования [10], отметим, что психологическая готовность обследованных школьных педагогов оказалась недостаточно высокой по каждому из выделенных критериев – когнитивному, мотивационному и операциональному.

Констатируя серьезные недостатки в психологической готовности учителей к осуществлению педагогической коммуникации, мы усматриваем одну из основных ее причин в состоянии педагогического образования, в частности программ педагогических учебных заведений. Как и в минувшем столетии, учителя готовят как специалиста-предметника, который хорошо разбирается в какой-либо области знания и, кроме того, владеет определенными методиками “передачи” их учащимся. Оценку такой практике подготовки и переподготовки учителя дают сами педагоги: каждый третий из более 600 опрошенных в исследовании учителей нескольких регионов Украины отметил, что занятия в институтах усовершенствования учителей совсем или же почти ничего не дают для овладения педагогическими технологиями влияния на личность учеников, взаимодействия с ними, хотя именно в этом они ощущают последнее время острую потребность.

Таким образом, именно современное бытие школы ставит вопрос о недостаточности, ограниченности тех подходов, которые положены в основу педагогического образования [13]. Они должны быть переосмыслены, исходя из тенденций развития общества. Имеется в виду не только демократизация учебно-воспитательного процесса как освобождение от пережитков тоталитаризма, но и глобальные тенденции перехода к постиндустриальной цивилизации, более человеческой и эффективной, чем индустриальная [5]. Существенным компонентом такого переосмысления является усиление внимания ко всем основным функциям, которые должен реализовать учитель в гуманистически ориентированной образовательной системе.

Профессионально-функциональные роли учителя как коммуникатора

Деятельность учителя не случайно считается одной из сложных. Действительно, она является многоцелевой и предусматривает выполнение нескольких, гармонически объединенных в оптимальных случаях, функций, или точнее – функциональных ролей. Анализ свидетельствует, что эти функциональные роли в комплексе и каждая из них в отдельности могут быть использованы как организационно-содержательная часть программы подготовки учителя – субъекта педагогической коммуникации. Поэтому есть смысл выяснить содержание ролевого репертуара учителя (и педагога вообще), который определяется не менее чем семью аспектами коммуникативно-педагогической активности его личности.

I. Первой в этом комплексе социально-профессиональных функций педагога остается дидактическая. Как специалист – предметник, преподаватель, он так или иначе “транслирует” нормативное содержание обучения, организует деятельность учащихся по усвоению этого содержания. Но он не только научен (и способен – его подготовка соответствует определенным стандартам) придерживаться в преподавании предмета внутренней логики соответствующей науки, но и может усматривать, ставить и решать дидактические (связанные с адаптивной передачей содержания образования) задачи, благодаря чему это содержание становится доступным для конкретных учеников и одновременно служит их психическому развитию. Чтобы достичь этого результата, учитель в мыслительном эксперименте должен стать на точку зрения своего подопечного, найти, исходя из этого, адекватные пути организации умственных действий, функционирования фантазии, представлений, памяти, а в некоторых случаях “перевести” научное содержание образования на язык сознания отдельного ребенка или преобразовать ретинально организованную информацию (т.е. построенную безотносительно к адресату) в аксиальные (адресные) ее формы, достигая таким образом полноценного понимания соответствующего содержания.

Специального внимания в связи с этим заслуживают многие вопросы, но подчеркнем значение (и вместе с тем психологическую сложность) диалога между профессиональной и личной культурой, эрудицией учителя, с одной стороны, и миропониманием учащегося, с другой, диалога, который может быть продуктивным для обоих участников коммуникации. При оптимально организованных условиях взаимодействия он приводит к взаимообусловленному творчеству как учителя (профессионально-предметному и дидактическому), так и учащихся (которое состоит хотя бы в открытии для себя идей, уже известных науке).

2. Содержание второй функциональной роли: воспитатель-асимилатор (по К. Роджерсу), т.е. "облегчитель", который помогает учащемуся в личностном развитии и социализации, в усвоении и принятии общественных норм, ценностей, образа жизни, гармонизации отношений с микро- и макросредой. Такое влияние учителя осуществляется различными путями и может иметь немалое количество форм. Выделим организованные (к ним прибегают осознанно, для достижения конкретной поставленной цели), а также неорганизованные, стихийные. Есть основания придавать последним не меньшее значение в педагогической коммуникации, чем первым. "Стихийное" влияние эрудиции учителя, научное содержание учебного предмета, глубина и величие открытий, возможностей человеческого разума воспитывают не меньше, чем специально разработанные педагогические мероприятия. Даже предметно ориентированное обучение, если оно осуществляется на принципах проблемности, направлено на открытие (по меньшей мере – как в приведенном выше смысле), не только не противостоит лично ориентированному, но и непосредственно переходит в него, обеспечивая необходимый воспитательный эффект. В процессе взаимодействия учителя с учащимися происходит совместный поиск мировоззренческих позиций, вместе с ним – путей к духовности и гуманизму.

3. Неформальный авторитет личности педагога составляет сущность его следующей роли, которая, являясь органическим продолжением предыдущей, относится к человеческим (неофициальным) взаимоотношениям с учащимися. Учитель, даже не руководствуясь специальными намерениями, является для них неким образцом, выступает определенной ценностью, поскольку, кроме деловых качеств, ещё и олицетворяет конкретный тип личности, уровень образования, культуры, общего развития, эмотивности и других черт, которые становятся предметом заинтересованного наблюдения в ходе контактирования, а тем более – совместных действий.

Ученики склонны усматривать в учителе наглядно воплощенные общественные нормы деятельности, поведения и физического развития своего рода образец (а может быть даже идеал), в том числе образец построения отношений с людьми (воспитанниками, коллегами, родителями). Он служит источником заимствования опыта, подражания поведению, информации для размышлений об абрисах собственной взрослости. С действием неформального авторитета учителя (этому, как известно, посвящено немало научных исследований и художественных произведений) связано становление сущностных черт направленности лично-

сти учащихся, формирования системы их "личностного знания"¹, интеллектуальных умений, установок, социальных ожиданий и ценностных ориентаций.

4. Успех педагогической работы с детьми, как известно, зависит от многих причин, в частности от взаимоотношений с семьями учащихся. Эта важная функция учителя как коммуникатора состоит в организации и поддержании необходимой преемственности требований и психологического климата в системе школьного обучения и лоне семейного бытия. Предметом заботы учителя здесь должно выступить, по меньшей мере, отношение к личности и индивидуальности учащегося в классном коллективе и за его пределами, к его увлечениям, пристрастиям, референтным связям, жизненным планам и т.п. Учитель вместе со школьным психологом должен и обеспечить бережную, квалифицированную коррекцию принципов и конкретных способов осуществляемого родителями контроля, помощи ребенку (при этом чем старше он становится, тем деликатнее должен быть такой контроль и такая помощь).

Значительную роль в осуществлении данной функции, достижении соответствующей цели педагогической коммуникации играет просветительский аспект диалога учителя и психолога с родителями. Они помогают семье осознать свое место (а не только ответственность) в духовном, умственном и физическом становлении детей, сохранении их психологической безопасности в различные периоды (в первую очередь так называемые кризисные) их развития. Вместе со школьным психологом учитель, благодаря консультативному вмешательству, может предупредить возникновение конфликтных отношений родителей с детьми. Как свидетельствуют соответствующие исследования и практика коррекции асоциального поведения детей, конфликтные ситуации во взаимоотношениях с родителями часто приводят (особенно в пубертатный период созревания организма подростка и вызванных им "шквалов" детской несдержанности) к драматическому внутреннему отчуждению ребенком родителей со всеми вытекающими из этого психологическими и социальными последствиями.

5. Пятая, а также последующие функциональные роли учителя как субъекта педагогической коммуникации определяется его причастностью к определенным группам. Речь идет о коллективе учащихся, в котором он является в определенной мере ассоциированным членом, о педагогическом коллективе конкретного учебного заведения и о членстве в педагогическом сообществе, социально-профессиональном сообществе

¹ Личностное знание – понятие, введенное в науку британским философом Майклом Полани [8]. Он подчеркивал, в частности, что тонкостям научной деятельности нельзя научить по учебникам, а лишь путем непосредственного общения с мастером.

роль. Необходимо, в частности, чтобы учитель целенаправленно заботился об использовании и приумножении плодотворных традиций конкретной школы, о гуманизации (в частности, с помощью гуманитаризации) содержания учебного процесса, о проникновении в него коммуникативных технологий и т.п.

Позиция учителя в учебном заведении должна предусматривать, с одной стороны, диалог с учащимися и каждым из них в отдельности, а с другой – диалог с педагогическим опытом, профессиональными способностями, призванием, личностными позициями других учителей данной школы. Одним из конкретных направлений осуществления такого диалога выступают известные межпредметные связи, о которых и ныне больше ведется разговоров, чем делается конкретного дела. В действительности же такая комплексация должна предусматривать определенный диалог между учебными предметами и между их преподавателями. Учитель как организатор воспитывающей среды должен “перенести” этот диалог в сознание ученика, где по-настоящему и реализуются межпредметные связи, формируется так называемая картина мира. Именно ее, а не отдельные знания, умения, навыки (хотя важны и они как промежуточные цели) должен иметь в виду учитель и педагогический коллектив в целом, когда речь идет о содержании обучения и критериях усвоения его учениками. Цель же воспитания, к реализации которой более всего причастна обсуждаемая функциональная роль, заключается в становлении мировоззрения учащегося. Здесь речь идет не только об усвоении научной картины мира, но и об испытании своих знаний в попытках объяснить себе с их помощью прошлое, понять нынешнее и прогнозировать будущее. Иными словами, его знания по ключевым вопросам должны достичь философской обобщенности и ценностной (аксиологической) определенности.

7. Обеспечить высокий уровень требований учителя к себе как субъекту педагогической коммуникации могут его собственные намерения относительно профессионального самовоспитания. Но, вместе с тем, программа его подготовки должна предусматривать и функциональную роль учителя как интегрированного в социально-профессиональное сообщество педагогов. На такую интегрированность есть смысл ориентировать и начинающего учителя, и опытного педагога. Надежным источником оптимистических мотивов в самовоспитании призвания учителя, становления его профессионализма остается творческий анализ истории педагогики, которая, на наш взгляд, разрабатывается недостаточно эффективно. Настало время поставить вопрос о создании *исторической педагогической психологии*, предметом которой выступит определение сущности педагогических потребностей, исторически существовавших,

как часть определенных социокультурных приобретений человечества, а также понимание способов удовлетворения этих потребностей и технологий, которые для этого использовались.

Новая дисциплина должна также исследовать самосознание педагогов различных исторических периодов, раскрыть характерные для последних содержание, формы и границы воспитывающего воздействия на человека. Важно определить исторически закономерные этапы развития педагогических средств, обусловленных историко-социальными представлениями о педагогических способностях человечества. В этом смысле, для различных эпох желательно создать типовые психолого-педагогические портреты учителей и учащихся, воссоздать соответствующие коммуникативные их связи.

Возможность учителя идентифицировать себя как личность и специалиста с лучшими образцами педагогической деятельности и её мастерами способствует осознанию и переживанию ответственности, которую несет учитель как коммуникатор перед историческим абрисом данной профессии. Вместе с осознанием своей причастности к формированию будущего своего народа и страны все это должно поддерживать смыслообразующую мотивацию учителя в деле самоусовершенствования, которое только и может в конечном счете вывести его на достаточный уровень психологической (личностной) готовности к полноценной педагогической коммуникации.

Конструктивное рассмотрение, в том числе данное, комплекса функционально-ролевых проблем, важных с точки зрения гуманистического обновления педагогической квалификации учителей, может быть использовано как ориентировочная программа реформирования школы "изнутри" – через обогащение личностного и профессионального потенциала учителей. Продуктивность её мы усматриваем в том, что она предлагает конкретные направления подготовки учителей и критерии эффективности соответствующей работы с ними, оставляя в то же время широкие возможности для творческого поиска специалистов, непосредственно осуществляющих эту работу.

Литература

1. Балл Г.О. Теория учебных задач. – М., 1990.
2. Брудный А.А. О проблеме коммуникации // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975.
3. Дворецкий И.Х. Латинско-русский словарь. – М., 1976 – С.213.
4. Каган М.С. Мир общения. – М., 1988.

5. *Лукин В.М.* Модели индустриальной и постиндустриальной цивилизации в западной футурологии // Вестн. С.-Петербург. ун-та, Сер. 6, 1993, Вып. 1.
6. *Орлов А.Б.* Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии, 1988, №1.
7. *Парнов Е.* Зерно лотоса. Судьбы йоги в XX веке // Новый мир. 1980 №4. – С.207–227.
8. *Полани М.* Личностное знание. – М., 1985).
9. *Пономаренко В.А.* Размышления о школе // Вопросы психологии, 1991, №2.
10. Проблеми формування психологічної готовності вчителя до педагогічної комунікації // Соціальна педагогіка і адаптованість особистості: Науково-методичний збірник. – Суми, 1994. – С.185–197.
11. Психологічний словник / За ред. В.Л. Войтка. – К., 1982. – С.79.
12. Психологічні аспекти гуманізації освіти: Книга для вчителя / За ред. Г.О. Балла. – Київ–Рівне, 1996.
13. Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти: 36 статей / Ред. С. О. Мусатов. – Рівне, 1995.
14. *Шибутани Т.* Социальная психология. – М., 1969.
15. *Щепаньский Ян.* Элементарные понятия социологии. – М., 1969.
16. *Kantor J. R.* Principles of Psychology. – Bloomington, 1924.
17. *Mead J. H.* Mind, Self and Society. – Chicago, 1934.