**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Харківський національний автомобільно-дорожній університет**

**В.В. Бондаренко**

**ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**Харків 2020**

**УДК 378.01**

Рецензенти: *М.І. Лазарєв*,докторпедагогічних наук, професор Української інженерно-педагогічної академії, м. Харків

*І.І. Приходько,* докторпсихологічних наук, професор, начальник НТЦ Національної академії Національної гвардії України, м. Харків

*В.Ю. Степанов,* доктор наук з державного управління, професор, декан факультету управління та бізнесу Харківської державної академії культури

***Рекомендовано до друку Вченою радою ХНАДУ***

***(Дозвіл № 25/20/4.5 від 31 січня 2020 року)***

**Бондаренко В.В.** Основи педагогіки та психології вищої школи: Навч посібник. – Харків: Вид-во ХНАДУ, 2020. – 206 с.

Враховуючи велике значення психолого-педагогічних знань для майбутніх фахівців, професійна практична діяльність яких, з великою вірогідністю, буде пов’язана з викладацькою діяльністю в навчальних закладах, вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка вищої школи» спрямоване на формування в магістрів і майбутніх докторів філософії психолого-педагогічних знань й умінь, передбачених навчальною програмою.

© В.В. Бондаренко

© ХНАДУ 2020

**ПЕРЕДМОВА**

Враховуючи велике значення психолого-педагогічних знань для магістрів і майбутніх докторів філософії, професійна практична діяльність яких, з великою вірогідністю, буде пов’язана з викладацькою діяльністю в навчальних закладах, у навчальних планах їх підготовки передбачено вивчення навчальної дисципліни «Психологія та педагогіка вищої школи».

Вивчення даної дисципліни спрямовано на вирішення таких завдань:

• формування в магістрів і майбутніх докторів філософії психолого-педагогічних знань й умінь, передбачених навчальною програмою;

• на основі психолого-педагогічних сформувати всебічну підготовленість магістрів і майбутніх докторів філософії до успішної професійної педагогічної діяльності, забезпечити високий педагогічний рівень їх навчання.

У першій частині навчального посібника, яку присвячено педагогічній науці, визначено предмет і зміст педагогіки вищої школи, розкрито сутність, закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання.

У другій частині пропонуються найбільш вживані у навчальному процесі педагогічні технології, їх особливості й відмінності від традиційних й інноваційних технологій та їх вибір. Серед технологій навчання особливу увагу приділено особистісно-орієнтованому, ігровому, розвиваючому, проблемному, модульному й дистанційному навчанню.

У третій частині розкриваються психологічні аспекти викладацької діяльності магістрів і майбутніх докторів філософії, зокрема психології педагогічного спілкування й мовний вплив на студентів.

Навчальний посібник призначено для магістрів, молодих викладачів і майбутніх докторів філософії.

**ЗМІСТ**

**РОЗДІЛ 1**

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ 6**

1.1. Структура педагогічної діяльності 6

1.2. Загальні принципи педагогічної діяльності 8

1.3. Особливості педагогічної діяльності у ЗВО 15

1.4. Зміст педагогічного процесу 20

1.5. Рівні вищої освіти та наукові ступені 26

1.6. Викладач як суб’єкт педагогічної діяльності 31

1.7. Професіоналізм і педагогічна майстерність викладача

вищої школи 39

1.8. Педагогічна етика 47

Контрольні питання й завдання до 1 розділу 52

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО 54

2.1. Сутність і характерні ознаки педагогічних технологій 54

2.2. Класифікація педагогічних технологій 68

2.3. Традиційні педагогічні технології 74

**2.4. Інноваційні педагогічні технології 80**

**2.5. Технологія особистісно-орієнтованого навчання 83**

2.6. Ігрова технологія навчання 89

2.7. Технологія розвиваючого навчання 97

2.8. Технологія проблемного навчання 98

2.9. Технологія модульного навчання 101

**2.10.** **Технологія дистанційної освіти 105**

**2.11. Вибір технології навчання 108**

**Контрольні питання й завдання до 2 розділу 113**

РОЗДІЛ 3

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ**

**ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО 115**

**3.1. Психологія педагогічного спілкування й мовний вплив**

**на слухача 115**

**3.2.** **Ефективність спілкування 123**

**3.3. Невербальний мовний вплив 130**

**3.4. Вербальний мовний вплив 139**

**3.5. Види публічних виступів 145**

**3.6. Основні вимоги до публічного виступу 147**

**3.7. Робота над усною формою виступу 152**

**3.8. Поведінка оратора в аудиторії 159**

**3.9. Структура публічного виступу 166**

**3.10. Підтримування уваги аудиторії в ході виступу 170**

**3.11. Завершення публічного виступу 174**

**3.12. Аргументація 176**

**3.13. Урахування особливостей аудиторії 183**

**3.14. Інформаційний виступ і його основні особливості 186**

**3.15. Психологічні типи людей та їхня поведінка в діловому**

**спілкуванні 190**

**Контрольні питання й завдання до 3 розділу 199**

**Список рекомендованої літератури 201**

**РОЗДІЛ 1**

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

* 1. Структура педагогічної діяльності

Педагогічна діяльність практично нічим не різниться від інших видів людської діяльності й тому має ті самі компоненти:

* мотиваційно-орієнтовний компонент – людина орієнтується в новій обстановці, ставить перед собою цілі й завдання, тобто етап готовності до активної діяльності;
* діяльнісний компонент – виконання дії, заради якої розпочато саму діяльність;
* контрольно-оцінний компонент – реальне оцінювання результатів діяльності.

Відомо, що все різноманіття різних професій, залежно від їх спрямованості й характеру взаємодії, можна розділити на три великі групи. Першу з цих груп складають професії типу «Людина - Природа», другу – професії типу «Людина - Техніка» і третю – професії типу «Людина -Людина». Крім того, в залежності від переважаючого вмісту тих чи інших функцій у загальній структурі професійної діяльності, професії можна розподілити на два класи – на ті, що перетворюють й управляючі. При цьому основна відмінність педагогіки від інших професій типу «Людина – Людина» полягає в тому, що вона відноситься як до класу перетворюючих, так і до класу управляючих професій одночасно.

Якщо педагогіка є наукою про навчання й виховання підростаючого покоління, формування та розвиток особистості людини й її підготовки до життя, то реалізація цих завдань здійснюється у процесі педагогічної діяльності. Центральною фігурою цієї діяльності є викладач. Викладач – це не тільки професія, завдання якої полягає в тому, щоб дати студентам певну суму знань. Це висока місія, призначення якої – формування особистості, майбутнього керівника виробництва. Педагогічна професія виділяється з ряду інших підвищеним почуттям обов’язку й відповідальності.

У зв’язку з цим педагогічна професія вимагає від її представників подвійний підготовки – людинознавчої та спеціальної. Своєрідність педагогічної професії полягає і в тому, що вона за самою своєю природою та призначенням носить гуманістичний, колективний і творчий характер. У зв’язку із цим до особистості викладача висуваються особливі, професійно обумовлені вимоги. Їх сукупність визначається як професійна готовність, придатність до педагогічної діяльності. Відповідно до класифікації, запропонованої І.О. Зимньою, виділяються три плани відповідності психологічних характеристик людини вимогам професійної діяльності педагога.

*Перший план* такої відповідності визначається цілою низкою біологічних, анатомо-фізіологічних і психічних особливостей і характеристик людини. Придатність до педагогічної діяльності, або схильність до неї, має на увазі відсутність у викладача протипоказань до діяльності типу «Людина – Людина». Прикладами подібних протипоказань можуть бути дефекти мови, її невиразність, замкнутість характеру й заглибленість у себе, іноді, як це не сумно, виражені фізичні недоліки, а також байдужість до людей і невміння розуміти їхні почуття та переживання.

Придатність до педагогічної діяльності передбачає, насамперед, певну норму інтелектуального розвитку людини, її емпатійність, загальний позитивний емоційний тон (тобто стенічність емоцій), а також нормальний рівень розвитку комунікативно-пізнавальної активності.

*Другий план* – відповідність педагога вимогам своєї професії: особистісна готовність до педагогічної діяльності. Така готовність передбачає наявність у нього відрефлексованої психологічної спрямованості на професійну діяльність у системі «Людина – Людина», світоглядну зрілість, широку й системну професійно-предметну компетентність, що полягає в єдності її теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, а також дидактичну потребу й потребу в афіліації.

*Третій план* – відповідність людини вимогам викладацької діяльності, яка виражена у високій комунікативній здатності. Вона передбачає вільну включеність у процес взаємодії з іншими людьми, у педагогічне спілкування, легкість й адекватність встановлення контакту зі співрозмовником, уміння стежити за його реакцією, адекватно реагувати на неї, отримувати задоволення від спілкування.

Тільки повний збіг цих трьох планів відповідності індивідуально-особистісних психологічних якостей і характеристик людини вимогам педагогічної діяльності (тобто поєднання професійної придатності, готовності до цієї діяльності й здатність до міжособистісного спілкування) забезпечує можливість досягнення найбільшої її ефективності.

Психологічний портрет викладача включає такі стійкі структурні компоненти:

1) індивідуальні якості людини, тобто її особливості як індивіда: темперамент, характер, здібності і т.п.;

2) особистісні якості, тобто його особливості як особистості: соціальна сутність людини у всій сукупності її суспільних зв’язків;

3) комунікативні (інтерактивні) якості;

4) статусно-позиційні, тобто особливості його соціального стану, ролі, відносин у колективі;

5) діяльнісні (професійно-предметні);

6) зовнішньо-поведінкові показники.

Сенс педагогічної професії полягає в діяльності, яку здійснюють її представники й яка називається педагогічною.

1.2. Загальні принципи педагогічної діяльності

*Педагогічна діяльність* – це складно організована система декількох діяльностей. Вона складається з чималої кількості підсистем, об’єднаних між собою різними типами зв’язків. Система педагогічної діяльності не зводиться до жодної зі своїх підсистем, якими б великими й самостійними вони не були. Педагогічна діяльність має свою структуру: розташування елементів у системі. Структуру системи складають виділені елементи (компоненти), а також зв’язки між ними. У даному випадку всі структурні компоненти педагогічної системи мають прямий і зворотний зв’язок між собою.

*Педагогічна діяльність* являє собою особливий вид соціальної діяльності, спрямованої на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством знань, матеріальної й духовної культури та досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Для проникнення в сутність педагогічної діяльності як системи необхідно проаналізувати загальну її будову й основні структурні елементи в їх взаємозв’язку і взаємозалежності. Такими елементами виступають суб’єкти та об’єкти цієї діяльності, її цілі й завдання, функції та види.

Суб’єктами педагогічної діяльності є не тільки педагоги, а й соціальне середовище (держава, нація, релігійні конфесії, громадські організації та політичні партії), в якому здійснюється педагогічний вплив на людей, а також керівники підприємств і установ, виробничі та інші групи. У разі, коли суб’єктом педагогічної діяльності є педагог, вона набуває професійного характеру, в інших же випадках педагогічна діяльність є загально педагогічною, яку свідомо чи мимоволі здійснює кожна людина як по відношенню до себе, так і по відношенню до інших людей. Кожна людина за свого життя багато разів буває і в ролі учня, і в ролі викладача. Тому професія педагога є однією з найдавніших у світі. Сьогодні педагогами прийнято називати людей, які мають відповідну підготовку й професійно займаються педагогічною діяльністю. Непрофесійно ж цією діяльністю займаються майже всі люди.

Професійна педагогічна діяльність зазвичай здійснюється у спеціально організованих суспільством установах системи освіти. Вона включає дошкільні заклади, загальноосвітні школи, ліцеї та гімназії, професійно-технічні училища та коледжі, середні спеціальні заклади та заклади вищої освіти, установи додаткової, у тому числі післядипломної освіти, а також навчальні заклади системи підвищення кваліфікації та перепідготовки.

*Об’єктами* *педагогічної діяльності* у ЗВО виступають студенти, тобто люди, на навчання, виховання й особистісний розвиток яких спрямований навчально-виховний процес і їх групи з властивими їм індивідуально й соціально-психологічними особливостями. Характерною особливістю педагогічної діяльності є те, що її об’єкти виступають одночасно й її суб’єктами.

*Метою* *педагогічної діяльності* як однієї з її системоутворюючих характеристик виступає розвиток особистості людини в гармонії з самою собою, з природою і соціумом. Ця загальна стратегічна мета досягається рішенням конкретизованих завдань навчання й виховання.

*Метою педагогічної діяльності* в більш вузькому сенсі, стосовно вищої школи, є підготовка висококваліфікованого фахівця, його інтелектуальний розвиток, набуття ним професійних знань і розвиток його здібностей, творчого мислення, уміння вчитися протягом усього подальшого життя.

Поняття *цілей педагогічної діяльності*, процесу і засобів їх досягнення тісно пов’язане з поняттям функцій цієї діяльності. Дійсно, функції педагогічної діяльності є головними механізмами її безпосередньої реалізації. До функцій педагогічної діяльності належать:

1. *Управління*, що складається з планування, організації і практичного здійснення педагогічної діяльності та її контролю. Управлінський цикл починається з постановки цілей і визначення завдань. Відповідно до них вибираються адекватні методи, форми і засоби навчання й виховання, що забезпечують можливість ефективного досягнення поставлених цілей. У процесі здійснення педагогічної діяльності періодично проводиться контроль її проміжних результатів з метою необхідної корекції застосовуваних методів і засобів. Завершується управлінський цикл вирішенням поставлених завдань і досягненням поставленої мети.

2. *Виховання*, що полягає у формуванні у студентів системи стійких поглядів на навколишню дійсність і життя в суспільстві: уявлення про світ, чіткі світоглядні позиції, життєві цілі, моральні цінності й ідеали. Найважливішим критерієм ефективного вирішення виховних завдань є позитивні зміни у свідомості вихованців, які проявляються в їх емоційних реакціях, вчинках, поведінці та діяльності.

3. *Навчання*, що складається з передачі і засвоєння знань та їх розвитку, у формуванні навичок й умінь з урахуванням вимог сучасного життя та діяльності. Критерієм ефективності пізнавальної діяльності студентів служить рівень засвоєння ними знань й умінь, оволодіння способами вирішення пізнавальних і практичних завдань, інтенсивність просування в особистісному розвитку. Результати діяльності студентів легко виявляються й можуть бути зафіксовані за допомогою деякої сукупності якісно-кількісних показників.

Процеси навчання й виховання тісно пов’язані цілями і задачами вже за самою своєю природою. Висловлюючись образно, цілісний педагогічний процес у його змістовному аспекті є процес, в якому, за словами А. Дістервега, воєдино злиті «виховне навчання» і «навчальне виховання».

*4. Розвиток,* який являє собою сукупність процесів функціонального вдосконалення розумової, духовної та фізичної активності студентів відповідно із суспільними вимогами до змісту й характеру їх майбутньої професійної діяльності та умовами життя в даному конкретному суспільстві. Успіхів у педагогічній діяльності домагаються, перш за все, ті викладачі, які освоїли закономірності цієї діяльності, добре володіють педагогічним умінням розвивати й підтримувати пізнавальні інтереси студентів, створювати на заняттях атмосферу творчості.

5. *Психологічна підготовка* полягає у формуванні у студентів бажання, потреби і внутрішньої готовності до навчання, установки на оволодіння знаннями, у формуванні ціннісних орієнтацій, духовності, самостійності і творчості, прагнення до подолання труднощів і вміння їх долати.

З функціями педагогічної діяльності тісно пов’язані її види, на основі яких і в процесі виконання яких відбувається реалізація цих функцій. Основними є такі види педагогічної діяльності:

1. *Практична діяльність* педагогів щодо здійснення навчання та виховання людини й її особистісного розвитку.

2. *Методична діяльність* щодо викладу матеріалів педагогічної науки педагогічним працівникам різних установ (пов’язана з методикою викладання різних навчальних дисциплін або з методикою проведення виховної роботи в навчальному закладі).

3. *Управлінська діяльність* керівників навчальних закладів, їх підрозділів та освітньої системи в цілому.

4. *Науково-педагогічна діяльність*, яка полягає в проведенні науково-педагогічних досліджень й експериментів, розробці, апробації та застосуванні інноваційних ефективних педагогічних технологій.

Кожен вид педагогічної діяльності має свою власну структуру, причому складовими кожного виду діяльності є її об’єкт і суб’єкт, мета, засоби досягнення мети, результат.

Відповідно до цього суб’єктом першого, основного виду педагогічної діяльності педагог. Об’єктом же цього виду діяльності (одночасно й її суб’єктом, оскільки педагог не тільки впливає на поведінку студентів, а й, у свою чергу, відчуває певний вплив з їхнього боку) виступають ті, кого навчають, група або навчальний колектив.

*Суб’єкт-суб’єктний* характер взаємодії і взаємин педагога і його вихованців у процесі педагогічної діяльності був помічений ще в глибоку давнину. Про це, зокрема, переконливо свідчить цитата з Талмуда, священної книги іудейської релігії: «Багато чому я навчився у своїх наставників, ще більшого – у своїх товаришів, але найбільше – у своїх учнів».

*Метою першого виду* педагогічної діяльності є передача життєвого й культурного досвіду від старшого покоління до молодшого, а засобом досягнення мети виступають методи, прийоми й технології навчання або виховання.

Суб’єктом *другого виду* педагогічної діяльності є педагог-методист, який вивчає й узагальнює досягнення педагогічної науки та результати науково-педагогічних досліджень, що трансформує їх у практичні рекомендації. Об’єктом же цього виду діяльності виступають педагоги-практики, які здійснюють свої функції, передбачені попереднім видом їх діяльності, на основі одержуваних рекомендацій. Метою цього виду педагогічної діяльності є повідомлення наукових відкриттів, передача передового педагогічного досвіду та інновацій широкої педагогічної громадськості; засобами досягнення цієї мети служать науково-методичні семінари, конференції, публікації в науково-педагогічних і методичних виданнях, поширення спеціальної літератури, а також впровадження передових досягнень науки і практики, обмін досвідом.

Як суб’єкт *третього виду* педагогічної діяльності виступає адміністрація освітнього закладу або його підрозділів (у ЗВО – керівництво кафедр і факультетів), керівництво територіальними органами управління освітою, а також Міністерство освіти і науки України. Об’єктом управління як третього виду педагогічної діяльності є викладачі ЗВО, студенти, а також колектив викладачів і колектив студентів, навчально-виховний процес в цілому. Мета цього виду діяльності полягає в цілеспрямованому управлінні роботою викладачів-практиків відповідно до принципів освітньої політики держави. Засобом досягнення цієї мети виступають методи, прийоми й технології управління колективом, колективне співробітництво, індивідуальна робота з викладачами та студентами.

Суб’єктом *четвертого виду* педагогічної діяльності є вчений-педагог; об’єктом – уся сфера педагогічної діяльності в цілому; метою – пошук і розробка нових педагогічних знань; засобом досягнення мети – методи наукового пізнання: спостереження, експеримент, моделювання, розробка теорій і концепцій, нових педагогічних технологій.

Результатом педагогічної діяльності всіх зазначених її видів є актуалізація і розвиток психічних новоутворень у студентів, а також удосконалення способів їх діяльності. У кінцевому підсумку цей результат проявляється в підготовці підростаючих поколінь до життя і діяльності в умовах даного суспільства.

Отже, педагогічна діяльність являє собою складно організовану систему деякої сукупності діяльностей, серед яких найважливішою є діяльність викладача, який безпосередньо навчає й виховує студентів.

Для ефективного виконання педагогічної діяльності сучасного викладачеві важливо, крім зазначених компонентів, усвідомлювати загальну структуру педагогічної діяльності та її закономірності, основні етапи, педагогічні дії і професійно важливі вміння, а також психологічні якості, необхідні для її успішної реалізації.

Існують різні підходи до визначення структури педагогічної діяльності та виділення її основних компонентів, або складових частин, за допомогою яких ця діяльність, власне, і здійснюється. Наприклад, Н.В. Кузьміна виділяє такі основні компоненти педагогічної діяльності: гностичний, конструктивний, проектувальний, організаторський і комунікативний [25]. У свою чергу, В.В. Ягупов виділяє діагностичний, орієнтовно-прогностичний та комунікативно-стимулюючий, аналітично-оцінний і дослідницько-творчий компоненти педагогічної діяльності [62, с. 161-162].

*Гностичний компонент* (від грец. *гнозис* – знання) представляє собою сферу знання викладача, причому не тільки у своїй професійній галузі, але й знання основ педагогіки, способів педагогічної комунікації, психологічних особливостей студентів. Цей компонент включає також самопізнання (тобто пізнання педагогом власної особистості й діяльності). Це передбачає наявність уміння будувати й перевіряти гіпотези, бути чутливим до суперечностей, критично оцінювати отримані результати. Система знань викладача повинна включати, з одного боку, світоглядний і загальнокультурний рівні, а з іншого – рівень спеціальних знань (з педагогіки, психології та методики викладання). Викладач ЗВО повинен володіти також знаннями в області суміжних дисциплін, практичними знаннями особливостей того виробництва, де буде працювати випускник.

*Конструктивний компонент* педагогічної діяльності передбачає наявність здатності викладача забезпечувати успішну реалізацію тактичних цілей: структурування матеріалу навчальної дисципліни, підбір конкретного змісту для окремих її розділів, вибір раціональних методів і форм проведення занять і т.п.

Конструктивний компонент проявляється в навчальній, науково-дослідній, виховній діяльності у формі проектувальних або власне конструктивних умінь.

*Проектувальний компонент* педагогічної діяльності включає в себе уявлення про перспективні завдання навчання й виховання, а також про стратегії і способи їх досягнення.

Це інтелектуальні вміння викладача, необхідні для уявного моделювання наукового пошуку або навчально-виховного процесу. У науковому пошуку – це вміння чітко сформулювати мету, проблему, гіпотезу, завдання дослідження, знайти найбільш ефективні методи вивчення явищ й аналізу отриманих даних, відібрати інформаційний матеріал для наукового пошуку, передбачити та заздалегідь оцінити результати дослідження.

*Організаторська діяльність* передбачає виконання системи дій, спрямованих на включення студентів у різні види діяльності, на організацію викладачем своєї власної діяльності, своєї поведінки в реальних умовах, а також організацію діяльності студентів, контролю результатів педагогічних впливів і корегування, активності студентів, організацію спільної діяльності. Основна функція організаторської діяльності – інтеграція зусиль усіх студентів, яка здійснюється під впливом викладача.

*Комунікативна діяльність* спрямована на встановлення педагогічно доцільних відносин викладача зі студентами, правильних міжособистісних відносин у студентській групі, попередження й ліквідацію конфліктів.

*Діагностична діяльність* полягає у вивченні індивідуально-психологічних особливостей і здібностей студентів, рівня їх освіти й загальної культури, характеру і ступеня засвоєння ними знань, їх вихованості й духовності. На основі результатів цієї діяльності викладач отримує можливість свідомо й цілеспрямовано проектувати та здійснювати навчально-виховний процес, своєчасно корегувати свої дії з метою забезпечення оптимальних шляхів досягнення поставлених цілей. Цей компонент є важливою умовою успішності педагогічної діяльності. Адже ще К.Д. Ушинський наголошував на тому, що для того, щоб виховувати людину в усіх відношеннях, необхідно, перш за все, знати її в усіх відношеннях.

*Орієнтовно-прогностична* *діяльність* певною мірі пов’язана з проектувальною та діагностичної діяльністю. Вона полягає в умінні педагога ставити конкретні цілі та завдання, визначати зміст, форми й методи навчально-виховної діяльності та передбачати її результати на основі знання індивідуальних здібностей студентів, їх підготовленості до сприйняття та розуміння нового навчального матеріалу. Саме за результатами цієї діяльності і здійснюється педагогічне проектування.

*Комунікативно-стимулююча діяльність* викладача обумовлена особистісним фактором і складається з його уміння ефективно спілкуватися зі студентами, сприяючи формуванню й розвитку в них бажання та мотивації до активної навчально-пізнавальної діяльності. Це передбачає його доброту, повагу до особистості кожного свого студента, здатність сприймати його таким, яким він є. Для цього викладач повинен бути оптимістом, цікавою творчою особистістю й мати здатність до емпатії.

*Аналітично-оцінна діяльність* полягає в аналізі як власних дій, так і дій своїх студентів, у виявленні їх позитивних сторін і недоліків, у порівнянні отриманих результатів з очікуваними. Роль аналітично-оцінної діяльності полягає в тому, що у процесі її здійснення формується зворотний зв’язок, що дозволяє оцінити конкретні результати і своєчасно внести необхідні корективи у форми, методи й технології навчально-виховного процесу з метою забезпечення результатів обраним цілям і задачам.

*Дослідницько-творчий компонент* посідає особливе місце в загальній структурі педагогічної діяльності, оскільки він повинен пронизувати всі інші її компоненти й види, аналізуючи їх з позицій принципів і рекомендацій педагогічної науки й корегуючи відповідно до нових її досягнень. Творчий підхід викладача до своєї діяльності виступає джерелом його постійного особистісного розвитку, гуманістичного мислення, прагнення до постійного вдосконалення методів і засобів здійснення навчально-виховного процесу.

Таким чином, загальна структура педагогічної діяльності досить складна і включає різні взаємопов’язані між собою компоненти. Так, наприклад, реалізація організаторської діяльності неможлива без комунікативної, гностична без організаторської, а конструктивна і проектувальна – без діагностичної та прогностичної і т.п.

1.3. Особливості педагогічної діяльності у ЗВО

Заклад вищої освіти як специфічний соціальний інститут, посідає особливе місце у системі освіти:

* по-перше, ці навчальні заклади призначені для забезпечення, насамперед, професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до потреб як суспільства, так і самих студентів;
* по-друге, викладачі закладів вищої освіти мають справу не з дітьми, а з дорослими людьми зі своїми сформованими цілями й життєвими цінностями, зі своєю морально-етичною парадигмою;
* по-третє, одним з найбільш важливих завдань вищої школи є виконання наукових досліджень відповідно до профілю кафедр. Результати цих досліджень часто складають основу професійно-кваліфікаційного зростання викладачів і служать джерелом оновлення та вдосконалення змісту навчального матеріалу;
* по-четверте, для багатьох закладів вищої освіти характерною є ситуація, коли при високому рівні професійної компетентності багатьох викладачів у них відсутня хоча б якась педагогічна освіта.

Зазначені обставини безпосередньо позначаються на змісті й характері педагогічної діяльності у ЗВО, оскільки вони значною мірою визначаються професійними й особистісними якостями суб’єктів цієї діяльності, тобто у нашому випадку викладачів ЗВО. Викладач вищої школи є, як правило, і вченим, і педагогом одночасно. Перша обставина забезпечує високий професійний потенціал викладача, сформований великою і систематичною спеціальною підготовкою, самоосвітою, самовихованням і самовдосконаленням. Ці процеси включають власні дослідження, участь в наукових конференціях, регулярне знайомство з науково-технічною інформацією (шляхом знайомства з новою монографічною літературою, спеціальними журналами, через Інтернет, відвідуванням спеціалізованих виставок і т.п.).

Друга ж обставина значною мірою залишається невизначеною, оскільки ще донедавна багато видів професійної освіти не передбачали спеціальної психолого-педагогічної підготовки. Тому багато викладачів оволодівали закономірностями й «секретами» педагогічної діяльності, набували необхідних знань, умінь та навичок тільки в результаті життєвого досвіду і практики викладання, а також у результаті осмислення (на жаль, далеко не завжди критичного) викладацької діяльності своїх педагогів, колег і наукових керівників. Нові ж реалії життя й діяльності в умовах постіндустріального суспільства, ринкової економіки, глобалізації всіх видів господарських зв’язків і широкої інформатизації найрізноманітніших сфер життєдіяльності висувають і нові вимоги до педагогічного забезпечення викладацької діяльності у вищій школі.

В Україні початку ХХІ століття організація педагогічної діяльності у вищій школі ускладнюється ще й певним зниженням якості підготовки учнів у середній школі, загальним падінням престижу знань, освіти, необхідністю для багатьох студентів поєднувати навчання з роботою (найчастіше на шкоду навчанню) для того, щоб забезпечувати свої елементарні життєві потреби.

Таким чином, педагогічна діяльність в сучасній вищій школі здійснюється в певному сенсі недостатньо системно, в якійсь мірі інерційно, в умовах відсутності загальноприйнятої теорії й без чіткого наукового обґрунтування принципів і закономірностей навчання й виховання студентів, їх особистісного формування й розвитку. Незважаючи на відомі глибокі дослідження проблем педагогіки вищої школи, викладені в роботах А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, Г. Джибладзе, Ф.І. Науменка, М.Д. Нікандрова, М.І. Самигіна, Ф. Янушкевича й інших, цілісної теоретичної системи, певною мірою схожої із загальноприйнятою шкільною дидактикою, сьогодні фактично ще не існує.

Практична ж необхідність в розробці такої теорії очевидна. Вона обумовлена, перш за все, такими обставинами:

по-перше, склалася парадоксальна ситуація, коли, з одного боку, стрімко зростаючий обсяг науково-технічних знань і, відповідно, навчального матеріалу, вимагає збільшення термінів навчання фахівців, а з іншого – вже і сьогодні в людини майже третину життя (до 20 25-річного віку) припадає на навчання;

по-друге, необхідність раціонального вирішення протиріччя між потребою у збільшенні термінів навчання й їх обмеження деякими розумними межами змушує шукати, розробляти й використовувати нові ефективні форми, методи та технології організації навчально-виховного процесу;

по-третє, зростання загального обсягу знань як прояв прискорення науково-технічного прогресу супроводжується природним скороченням циклу їх старіння та оновлення. Це, у свою чергу, обумовлює необхідність регулярного перегляду змісту професійної підготовки фахівців, оновлення навчальних планів і програм дисциплін, що вивчаються.

Усі ці обставини, разом зі специфікою вищої школи, повинні знайти своє відображення у формуванні інноваційної педагогіки вищої школи як цілісної теорії навчання й виховання майбутніх фахівців.

При розробці цієї теорії необхідно виходити із забезпечення єдності навчально-пізнавальної діяльності студентів та навчально-педагогічної діяльності викладачів, і з творчого характеру цих видів діяльності. Одночасно в її основу повинні бути покладені аксіоматичні принципи, що визначають обґрунтованість і доцільність усіх дій щодо ефективної організації та проведення навчального процесу у закладах вищої освіти. Однак до розробки цієї теорії кожен студент та аспірант, який хотів би пов’язати своє майбутнє з викладацькою діяльністю у ЗВО, крім відмінної професійної підготовки за обраною спеціальністю, повинен отримати також необхідну психолого-педагогічну підготовку. Така підготовка повинна включати як глибоке оволодіння знаннями загальнопедагогічних принципів і законів, так і знання характерних особливостей педагогічної діяльності у вищій школі.

Однією з таких особливостей є існування наукової методології педагогічної діяльності та необхідність чітких світоглядних позицій викладача вищої школи. Вони базуються на природничій основі і спираються на досягнення психолого-педагогічної науки, на закономірні зв’язки вищої освіти й її змісту до потреб суспільства, з науково-технічним і соціальним прогресом.

Як вказує С.І. Архангельський, неодмінною умовою побудови сучасної теорії навчання у вищій школі є розгляд двох взаємопов’язаних завдань [1]:

1) поєднання всього дослідницького й емпіричного в навчальному процесі з доказовими методами сучасної науки, з аксіоматикою та засобами вимірювання;

2) об’єктивний розгляд стану навчального процесу і шляхів його розвитку;

3) аналіз передового досвіду зарубіжної технічної вищої школи, у першу чергу в області організації інженерної освіти, яка забезпечила суттєвий відрив економічно розвинених держав у сфері розробки та використання високих технологій;

4) широке використання в навчальному процесі величезних можливостей його інтенсифікації й одночасно активізації пізнавальної діяльності студентів за рахунок сучасних інформаційних технологій.

Виходячи з цих завдань, для побудови теорії вищої освіти необхідно проаналізувати як культурно-історичний досвід попередніх етапів її розвитку, так і сучасний характер функціонування закладів вищої освіти, рівень і якість підготовки фахівців. Така теорія повинна мати необхідну змістовну основу й достатню наукову чіткість й об’єктивність. У той же час, вона повинна відображати основні особливості педагогічної діяльності у вищій школі, знання яких необхідно не тільки кожному початківцю викладачеві чи студенту, який прагне присвятити себе викладацькій діяльності, а й досвідченим педагогам-практикам.

Сучасна вища освіта носить чітко професійний характер, і відповідно, вибір абітурієнтом навчального закладу й конкретної спеціальності визначається ним самим (можливо, під впливом батьків, інших родичів або друзів, але ніяк не вказівкою будь-яких державних органів). Можливість же вступу залежить від плану прийому на дану спеціальність і кількості поданих документів. Це співвідношення й визначає конкурс. Однак, за умов сучасної демографічної ситуації, існування контрактного навчання й при наявності відповідних коштів на його оплату поняття конкурсу втрачає сенс.

Окрім того, організація підготовки студентів по кожній спеціальності здійснюється у ЗВО на основі навчального плану. Навчальний план представляє собою нормативний документ, яким визначається перелік усіх навчальних дисциплін, які використовуватимуться для підготовки майбутніх фахівців, послідовність їх вивчення, а також бюджет навчального часу в годинах (кредитах), що відводяться на вивчення цих дисциплін. При цьому вказується як загальне число годин (кредитів), так і їх розподіл за формами та видами занять, включаючи аудиторні заняття (лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні роботи) і самостійну роботу студентів. Крім того, в навчальному плані вказані форми підсумкового контролю (іспит або залік), курсові роботи і проекти, наводиться розподіл навчальних годин по семестрах.

Зміст освіти відображають у навчальному плані його нормативна та варіативна частини. При цьому нормативна частина централізовано затверджується Міністерством освіти і науки України й є обов’язковою для всіх видів навчальних закладів. Варіативна частина враховує конкретні умови ЗВО, регіону або навіть підприємства, для якого проводиться підготовка. У свою чергу, вона поділяється на дві частини. Перша з них містить дисципліни самостійного вибору навчального закладу (70%), а друга – дисципліни самостійного вибору студентів (30%). При цьому для студентів повинно бути запропоновано два-три варіанти набору дисциплін, що визначають його подальшу спеціалізацію в рамках даної спеціальності.

Однією з характерних особливостей педагогічної діяльності у ЗВО є значна частка самостійної роботи студентів. При значно менших, у порівнянні із середньою школою, обсязі та періодичності контролю рівня засвоєння знань це створює певні передумови погіршення якості професійної підготовки. З метою попередження такої ситуації викладачеві необхідно не просто будити у студентів жвавий інтерес до своєї дисципліни, а й знаходити дійсно ефективні стимули активізації їх навчально-пізнавальної діяльності. Особливо важливо, щоб ці стимули включали також й інтерес.

Практика свідчить, що подібними стимулами можуть виступати можливість безпосереднього застосування отриманих знань, умінь і навичок у практичній роботі (якщо студент поєднує навчання з роботою), що сприяє його професійному або кар’єрному росту, підвищенню соціального статусу. Залежно від схильностей студента часто значним стимулом може виступати участь у дослідницькій роботі, у можливості спільної публікації її результатів у наукових виданнях або в доповідях на наукових конференціях. Більш прагматичні студенти, як правило, використовують самостійно отримані знання та результати самостійних досліджень у курсових або дипломній роботі, у будь-якій іншій формі їх урахування при складанні заліку або іспиту.

Ще однією особливістю педагогічної діяльності у вищій школі слід вважати те, що вона здійснюється в умовах досить широких інформаційних можливостей сучасного студента. Засоби масової інформації, доступ до Інтернету, наявність різноманітної наукової та навчально-методичної літератури часто дозволяють йому дізнаватися багато речей раніше викладача. Цього не слід побоюватися. В умовах педагогіки толерантності, педагогіки співробітництва, така ситуація повинна розглядатися викладачем як благо, а не як підрив свого авторитету. Слід зрозуміти, що вона виступає одним з яскравих проявів суб’єкт – суб’єктного характеру навчального процесу. Необхідно пам’ятати, що, навіть володіючи певною сумою нових знань, студент усе одно потребує допомоги досвідченого викладача для правильної світоглядної та методологічної їх оцінки, систематизації та класифікації, для формування системного бачення того чи іншого факту або явища в цілісній картині зовнішнього світу.

Таким чином, педагогічна діяльність викладача вищої школи, підкоряючись загальнодидактичним принципам і закономірностям, виходить з цілей і характеру навчально-виховного процесу професійної підготовки й особистісного розвитку майбутнього фахівця, з самих особливостей вищої освіти й їх організації в умовах конкретного ЗВО.

1.4. Зміст педагогічного процесу

У своїй сукупності компоненти педагогічної діяльності представляють собою безліч процесів, які дозволяють виділити з них ряд послідовних етапів:

1. Підготовчий етап – формування педагогічних цілей.

2. Здійснення педагогічного процесу:

* встановлення робочої дисципліни, робочої обстановки на заняттях;
* стимулювання діяльності студентів.

3. Діагностика особливостей і рівня навченості студентів:

* аналіз результатів навчання;
* виявлення відхилень результатів від поставлених цілей, аналіз їх причин.

Характерною особливістю педагогічної діяльності є те, що ця діяльність не індивідуальна, а спільна. Спільною вона виступає в силу того, що в педагогічному процесі обов’язково присутні два активних діячі: викладач і студент. Крім того, ця діяльність є «ансамблевою», оскільки студент у процесі навчання одночасно взаємодіє не з одним викладачем, а з цілою групою їх. І тоді, коли діяльність усіх (або хоча б більшості) викладачів носить спільний, узгоджений, «ансамблевий» характер, вона виявляється ефективною і сприяє розвитку особистості студента.

Педагогічна діяльність носить творчий характер. Це зумовлено тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їх неоднозначність потребують варіативних підходів до аналізу та вирішення завдань, що випливають з них. А головне, оскільки основним і кінцевим результатом педагогічної діяльності є сам студент, який об’єктивно є неповторним як особистість, настільки результативна педагогічна діяльність повинна бути неодмінно творчою.

*Педагогічна творчість* – це процес вирішення педагогічних завдань в мінливих обставинах. Творчість – це діяльність, що породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду й формування нових комбінацій знань, умінь і продуктів.

Область прояву педагогічної творчості визначається структурою педагогічної діяльності й охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну і гностичну. Однак для здійснення творчості в педагогічній діяльності необхідний ряд умов:

- тимчасова стислість творчості, коли між завданнями і способами їх вирішення немає великих проміжків часу;

- сполученість творчості викладача з творчістю студентів та інших педагогів;

- відкладеність результату й необхідність його прогнозування;

- необхідність постійного співвіднесення стандартних педагогічних прийомів і нетипових ситуацій.

Досвід творчої педагогічної діяльності – виникнення задуму, його опрацювання й перетворення на ідею (гіпотезу). Визначення способу втілення задуму та ідеї ми отримуємо за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних завдань, що відображають педагогічну дійсність, й організації як навчальної, так і реальної професійно орієнтованої діяльності майбутніх фахівців.

Аналіз різних компонентів педагогічної системи дозволяє зробити висновок про те, що їх взаємодія породжує цілісний педагогічний процес. Іншими словами, сама педагогічна система, діяльність кожного викладача створюється і функціонує з метою забезпечення оптимального протікання педагогічного процесу.

Під педагогічним процесом розуміється цілісний процес здійснення виховання в широкому сенсі слова шляхом забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку. Як підкреслював С.У. Гончаренко, педагогічний процес являє собою «цілеспрямовану, свідомо організовану, динамічну взаємодію вихователів і вихованців, у процесі якої вирішуються суспільно необхідні завдання освіти та гармонійного виховання» [13, с. 253].

Як і педагогічна діяльність, педагогічний процес являє собою складну динамічну систему, структура якої включає безліч підсистем. Головними компонентами її виступають мета, завдання, зміст, методи, засоби і форми взаємодії педагогів і учнів, а також результат. У зв’язку із цим педагогічний процес слід розглядати з точки зору взаємодії суб’єктів виховання. У педагогічному процесі як системі воєдино злиті процеси формування, розвитку, виховання й навчання разом з усіма умовами, формами та методами їх протікання. Разом із тим, педагогічний процес не є простою механічною сумою процесів навчання, освіти, виховання й розвитку, а являє собою самостійне цілісне явище, в якому безперервно відбуваються рух, подолання протиріч, перегрупування взаємодіючих сил, утворення нової якості.

Цілісний педагогічний процес передбачає таку організацію життєдіяльності студентів, яка відповідала б їх життєвим цілям, інтересам і потребам: свідомості, почуттям і волі.

Педагогічний процес має свою структуру, яка включає мету, зміст, організаційно-управлінський комплекс, принципи, педагогічну діагностику, суб’єкти, закономірності та інші компоненти. При цьому цілі і зміст складають, крім суб’єктів педагогічного процесу, його найважливіший змістовно-цільовий компонент. Розглянемо їх докладніше.

*Мета* – категорія філософська, що представляє собою ідеальне передбачення результату діяльності, випереджаюче відображення майбутніх подій у свідомості людини.

*Педагогічна мета* полягає в передбаченні викладачем і студентом результатів їх цілеспрямованих взаємодій у формі узагальнених уявних утворень, відповідно до яких потім співвідносяться всі інші компоненти педагогічного процесу. Мета відображає той бажаний кінцевий результат педагогічної взаємодії, до якого прагнуть викладач і студент.

*Види педагогічних цілей* різноманітні. Можна виділити нормативні державні цілі освіти, громадські цілі, ініціативні цілі студентів і викладачів, організаційні та методичні цілі.

*Нормативні державні цілі* – це найбільш загальні цілі, які визначаються в урядових документах, у державних стандартах освіти та інших документах і в узагальненому вигляді відображають політику держави у сфері освіти.

*Громадські цілі* представляють собою сукупність цілей різних соціальних груп і прошарків суспільства. Вони відображають їх характерні інтереси, потреби й запити щодо загальної і професійної підготовки та виховання підростаючих поколінь. Ці запити враховують у своїй практичній діяльності самі викладачі, створюючи різні типи спеціалізацій, різні концепції навчання й корегуючи відповідним чином його зміст.

*Ініціативні цілі* – це безпосередні цілі, що розробляються й реалізуються самими викладачами-практиками і студентами. Вони вибираються з урахуванням типу навчального закладу, профілю спеціалізації й навчального предмета, з урахуванням рівня особистісного розвитку студентів та підготовленості викладачів. Кожна подібна мета має свій предмет. Цей предмет виступає відображенням прагнень суб’єктів педагогічного процесу щодо того, що планується розвинути у студентів. Так, він може припускати розвиток їх свідомості, навичок, умінь, знань, ставлення до різних сторін життя і навколишнього світу, духовності, розвиток задатків і здібностей, інтересів і творчого потенціалу, інтелектуальний або фізичний розвиток і т.п.

*Організаційні цілі* ставляться викладачем в області виконання його управлінської функції. Вони можуть включати, наприклад, раціональне використання самоврядування в організації навчальної діяльності та підвищення ефективності виховної роботи.

*Методичні цілі* пов’язані з цілеспрямованим перетворенням цілей і змісту педагогічного процесу в технології навчання й виховання. Це перетворення може здійснюватися шляхом зміни методів викладання, використовуваних засобів навчання, впровадженням нових форм організації навчально-виховного процесу.

Завдання викладача полягає не тільки в тому, щоб самому ставити конкретні цілі, а й в тому, щоб навчити студентів ставити перед собою такі цілі. Викладач повинен знати цілі кожного зі студентів, дбати про те, щоб цілі, яких навчають збігалися з їх власними цілями, а характер педагогічної взаємодії активно сприяв можливості ефективного досягнення цих цілей.

*Зміст педагогічного процесу* є тією частиною соціального досвіду поколінь, яка повинна бути передана студенту для досягнення поставленої мети згідно з обраними напрямками. Зміст педагогічного процесу має ретельно відбиратися, піддаватися аналізу, узагальнюватися, оцінюватися з позицій світогляду, рівня й індивідуальних особливостей студентів, а також з позицій соціальних потреб на рівні професійної компетентності, загальної культури, моральних цінностей й особистісного розвитку підростаючих поколінь.

Організаційно-управлінський комплекс являє собою такий компонент структури педагогічного процесу, який включає методи, засоби, форми і технології організації навчально-виховного процесу. При цьому методи розуміються як характер взаємопов’язаних дій викладача і студента, за допомогою яких вирішуються завдання навчання й виховання, передається та приймається зміст освіти.

*Засобами педагогічного процесу* є матеріальні об’єкти, призначені для його організації і здійснення. До педагогічних засобів, зокрема, відносяться: навчально-лабораторне обладнання, навчально-виробниче обладнання, дидактична техніка, навчально-наочні посібники, технічні засоби навчання та автоматизовані системи навчання, комп’ютерні класи. Крім того, розрізняють організаційно-педагогічні засоби (навчальні плани і програми, екзаменаційні білети, картки-завдання, навчальні посібники та ін.).

*Форми педагогічного процесу* це такі способи його організації, які надають йому логічну завершеність, певну закінченість. Виділяють форми індивідуальної, групової та колективної (фронтальної) діяльності студентів. Можна виділити індивідуалізовані форми (бесіда, консультація, залік, іспит), групові та колективні форми взаємодії (семінарські, практичні або лабораторні заняття, диспути, колоквіуми, науково-практичні конференції).

*Технології навчання*, відповідно до визначення ЮНЕСКО, є в найбільш загальному сенсі системні методи створення, застосування й визначення всього процесу навчання та засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, які ставлять собі за мету оптимізацію освіти.

*Педагогічна діагностика* є встановлення за допомогою спеціальних методик стану «здоров’я» і життєздатності як педагогічного процесу в цілому, так і окремих його частин. До способів і методів діагностики відносяться: перевірка знань, умінь, навичок; фіксація моральних виборів студентів, вчинків, поведінки; результати самостійної продуктивної роботи. Основна мета педагогічної діагностики полягає у визначенні рівня досягнення освітніх завдань і в разі їх недостатності – у здійсненні раціонального корегування змісту освіти, методів, способів і технологій навчання та виховання студентів.

*Суб'єкти й об’єкти педагогічного процесу*. Ними одночасно є викладач і студент за провідної ролі викладача.

Як суб’єкт педагогічного процесу, викладач повинен отримати відповідну освіту, усвідомлювати себе відповідальним перед суспільством за підготовку висококваліфікованого фахівця. Як об’єкт педагогічного процесу, він у результаті безперервної освіти, самоосвіти й самовиховання піддається виховним впливам і прагне до постійного самовдосконалення.

Студент як об’єкт педагогічного процесу є індивідуальність, яка розвивається й перетворюється відповідно до педагогічних цілей. Як суб’єкт педагогічного процесу, він є розвивається як особистість, наділена природними потребами й задатками, яка прагне до творчого самовияву, задоволення своїх потреб, інтересів і прагнень, особистість, здатна до активного засвоєння педагогічного впливу або опору йому.

Цілісний педагогічний процес здійснюється згідно з властивими йому особливими закономірностями. Як і для кожної, досить складної реальності, ці закономірності відображають логіку розвитку педагогічного процесу на основі його внутрішньої самоорганізації. До них можна віднести наступні закономірності:

- обумовленість педагогічного процесу потребами як суспільства, так і самої особистості;

- залежність педагогічного процесу від соціально-економічного становища в країні, від дій суб’єктивного фактора – керівників органів освіти, від морально-психологічного чинника;

- відповідність змісту, форм і методів педагогічного процесу індивідуальним особливостям і можливостям студентів;

- залежність рівня розвитку особистості від спадковості, виховння та освітнього середовища, включення в освітній процес застосовуваних засобів і способів педагогічної взаємодії;

- управління навчально-виховним процесом;

- стимулювання педагогічного процесу;

- взаємозв’язок усіх компонентів навчання, що забезпечують досягнення результатів, які відповідають поставленим цілям й ін.

Динамічність педагогічного процесу досягається за рахунок взаємодії трьох його структур: педагогічної, що розглянута вище, методичної та психологічної. Педагогічний процес має свою методичну структуру, тісно пов’язану з педагогічною структурою. Для створення методичної структури мета розбивається на ряд завдань, відповідно до яких визначаються послідовні етапи діяльності того, хто навчає й того, хто навчається. Крім цих двох структур педагогічний процес має ще більш складну структуру – психологічну. Вона включає:

процеси сприйняття, мислення, осмислення, запам’ятовування, засвоєння інформації;

прояв студентами інтересу, схильностей, мотивації навчання, динаміка емоційного настрою;

підйоми і спади фізичного й нервово-психічного напруження, динаміка активності, працездатності і стомлення.

Таким чином, у психологічній структурі заняття можна виділити три підструктури: пізнавальні процеси, мотивацію навчання, напруженість.

Для забезпечення необхідної ефективності протікання педагогічного процесу йому необхідний такий компонент, як управління. У найбільш загальному вигляді управління представляє собою процес переведення педагогічних ситуацій, процесів з одного стану в інший, згідно з поставленою метою.

Процес управління педагогічним процесом складається з ряду основних компонентів, що представляють собою певну послідовність етапів цього процесу:

- постановка мети або системи цілей;

- інформаційне забезпечення, одержуване на основі результатів діагностування рівня знань й особистісних особливостей студентів;

- формулювання завдань залежно від мети освіти й особистісних особливостей студентів;

- проектування навчального процесу, що складається з планування діяльності по досягненню наміченої мети (планування змісту, методів, засобів, форм навчання й виховання);

- реалізація проекту;

- контроль ходу виконання педагогічного проекту;

- корегування педагогічного процесу або окремих його елементів;

- підведення підсумків.

* 1. Рівні вищої освіти та наукові ступені

Вища освіта визначається сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти та регулюється [Законом України «Про вищу освіту»](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18) від 28 вересня 2017 року № 1556-18.

Цей Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Законодавство України про вищу освіту базується на [Конституції України](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80) і складається із [законів України «Про освіту»](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19), «[Про наукову і науково-технічну діяльність](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/848-19)» та інших нормативно-правових актів, а також міжнародних договорів України, укладених в установленому законом порядку.

Громадяни України мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних закладах вищої освіти на конкурсній основі відповідно до стандартів вищої освіти, якщо певний ступінь вищої освіти громадянин здобуває вперше за кошти державного або місцевого бюджету.

Громадяни України, які не завершили навчання за кошти державного або місцевого бюджету за певним ступенем освіти, мають право повторно безоплатно здобувати вищу освіту за тим самим ступенем освіти, за умови відшкодування до державного або місцевого бюджету коштів, витрачених на оплату послуг з підготовки фахівців, у [порядку, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 26 серпня 2015 року № 658.](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/658-2015-%D0%BF)

Підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми чи науковими програмами на різних рівнях вищої освіти:

1. початковий рівень (короткий цикл)
2. перший (бакалаврський) рівень
3. другий (магістерський) рівень
4. третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень
5. науковий рівень

Ці рівні регулюються [Національною рамкою кваліфікацій](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF) (системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів), яка призначена для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

Документ про вищу освіту (науковий ступінь) видається особі, яка успішно виконала відповідну освітню (наукову) програму та пройшла атестацію.

Встановлено такі види документів про вищу освіту (наукові ступені) за відповідними ступенями:

* **диплом молодшого бакалавра;**
* **диплом бакалавра;**
* **диплом магістра.**

У дипломі молодшого бакалавра, бакалавра, магістра зазначаються назва закладу вищої освіти (наукової установи), що видав цей документ (у разі здобуття вищої освіти у відокремленому підрозділі закладу вищої освіти (наукової установи) - також назва такого підрозділу), а також кваліфікація, що складається з інформації про здобутий особою ступінь вищої освіти, спеціальність та спеціалізацію, та в певних випадках - професійну кваліфікацію.

Невід’ємною частиною диплома молодшого бакалавра є додаток до диплома.

Для диплома бакалавра, магістра, доктора філософії/доктора мистецтва є додаток до диплома європейського зразка, що містить структуровану інформацію про завершене навчання. У додатку до диплома міститься інформація про результати навчання особи, що складається з інформації про назви дисциплін, отримані оцінки і здобуту кількість кредитів ЄКТС, а також відомості про національну систему вищої освіти України.

***Диплом доктора філософії/доктора мистецтва.*** У дипломі доктора філософії доктора мистецтва, доктора наук зазначаються назва закладу вищої освіти (наукової установи), в якому (якій) здійснювалася підготовка, назва закладу вищої освіти (наукової установи), у спеціалізованій вченій раді (спеціалізованій раді з присудження ступеня доктора мистецтва) якого (якої) захищено наукові/мистецькі досягнення, а також назва кваліфікації.

У назві кваліфікації доктора філософії зазначаються назва ступеня, галузі знань та/або спеціальності. У разі якщо дисертаційне дослідження виконано в суміжних галузях знань, ступені доктора філософії і доктора наук присуджуються у провідній галузі із зазначенням міжгалузевого характеру роботи.

У назві кваліфікації доктора мистецтва зазначаються назва ступеня, спеціальності та в окремих випадках - назва спеціалізації.

Ступінь доктора мистецтва присуджується спеціалізованою радою з присудження ступеня доктора мистецтва закладу вищої освіти мистецького спрямування за результатом успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-творчої програми та публічного захисту творчого мистецького проекту в порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України.

Строк підготовки доктора мистецтва у творчій аспірантурі становить три роки. Обсяг освітньої складової освітньо-творчої програми підготовки доктора мистецтва становить 30-60 кредитів ЄКТС.

***Диплом доктора наук.*** Доктор наук - це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня доктора філософії і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької роботи, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, які забезпечують розв’язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональне або світове значення та опубліковані в наукових виданнях.

Ступінь доктора наук присуджується спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти чи наукової установи за результатами публічного захисту наукових досягнень у вигляді дисертації або опублікованої монографії, або за сукупністю статей, опублікованих у вітчизняних і міжнародних рецензованих фахових виданнях, перелік яких затверджується центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки.

Документ про вищу освіту державного зразка видається закладом вищої освіти тільки за акредитованою освітньою програмою. За неакредитованою освітньою програмою заклади вищої освіти виготовляють і видають власні документи про вищу освіту у порядку та за зразком, що визначені вченою радою закладу вищої освіти.

Документи про вищу освіту державного зразка для осіб, які навчаються за державним замовленням, виготовляються закладами вищої освіти та видаються за рахунок коштів державного бюджету, а для осіб, які навчаються за кошти фізичних або юридичних осіб, вартість документів про вищу освіту включається у вартість навчання. Гранична вартість документів про вищу освіту державного зразка та перелік інформації, яка повинна міститися у документі про вищу освіту, встановлюються Кабінетом Міністрів України.

У разі здобуття особою вищої освіти за узгодженими між закладами вищої освіти, у тому числі іноземними, освітніми програмами заклади вищої освіти мають право виготовляти та видавати спільні дипломи за зразком, визначеним спільним рішенням учених рад таких закладів вищої освіти.

Якщо особа здобуває вищу освіту одночасно за двома спеціальностями (спеціалізаціями) заклад вищої освіти має право виготовляти та видавати подвійний диплом за зразком, визначеним вченою радою закладу вищої освіти.

Інформація про видані дипломи вноситься закладами вищої освіти, крім вищих військових навчальних закладів, до Єдиної державної електронної бази з питань освіти (включає Реєстр закладів вищої освіти, Реєстр документів про вищу освіту, Реєстр сертифікатів зовнішнього незалежного оцінювання та Реєстр студентських (учнівських) квитків).

* 1. Викладач як суб’єкт педагогічної діяльності

*Професійна компетентність викладача.* У загальній структурі педагогічного процесу у вищій школі ключовою фігурою є викладач. Саме йому належить стратегічна роль у забезпеченні особистісного розвитку студента в ході його професійної підготовки. «Педагогічна енциклопедія» дає таке визначення професії викладача: «Викладач – штатна посада у ЗВО і середніх спеціальних навчальних закладах».

Викладачі ЗВО діляться на наступні п’ять категорій: викладач (асистент), старший викладач, доцент, професор і завідувач кафедри. При цьому існують також вчені звання доцента і професора, персонально присвоюються Міністерством освіти і науки України за поданням вчених рад вищих навчальних закладів. Учене звання доцента присвоюється, як правило, особам, які мають учений ступінь кандидата наук, друковані наукові та навчально-методичні роботи або винаходи, обраним за конкурсом і працюючим на посаді доцента не менше одного року. Учене звання професора присвоюється найбільш кваліфікованим викладачам вищих навчальних закладів, які мають учений ступінь доктора наук або висококваліфікованим фахівцям, що мають великі заслуги в галузі науки і техніки та багаторічну педагогічну діяльність, є авторами друкованих наукових робіт, підручників та навчально-методичних посібників, здійснюють наукове керівництво аспірантами.

Основний зміст професійної діяльності викладача включає в себе виконання цілісної сукупності взаємопов’язаних і взаємообумовлених функцій. Основними з них є навчальна, виховна, організаційна й дослідницька функції. Вони повинні сприйматися в їх єдності, хоча на практиці нерідко буває так, що одні функції можуть переважати над іншими.

Залежно від переважної спрямованості на виконання тієї чи іншої функції всіх викладачів ЗВО можна умовно поділити на три основні групи:

* викладачі з переважною педагогічною спрямованістю своєї професійної діяльності;
* викладачі з помітним переважанням науково-дослідницької спрямованості їх професійної діяльності;
* викладачі з приблизно однаковою можливістю як педагогічної, так і дослідницької спрямованості.

Найбільш специфічним для викладача вищої школи є поєднання педагогічної та наукової й дослідницької діяльності. Саме наукові дослідження дозволяють йому постійно підтримувати високий рівень своєї професійної компетенції в тій сфері, до якої належить дисципліна, яку він викладає. За результатами своєї науково-дослідницької діяльності він може підготувати й захистити кандидатську, а потім і докторську дисертацію, отримує можливість публікувати наукові статті та монографії. Якщо ж педагогічна діяльність викладача не підкріплена активною науковою роботою, досить швидко згасає і його професійна педагогічна майстерність.

Однією з характерних особливостей сьогоднішнього часу є певне зниження ролі викладача як єдиного джерела і «власника» наукових знань для студентів. Дійсно, отримуючи доступ в Інтернет, вони можуть знайти будь-яку цікаву для них інформацію. Однак у них практично відсутній досвід її систематизації, методологічного аналізу й оцінки достовірності. Тому сьогодні істотно зростає роль викладача як експерта і консультанта, здатного допомогти студенту правильно орієнтуватися у світі наукової інформації.

Разом із тим розширюється діапазон психологічного й педагогічного впливу викладача на студентів. У сучасних умовах, як зазначає В.Г. Кремень, «по-новому ставляться функції вищої школи. Це сьогодні не тільки підготовка фахівців, як раніше говорили, для народного господарства. Усе більше й більше вища освіта стає обов’язковим етапом у розвитку особистості. Вона з часом стає більш масовою. І цим створюються передумови для інноваційного розвитку, для переходу до науково-інформаційних технологій» [21, с. 6]. Тому сьогодні викладач вже не може бути тільки фахівцем в певній сфері науки і техніки, провідником відповідних знань та інформації, він повинен бути педагогом, психологом. Від цього багато в чому залежить успішність його педагогічної діяльності та особистий авторитет.

Авторитет викладача виступає в якості інтегральної характеристики його професійного, педагогічного та особистісного положення в колективі, яке проявляється в ході взаємин з колегами та студентами і впливає на успішність здійснюваного ним навчально-виховного процесу.

Як свідчать результати численних досліджень й опитувань студентів, основними показниками авторитетності особистості викладача необхідно вважати:

- співвідношення особистої самооцінки викладача з оцінкою його особистості студентами і колегами;

- уміння сприймати й переробляти суперечливу та складну інформацію, знаходити гідний вихід з важких проблемних ситуацій, якими рясніє життя і педагогічна діяльність;

- наявність чіткої життєвої позиції, моральних принципів і переконань та їх неухильне дотримання;

- повага до особистості кожного студента, до його права на власні погляди, на життєві цілі та ідеали й тактовне, без тиску й авторитаризму, ставлення до вибору і здійсненні виховних впливів.

В авторитетних викладачів відзначаються висока педагогічна спостережливість, повага до студентів, стимулювання їх активності та інтелектуальної діяльності, гнучкість і нестандартність у прийнятті педагогічних рішень, задоволення від процесу спілкування зі студентами. У неавторитетних же викладачів переважають жорсткі, авторитарні методи в педагогічному спілкуванні, наявність комунікативних стереотипів у процесі викладання, відсутність діалогу у спілкуванні, невміння поважати тих, хто навчається незалежно від їх успіхів у навчальній діяльності.

Зазвичай студенти, перш за все, цінують у викладачеві його особистісні якості і ставлення до них, а вже потім – інтелектуальні якості: світогляд і жвавість розуму, винахідливість і знання предмета.

Авторитет викладача складається з двох складових: авторитету ролі й авторитету особистості. Якщо кілька років тому в практиці вищої школи у ставленні студентів до викладача найчастіше переважав авторитет ролі, то зараз – це авторитет його особистості, його яскрава, неповторна індивідуальність, загальна і професійна культура. Саме особистість викладача здійснює потужний виховний (педагогічний) і психотерапевтичний вплив на студентів.

У зв’язку з цим важливими особистісними якостями викладача є:

- рівень його емпатії, здатність співпереживати, подумки ставити себе на місце іншої людини;

- здатність швидко розуміти цілі, наміри й помисли яких навчають, їх інтереси й настрій;

- уміння розбиратися у взаєминах людей;

- уважність, сумлінність, витримка, самокритичність;

- гуманність, доброта й доброзичливість, щирість і чуйність;

- порядність і справедливість, товариськість і тактовність;

- почуття нового й уміння розвивати інноваційне мислення у студентів;

- емоційність та інші.

Цей загальний перелік бажаних властивостей і якостей складає психологічний портрет ідеального викладача. Серцевиною ж його є власне особистісні якості – чітка спрямованість на педагогічну діяльність, рівень домагань викладача, самооцінка, образ "Я".

Крім перерахованих особистісних якостей педагогічна професія висуває ще цілий ряд специфічних вимог, основними серед яких є професійна компетентність і дидактична культура.

Поняття професійної компетентності викладача поєднує теоретичну й практичну готовності викладача до здійснення педагогічної діяльності та характеризує його професіоналізм у конкретній предметній області і сфері педагогіки.

Узагальнені вимоги на рівні теоретичного і практичного досвіду викладача містяться в кваліфікаційній характеристиці. В ідеалі повна відповідність викладача вимогам кваліфікаційної характеристики означає сформованість його теоретичних і практичних умінь педагогічно мислити й діяти. Це і становить професійно-педагогічну компетентність викладача.

*До теоретичної готовності викладача* до педагогічної діяльності відносяться такі вміння.

*Аналітичні вміння* – один з критеріїв професійної компетентності викладача. Саме через аналітичні вміння проявляється узагальнене вміння педагогічно мислити, яке при вирішенні педагогічного завдання складається з наступних часткових умінь:

- розчленовувати педагогічні явища на складові елементи (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву і т.д.);

- осмислювати кожне педагогічне явище в його взаємозв’язку і взаємозалежності з усіма компонентами педагогічного процесу;

- знаходити в теорії навчання й виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці даного явища;

- правильно діагностувати педагогічне явище;

- виокремлювати основу педагогічного завдання (проблему) і визначати способи її оптимального рішення.

*Прогностичні вміння* полягають у здатності викладача передбачити результат дій ще до того, як вони будуть реально здійснені. Наявність цієї професійно значимої здібності завжди виокремлює творчих викладачів і дозволяє їм знаходити адекватні педагогічні дії в так званих проблемних ситуаціях й успішно їх вирішувати.

*Прогнозування діяльності* викладача як процес отримання випереджаючої інформації про результати його дій будується на основі знання сутності та логіки педагогічного процесу, закономірностей індивідуального розвитку студентів. Це дозволяє передбачити їхні помилки при сприйнятті матеріалу, зрозуміти, як їх досвід буде сприяти більш глибокому проникненню в сутність досліджуваного матеріалу, бачити ті їх якості, які можуть бути сформовані за той чи інший проміжок часу. Без прогностичних умінь викладачеві неможливо обійтися і в тому випадку, коли він висуває близькі й далекі перспективи розвитку особистості окремого студента й колективу студентів.

*Проективні вміння* проявляються в матеріалізації результатів педагогічного прогнозування в конкретні плани навчання та виховання. Йдеться про проект цілей, їх максимальну конкретизацію й обґрунтування способів їх поетапної реалізації; про визначення змісту й видів діяльності, здійснення яких забезпечить бажаний розвиток прогнозованих якостей і станів. При цьому важливо передбачити поєднання різних видів діяльності і проведення спеціальних заходів відповідно до поставлених цілей і завдань. Проективні вміння вимагають від викладача володіння цілим рядом конкретних вузько методичних умінь, що призводять до матеріалізації проекту проведення навчально-виховної роботи й успішного досягнення її цілей.

*Рефлексивні вміння* мають місце при здійсненні викладачем контрольно-оціночної діяльності, спрямованої на себе, осмислення своїх власних дій, позитивних або негативних результатів своєї діяльності, аналіз умов їх отримання. Звідси й необхідність у самоаналізі власної діяльності.

Рефлексія, крім того, має на меті не просто знання або розуміння викладачем самого себе, сутності й характеру своєї педагогічної діяльності, а й з’ясування того, як інші люди (колеги, студенти) знають і розуміють «рефлексую чого», його особистісні особливості, емоційні реакції та когнітивні (пов’язані з пізнанням) уявлення.

*Практична готовність* викладача до педагогічної діяльності передбачає такі вміння:

Організаторські вміння викладача сприяють включенню студентів у різні види навчально-пізнавальної діяльності та ефективної організації спільної їх діяльності у складі колективу. До організаторських умінь відносять мобілізаційні, інформаційні, розвиваючі і орієнтаційні.

*Мобілізаційні вміння*. Вони пов’язані з розвитком у студентів стійкого інтересу до навчання, праці, активності разом з формуванням потреби у знаннях і творчому відношенні до навколишнього світу.

*Інформаційні уміння*. Зазвичай їх пов’язують тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, у той час, як вони мають місце й у способах її отримання. Це вміння й навички роботи з друкованими та комп’ютерними джерелами, уміння дидактично її перетворювати, тобто інтерпретувати й адаптувати інформацію до завдань навчання та виховання.

У процесі безпосереднього спілкування зі студентами інформаційні вміння викладача проявляються в його здатності ясно, чітко та послідовно викладати навчальний матеріал, поєднуючи індуктивний і дедуктивний способи його викладу. Вони припускають уміння правильно формулювати питання; застосовувати технічні засоби, електронно-обчислювальну техніку; використовувати графіки, діаграми, схеми, рисунки; оперативно діагностувати за допомогою різноманітних методів рівень засвоєння студентами нового матеріалу; оперативно перебудовувати в разі потреби план і хід викладу матеріалу.

*Розвиваючі вміння* сприяють розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі студентів, стимулюють їх пізнавальну самостійність і творче мислення; створюють умови для розвитку їх індивідуальних особливостей.

*Орієнтаційні вміння* спрямовані на формування наукового світогляду, морально-ціннісних установок студентів, на їх активну участь у навчально-виховному процесі, у набутті професійних навичок, на організацію спільної творчої діяльності.

*Комунікативні вміння* також відіграють важливу роль. Рівень володіння ними визначає можливість встановлення педагогічно доцільних взаємин викладача зі студентами і з колегами. Одна з особливостей діяльності викладача в тому й полягає, що вирішення педагогічних завдань відбувається на тлі безперервно здійснюваного педагогічного спілкування. Таке спілкування є системою прийомів соціально-психологічної взаємодії того, хто навчає і того, хто навчається, змістом якого є обмін інформацією, надання виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів. Причому, викладач виступає як активатор цього процесу, організовуючи його й керуючи ним. У процесі спілкування викладача і студента не тільки реалізуються функції навчання й виховання, але й вирішуються інші, не менш важливі, педагогічні завдання.

*Перцептивні вміння* полягають у здатності викладача проникати у внутрішній світ студента, для чого необхідно знати його ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, ідеали. Це психологічна спостережливість, пов’язана з тонким розумінням особистості студента і його тимчасових психічних станів. Професійний викладач здатний за незначними ознаками, за незначними зовнішніми проявами вловлювати внутрішній стан студента й навіть найменші зміни цього стану.

Такі основні вміння викладача, що виражаються в його професійній компетенції. Усі вони взаємопов’язані й утворюють єдине ціле, впливають на творчу індивідуальність і стиль педагогічної діяльності викладача-фахівця вищої школи.

Одночасно слід зазначити, що далеко не кожен фахівець, у тому числі й хороший вчений, може бути професійним викладачем вищої школи. Відсутність у людини специфічної психологічної спрямованості на цей вид складної й відповідальної діяльності, відповідної внутрішньої установки й готовності перешкоджають формуванню педагогічної компетенції та суттєво ускладнюють викладацьку роботу, якщо такій людині все-таки довелося нею займатися. Крім того, серйозно перешкоджати становленню людини як педагога можуть деякі несумісні з цим статусом особистісні якості. До якостей, протипоказаних викладачеві, зокрема, відносяться:

- зарозумілість, грубість, недоброзичливість;

- самозакоханість;

- повільна реакція, консерватизм;

- прагнення головувати над студентом;

- незібраність, лінь;

- зайва емоційність, вибуховість характеру;

- відсутність педагогічної майстерності.

Майстерність викладача визначається почуттям міри, єдністю турботи, поваги й вимогливості по відношенню до студентів.

Педагогічна майстерність визначається також педагогічними здібностями. Здібності, згідно з Б.М. Тепловим, не зводяться до навичок і вмінь і відрізняють одну людину від іншої щодо успішності виконання певної діяльності. Здібності створюються в діяльності й виявляються в таких її динамічних характеристиках як швидкість, глибина, міцність освоєння її засобів і способів. По відношенню до різних видів діяльності розмежовують загальноінтелектуальні і спеціальні здібності. Здібності – це властивості індивіда, ансамбль яких обумовлює успішність виконання певної діяльності. Різні автори виділяють різні педагогічні здібності.

У найбільш узагальненому вигляді педагогічні здібності були проаналізовані В.А. Крутецьким [23], а саме:

1. *Дидактичні здібності* полягають в умінні передавати навчальний матеріал, роблячи його доступним для студентів, презентувати матеріал або проблему ясно і зрозуміло, викликати інтерес до предмету, збуджувати у студентів активну самостійну думку. Викладач, що володіє дидактичними здібностями, уміє відповідним чином реконструювати, адаптувати навчальний матеріал. Він здатний важке робити легким, складне – простим, незрозуміле, неясне – зрозумілим. Професійна майстерність, як ми її розуміємо сьогодні, включає здатність не просто дохідливо пропонувати знання, популярно і зрозуміло викладати матеріал, а й здатність ефективно організувати самостійну роботу студентів, самостійне отримання ними знань, розумно й тонко «диригувати» їх пізнавальною активністю, спрямовувати її в потрібне русло.

2. *Академічні здібності* полягають у схильності викладача до відповідної області наук (до технічних наук, математики, фізики, біології, літератури і т.д.), що включають у себе сферу дисциплін, що викладаються. Здібний викладач знає предмет не тільки в обсязі навчального курсу, а значно ширше і глибше, постійно стежить за відкриттями науки, абсолютно вільно володіє матеріалом, виявляє до нього інтерес, веде дослідницьку роботу. Він бачить загальну структуру своєї наукової області та місце в ній своїх навчальних дисциплін, знає її невирішені проблеми, знайомий з основними тенденціями її розвитку.

3. *Мовні здібності* полягають в умінні викладача ясно й чітко висловлювати свої думки та почуття за допомогою мови, в ефективному використанні можливостей невербальних засобів спілкування, у першу чергу міміки і пантоміміки. Мова здібного викладача завжди звернена до студентів, незалежно від того повідомляє викладач новий матеріал, чи коментує відповідь, висловлює схвалення чи осуд, мова його завжди відрізняється внутрішньою силою, глибокої аргументованістю, переконаністю, особистою зацікавленістю в тому, що він говорить.

4. *Авторитарні здібності* полягають в наявності у викладача безпосереднього емоційно-вольового впливу на студентів, уміння на цій основі будувати власний авторитет. Хоча, звичайно, авторитет створюється не тільки на цій основі, а також і на основі прекрасного знання свого предмета, чуйності й такту, ерудиції та загальної культури, інших якостей. Авторитарні здібності залежать від цілого комплексу особистісних якостей викладача, зокрема, від його вольових якостей (рішучості, наполегливості, вимогливості, витримки), а також від почуття відповідальності за результати навчання й виховання студентів, їх особистісного розвитку, від переконаності викладача в тому, що він має рацію, від уміння передати цю переконаність своїм вихованцям.

5. *Здатність до розподілу уваги* одночасно між декількома видами діяльності має особливе значення для викладача. Здібний, досвідчений викладач завжди уважно стежить за змістом і формою викладу матеріалу, за логікою розгортання своєї думки (або думки студента), у той же час тримає в полі уваги всіх студентів, чуйно реагує на ознаки їх стомлення, зниження уваги, виявом нерозуміння. При цьому він відповідним чином реагує на ці ситуації, своєчасно вносячи корективи в темп і характер викладу матеріалу, організовуючи паузи або використовуючи жарт для того, щоб розрядити обстановку, зняти втому. Він зауважує всі випадки порушення дисципліни й стежить за власною поведінкою (позою, жестами, мімікою й пантомімікою, ходою).

# М.О. Аміновим розроблена батарея тестів педагогічних здібностей, необхідних для їх діагностування: для визначення первинних компонентів педагогічних здібностей, для визначення педагогічного потенціалу, для визначення вираженості педагогічної майстерності. Запропонована М.О. Аміновим методика психодіагностики відображає принципово новий підхід до професійної підготовки педагогічних кадрів для вищої школи й має цілий ряд переваг [1].

1.7. Професіоналізм і педагогічна майстерність викладача вищої школи

Як було показано вище, професійна діяльність викладача вищої школи суттєво відрізняється від діяльності шкільного вчителя. Основна відмінність зумовлена самими цілями системи вищої освіти, що складаються, перш за все, із забезпечення високої професійної підготовки студентів і їх особистісного розвитку як майбутніх висококваліфікованих фахівців в обраній ними області. Виходячи з цього, викладач повинен бути відмінним фахівцем у відповідній сфері науки або техніки. Раніше, десь до середини ХХ століття взагалі вважалося, що хорошим викладачем технічного ЗВО може бути тільки інженер-практик, який має досвід виробничої діяльності, що знає особливості і проблеми своєї галузі промисловості. З урахуванням набутого досвіду та на його основі такі фахівці, які мали до того ж схильність до науково-дослідницької та викладацької роботи, готували й захищали дисертації, що мали як теоретичне значення, так і практичну цінність. При цьому вони ґрунтовно і глибоко знайомилися зі станом і тенденціями розвитку відповідної галузі науки.

Пізніше цей шлях формування і становлення викладацького корпусу став здаватися занадто затягнутим у часі. Спочатку необхідність виробничого досвіду для підготовки й захисту дисертацій було знято для науково-технічних дисциплін теоретичного характеру, а потім і взагалі було забуто. Безсумнівно, ця ситуація сприяла певному омолодженню професорсько-викладацького складу ЗВО, прискорювала професійно-педагогічне становлення випускників ЗВО в якості викладачів. У той же час вона помітно послабила зв’язок вищої школи з виробництвом, знизила рівень практичної підготовки викладачів. Правда, багато хто з них, ті, хто всерйоз піклується про безперервне підвищення професійної компетенції, ті хто прагне до самовдосконалення, активно займаються дослідницькою діяльністю, підтримують ділові контакти з профільними підприємствами, постійно працюють з науково-технічною інформацією, читають новітню літературу, журнальні статті, відвідують галузеві виставки, беруть участь у роботі наукових конференцій. Вони зазвичай регулярно публікують статті й монографії, підручники та навчальні посібники.

Саме високий професіоналізм викладача в конкретній галузі знань завжди формували, перш за все, його авторитет, повагу студентів і колег. Цей професіоналізм забезпечував йому можливість викладання своїх дисциплін з урахуванням останніх досягнень науки і техніки, у тому числі і з використанням результатів своїх власних досліджень, виносити на лекції дискусійні питання. Дійсно, успішне виконання дослідницької роботи дозволяє викладачеві залучати до участі в ній талановитих студентів, обговорювати з ними отримані результати, пропонувати серйозні інноваційні теми для курсових і дипломних робіт. Так формуються і функціонують наукові школи, збагачуючи їх учасників знаннями та прискорюючи науково-технічний прогрес.

Слід зазначити, що розглянута вище тенденція комплектування науково-педагогічними кадрами технічні ЗВО шляхом поступового переходу від залучення до викладацької роботи інженерів-практиків до формування викладацького корпусу значною мірою за рахунок випускників-відмінників, залучення їх до аспірантури або забезпечення умов підготовки й захисту дисертацій через дослідницьку роботу в якості здобувачів ученого ступеня має і свої об’єктивні передумови. Такими передумовами стали прискорення науково-технічного прогресу і стрімке наростання обсягу інформації. За цих умов виявилося більш раціональним орієнтувати кращих студентів на заняття науково-дослідницькою та викладацькою діяльністю відразу ж після закінчення ЗВО, забезпечуючи певну спадкоємність знань, отриманих у процесі базової освіти, і власних досліджень.

Ці ж передумови серйозно ускладнили також зміст і характер викладацької діяльності. Виявилося, що практично в ті ж терміни, що й раніше, студентам необхідно дати значно більше навчального матеріалу. Для того ж, щоб успішно вирішити це завдання, викладачеві виявляється вже недостатньо тільки володіти глибокою ерудицією в конкретній галузі знань. Йому потрібне володіння ефективними прийомами й технологіями донесення цих знань до студентів, забезпечення їх сприйняття, розуміння та засвоєння. Тому сьогодні невід’ємним компонентом у структурі професійної компетентності викладача вищої школи стає педагогічна майстерність, яка усе більш значною мірою визначає рівень професіоналізму й можливість успішного здійснення викладацької діяльності. У зв’язку з цим загальна структура самого поняття професійної компетентності викладача ЗВО також ускладнюється, включає в себе нові важливі складові, які взаємопов’язані й визначають основні вимоги до викладача, виступаючи орієнтиром у його підготовці та саморозвитку.

С.У. Гончаренко визначав педагогічну майстерність як характеристику високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями педагогічної майстерності педагога, на його думку, «виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність)». Автор вважає, що «педагогічна майстерність базується на високому професійному рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція педагога і професійно значущі особистісні риси й якості» [13, с. 251].

У наш складний час, коли загальна демократизація суспільного життя сприяє плюралізму поглядів, важливого значення у структурі професіоналізму викладача вищої школи набувають його світоглядні позиції, його розуміння філософії сучасної освіти. Це означає чітке бачення й розуміння сучасних соціальних вимог до системи освіти й основних тенденцій їх розвитку, які визначаються перспективними потребами суспільного виробництва. Тільки на цій основі можливий раціональний вибір цілей і змісту професійної освіти, шляхів і засобів ефективного досягнення обраних цілей.

Так, В.Г. Кремень, виходячи з результатів системного аналізу основних загальноцивілізаційних тенденцій, робить висновок про вступ людства в якісно новий тип цивілізації, який «буквально у всіх сферах життєдіяльності людини і суспільства висуває нові, раніше невідомі завдання». Це, на його думку, «ставить перед людиною, а отже, і перед освітою небачені раніше вимоги. Але одночасно створює для освіти й нові можливості». Характерно, що суспільство, за його словами, стає «… усе більш людиноцентричним. Індивідуальний розвиток особистості в таких умовах стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з іншого – основною передумовою подальшого розвитку суспільства. Тому найбільш пріоритетними сферами в ХХI столітті стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання й, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [22, с. 6-7]. Виходячи з цього, автор вважає найважливішим завданням побудувати освіту в контексті вимог і можливостей ХХІ століття, тобто осучаснити й модернізувати всі її складові ланки. Найпершим з цих завдань він вважає зміну змісту освіти. На його думку, необхідно більш чітко визначити обсяг фундаментальних знань у різних сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової, яка повинна виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу. Зміст освіти має регулярно оновлюватися відповідно до розвитку науки й оволодіння людством новими знаннями.

Найважливішими завданнями є також корекція спрямованості навчального процесу. Сьогодні застарівають як традиційний, знаннієво-орієнтований, так і діяльнісно-орієнтований підходи. Життя настійно вимагає вироблення комплексного особистісно-, знанієво-, діяльнісного його орієнтування. При цьому слід озброїти студента розумінням необхідності постійної самоосвіти, самовиховання і самовдосконалення протягом усього активного трудового життя, прищепити йому навички та вміння безперервної самоосвіти і прагнення до його здійснення. В умовах глобалізації та все більш широкого міжнародного співробітництва в усіх сферах виникає задача «мовного прориву», забезпечення вільного володіння кожним випускником вищої школи однією або навіть кількома іноземними мовами. Нарешті, для успішного життя й діяльності в нашому надзвичайно мінливому світі вкрай необхідним є формування інноваційного типу мислення, що, у свою чергу, вимагає від системи освіти інноваційного характеру, оперативної та адекватної відповіді на виклики часу.

Не можна обійти увагою і значення такого найважливішого компонента професіоналізму викладача вищої школи, яким виступає його загальна і професійна культура. Вона полягає, перш за все, у тому, що педагогічна діяльність є для нього не просто засобом заробляння грошей, а є однією з основних життєвих цінностей. Крім того, професійна культура передбачає шанобливе ставлення людини до своєї діяльності, а отже, і почуття підвищеної відповідальності за забезпечення її якості та результатів.

У зв’язку з цим під професійною культурою розуміють певну сукупність матеріальних і духовних цінностей, що виробляються людьми відповідної професії. Вона включає специфічний спосіб організації їх діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи й її результатів, а також їхнє ставлення до себе, до колег, до інших людей і суспільства в цілому. Важливим елементом професійної культури є також система специфічних норм, правил, цінностей та ідеалів, які сповідуться кращими представниками даної професійної групи, а також притаманних цим представникам характерних особистісних рис і якостей.

В.Г. Кремень вважає, що оскільки в контексті застосування нових інформаційних технологій центром тяжіння стає студент, який активно вибудовує свій навчальний процес, вибираючи свою власну основну траєкторію в освітньому просторі, найважливішою функцією викладача стає його вміння сприяти студентам в ефективному і творчому засвоєнні знань, критично осмислюючи й оцінюючи отримувану інформацію. Не дарма у світовому освітньому середовищі у зв’язку з такою зміною парадигми педагогічних функцій з’явився спеціальний термін facilitator – той, хто сприяє, полегшує, допомагає вчитися. Автор підкреслює, що «навіть якщо застосовувати найсучасніші комп’ютерні системи, високі комунікаційні технології які, поза всяким сумнівом, стимулюють динаміку та ефективність навчального процесу, підвищують інтерактівність освітнього середовища, ніхто й ніщо не зможе повністю витіснити й замінити мистецтво безпосереднього педагогічного діалогу «учитель-учень». Тому особливо важливою є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію «педагогічна майстерність = мистецтво комунікації + нові технології» [22, с. 15].

На жаль, теоретичні аспекти феномена педагогічної майстерності викладача вищої школи, сутність і структура цього поняття досліджені ще недостатньо. В існуючій педагогічній літературі воно найбільш повно і глибоко розкрито стосовно шкільного вчителя й викладача педагогічного ЗВО, хоча й тут усе ще відсутнє єдине розуміння цього терміна. Детальний аналіз підходів до визначення змісту й суті поняття педагогічної майстерності пропонує В.В. Ягупов [62].

Сьогодні існують різні підходи до визначення сутності та змісту поняття педагогічної майстерності. Так, Н.В. Кузьміна і М.В. Кухарєв розуміють під ним «найвищий рівень педагогічної діяльності ..., який проявляється в тому, що за відведений час педагог досягає оптимальних результатів» [25, с. 28]. Намагаючись розкрити сутність педагогічної майстерності, О.І. Щербаков стверджує, що вона являє собою синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва й особистісних якостей педагога [59, с. 30]. Як одну з визначальних характеристик педагогічної майстерності, зарубіжні дослідники особливо підкреслюють творчий підхід вчителя до організації та здійснення навчально-виховного процесу. Так, на думку французького вченого Р. Бурдонкля, «діяльність вчителя більше нагадує імпровізацію в постійно мінливих обставинах, ніж слідування педагогічним правилам і алгоритмам. Іншими словами, ми маємо справу скоріше з майстром, ніж з інженером» [65, с. 103].

Погляд на викладача як на художника, на думку В.В. Ягупова, «досить поширений у світі: його діяльність вважається настільки складною, що взагалі не може бути систематизованою. Під час занять він отримує величезну кількість інформації, на яку миттєво реагує. Тому вчительська діяльність є мистецтвом, яке вимагає інтуїтивного відчуття, творчості, імпровізації. Ці якості здатні проявитися тільки за умови певного відступу від формальних правил й алгоритмів педагогічної поведінки» [62, с. 165].

Одночасно в Європі вважається, що прояви творчості викладача не повинні суперечити загальновизнаним принципам демократичного гуртожитку: гуманізму, демократизму, поваги прав людини. У зв’язку з цим вважаємо доречним послатися на французьких дослідників В. Дебесса і Г. Міларі. За їхніми словами, «зі статусу вчителя може слідувати набір його рольових функцій: транслятор знань, вихователь, посередник, фасилітатор групової діяльності, дружній порадник, інформатор, захисник норм, актор, поліцейський... Перевага будь-якої з них обумовлюється інституційно і одночасно культурологічно, співвіднесення з певними культурними моделями особистісних і професійних установок учителя, значною мірою визначає вибір, інтерпретацію й особисте ставлення до ролі вчителя» [66, с. 51].

Одним з перших системне уявлення про педагогічну майстерність як обов’язковий елемент професійної компетенції вчителів і як самостійної навчальної дисципліни в педагогічному ЗВО сформулював і ввів у практику підготовки фахівців І.А. Зязюн [18, с. 54]. Багато його ідей можна застосувати й до суті майстерності педагога вищої школи, оскільки вони припускають наявність професійного підходу і вміння ефективно вирішувати найрізноманітніші педагогічні завдання. Це стосується як успішної організації навчально-виховного процесу, так і раціонального досягнення планованих результатів. Як вже зазначалося вище, сутність педагогічної майстерності полягає в гармонійному поєднанні глибоких професійних знань, розумінні природи і психології викладацької діяльності й володіння її прийомами та технологіями з певними особистісними якостями, що породжуються і розвиваються цією діяльністю й забезпечують її ефективність.

Найважливішими професійними якостями педагога, на думку І.П. Подласого, є «працьовитість, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне й планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї роботи тощо». До особистісних якостей педагога він відносить «людяність, терплячість, порядність, чесність, відповідальність, справедливість, обов’язковість, об’єктивність, щедрість, доброту, високу моральність, оптимізм, емоційну врівноваженість, потребу у спілкуванні, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружелюбність, скромність, гідність, патріотизм, релігійність, принциповість, чуйність, емоційну культуру й багато інших [44, с. 242-243].

Таким чином, педагогічна майстерність, взагалі кажучи, складається з цілого ряду складових. У загальному вигляді вона являє собою своєрідний сплав особистісно-ділових якостей та професійної компетентності викладача. До них, у першу чергу, відносяться такі якості:

- здатність розуміти психологію студента, бачити його переваги й недоліки;

- уважність по відношенню до співрозмовника і вміння слухати, доброзичливість і терплячість;

- висока загальна культура й ерудиція;

- психологічна стійкість і винахідливість у важких ситуаціях;

- професіоналізм і глибокі знання предмета;

- уміння образно й доступно викладати свої думки;

- уміння відстоювати й захищати свою власну точку зору;

- строгість у поєднанні зі справедливістю;

- швидкість реакції мислення;

- уміння користуватися виразними вербальними й невербальними засобами спілкування;

- відповідний імідж викладача.

Підбиваючи підсумок аналізу підходів до визначення сутності та змісту терміна «педагогічна майстерність», посилаємося на авторів підручника «Педагогічна майстерність» під редакцією І.А. Зязюна, які розуміють його як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризуються якісні показники результату), як прояв творчої активності особистості педагога (якщо характеризується психологічний механізм успішної діяльності)... Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі [18, с. 30].

Автори виділяють у загальній структурі поняття педагогічної майстерності наступні складові: гуманістичну спрямованість діяльності педагога, професійну компетентність, педагогічні здібності й педагогічну техніку.

У принципі, усі наведені елементи визначають структуру педагогічної майстерності викладача вищої школи. Тому той, хто хотів би присвятити себе педагогічній діяльності у ЗВО, повинен серйозно готуватися до неї, не тільки вдосконалюючи свої професійні знання, а й формуючи педагогічну майстерність, розвиваючи педагогічні здатності й опановуючи педагогічною технікою.

1.8. Педагогічна етика

Для успішного здійснення викладацької діяльності, крім професійної компетентності, що включає сукупність теоретичних знань і практичних умінь викладача і його педагогічну майстерність, велике значення мають також його культура й педагогічна етика. Педагогічна етика виступає окремою й дуже важливою характеристикою роботи викладача та його особистості, визначаючи систему критеріїв оцінки його вчинків і поведінки. Етика взагалі, і педагогічна етика, зокрема, розглядають сутність основних категорій моралі та моральних цінностей.

Моральними цінностями слід вважати прийняту в даному суспільстві або певній його професійній або іншій групі систему уявлень про добро і зло, справедливість і честь, які виступають своєрідною оцінкою характеру життєвих явищ і відносин, моральних достоїнств і вчинків людей. Педагогічної діяльності стосуються всі основні моральні категорії, однак окремі поняття етики найбільш яскраво відображають такі риси педагогічних поглядів, діяльності та відносин, які виділяють педагогічну етику у відносно самостійний розділ етики. Серед подібних категорій слід назвати професійний педагогічний обов’язок, педагогічну справедливість, педагогічну честь і педагогічний авторитет викладача.

Поняття *професійного педагогічного обов’язку* являє собою одну з найважливіших категорій педагогічної етики. У цьому понятті концентруються загальні уявлення про сукупність вимог, норм і моральних приписів, що висуваються суспільством до особистості викладача, до виконання ним професійних обов’язків. Вони включають уявлення про те, як йому слід здійснювати певні трудові функції, переважно інтелектуальні, правильно будувати взаємини з тими, кого навчають, колегами по роботі. Ці норми наказують необхідність глибоко усвідомлювати своє ставлення до обраної професії, до студентського й викладацького колективу і суспільства в цілому.

У понятті професійного обов’язку викладача вже запрограмована необхідність творчого ставлення до своєї праці, особлива вимогливість до себе, прагнення до постійного поповнення багажу своїх професійних знань і підвищення педагогічної майстерності, необхідність шанобливого й вимогливого ставлення до студентів. Дотримуючись вимог педагогічного обов’язку, викладач вищої школи зобов’язаний протягом усієї активної трудової діяльності безперервно займатися своєю самоосвітою й самовихованням і прагнути до самовдосконалення.

*Педагогічна справедливість* є своєрідним мірилом об’єктивності викладача, рівня його моральної вихованості (доброти, принциповості, людяності), що виявляється в його оцінках вчинків і поведінки студентів, їх ставлення до навчання, характеру й результатів навчально-пізнавальної діяльності. Педагогічна справедливість вимагає підходити до оцінки діяльності кожного студента не формально, а з обов’язковим урахуванням його здібностей та особистісних особливостей. Байдужість у виставленні оцінки тільки за формальними критеріями, що не відображають дійсних витрат студентом інтелектуальних зусиль і часу на підготовку, його професійного та особистісного творчого розвитку, не тільки не стимулює його на подальше освоєння навчального матеріалу, а й порушує принцип педагогічної справедливості.

*Професійна честь* у педагогіці виражає поняття, що характеризує не тільки усвідомлення викладачем значущості й ролі своєї діяльності та своєї особистості, а й суспільне визнання, суспільну повагу його професійних і моральних заслуг і якостей. У цьому відношенні честь викладача виступає в якості громадської оцінки його реальних професійних достоїнств, що виявляються у процесі виконання ним професійного педагогічного обов’язку. Іншими словами, його честь проявляється в підготовці висококваліфікованих фахівців, високоморальних творчих особистостей зі стратегічним інноваційним типом мислення.

*Педагогічний авторитет* викладача, про який говорилося вище, являє собою його моральний статус у колективі учнів і колег, виступає своєрідною формою дисципліни, за допомогою якої авторитетний викладач регулює поведінку студентів, впливає на формування й розвиток їх переконань і моральних ідеалів. Педагогічний авторитет залежить від усієї попередньої морально-етичної та психолого-педагогічної підготовки викладача. Рівень її визначається глибиною знань, ерудицією, майстерністю, відношенням до роботи, широтою і свободою мислення, його громадянською позицією і т.д.

Поняття етики близьке до поняття моралі. Але якщо етика є вченням про мораль, моральність, то сама мораль виступає способом самоздійснення особистості, її самоврядування та впорядкування відносин між людьми на основі деяких узагальнених уявлень про норми, принципи, й ідеалах, що зводять до цінностей добра і справедливості. Іншими словами, мораль окреслює ту сферу етичних цінностей, яка, перш за все, визнається суспільством і кожним його членом. Подібно до того, як поряд із загальною існує професійна етика, так на основі її принципів й уявлень складається й функціонує специфічна професійна мораль, притаманна кожній професійній групі людей. Розглянемо сутність педагогічної моралі й її прояви у процесі професійної діяльності викладача вищої школи.

Педагогічна мораль являє собою систему загальних і приватних норм, правил і звичаїв, що знаходяться між собою в складних взаєминах. Для того, щоб ефективно регулювати вчинки й поведінку викладача, система вимог педагогічної моралі повинна мати внутрішню узгодженість, тобто загальні і приватні норми, правила і звичаї повинні складати єдине ціле.

*Педагогічна мораль* розуміється як система моральних вимог, що пред’являються до викладача в його відношенні до самого себе, до своєї професії, до суспільства, до студентів. Вона виступає одним з регуляторів поведінки викладача у процесі здійснення ним професійної викладацької діяльності. Система вимог педагогічної моралі є конкретним виразом професійного обов’язку викладача, його моральних обов’язків перед суспільством, педагогічним колективом та студентами, перед своїм покликанням.

Прийнято розрізняти загальну і приватну морально-педагогічну норму професійної моралі викладача. Якщо загальна норма є широкою і змістовною вимогою щодо викладача та педагогічної праці й охоплює найбільш типові ситуації, то приватна норма моралі узагальнює й відображає більш вузьке коло відносин і фактів вчинків і поведінки викладача, розкриває й конкретизує лише частину загального змісту й обсягу цієї вимоги.

Поряд з педагогічною мораллю, велике значення для організації та здійснення навчально-виховної діяльності мають також моральна свідомість викладача і його моральна культура як невід’ємні складові його загальної і професійної культури.

*Моральною свідомістю* називається усвідомлення людиною норм своєї поведінки, характеру взаємовідносин у суспільстві й цінності якостей людської особистості та необхідність їх дотримання. Результатом цього усвідомлення стає її закріплення в поглядах, уявленнях, почуттях і звичках, проявляється в конкретних вчинках людини. Суспільна свідомість дає узагальнене теоретичне й ідеологічне обґрунтування моралі як суспільного явища; в індивідуальній ж моральній свідомості відбивається ще й специфіка того середовища, з яким людина постійно взаємодіє. Одним з елементів моральної свідомості викладача є усвідомлення ним моральних цінностей і осмислення того, як здійснюється сприйняття цих цінностей його вихованцями.

*Моральна культура* особистості представляється, за словами В.О. Лозового, «як міра її моральної соціалізації, тобто ступінь освоєння і присвоєння моральних цінностей, які панують у суспільстві, і ступінь залучення до моральних аспектів діяльності в різних сферах суспільного життя. Іншими словами, це – досягнута особистістю міра морального розвитку, яка характеризується засвоєними й реалізованими в діяльності моральними цінностями» [28, с. 8].

Основою формування моральних поглядів викладача є знання і розуміння ним принципів, вимог та норм моралі, їх специфічного відображення в педагогічній діяльності. Однак викладач не може обмежуватися лише знанням моральних норм і принципів, він повинен мати тверді ідейно-моральні переконання, які є передумовою для активної свідомої творчої діяльності щодо цілеспрямованого формування особистості кожного вихованця, формування його моральної свідомості і моральної культури.

Етичні знання й моральні погляди стають переконаннями особистості у процесі соціальної практики і під впливом об’єктивних умов трудової діяльності. Вимогам професійної педагогічної етики відповідає переконаність, що органічно поєднується зі справжньою свідомістю, принциповістю й вимогливістю до себе та до студентів.

*Моральна діяльність викладача*, як і будь-який вид духовної діяльності, має відносну самостійність. У той же час вона досить тісно пов’язана з іншими видами діяльності й може реалізовуватися в різних предметних формах: моральній освіті, організації морального досвіду, моральному самовихованні, у забезпеченні єдності й цілісності навчально-виховного процесу.

Так, у процесі моральної освіти студентів викладач ненав’язливо знайомить їх з основними проблемами моралі й з особливостями професійної етики, властивими їх майбутній діяльності, з критеріями моральної оцінки. При цьому він повинен розкривати можливості свободи вибору морального вчинку й міру відповідальності особистості за свою поведінку.

А процес морального самовиховання й самовдосконалення викладача є не тільки формування відсутніх якостей і звичок, посилення своїх морально-вольових якостей, але і зміна раніше сформованих негативних установок.

Важливий компонент моральної культури викладача є його педагогічний такт.

*Педагогічний такт* виступає особливою формою реалізації педагогічної моралі в діяльності викладача, в якій збігаються думка, слово та дія. Під тактом прийнято розуміти моральну поведінку, що включає передбачення всіх об’єктивних наслідків того чи іншого вчинку або лінії поведінки і суб’єктивного їх сприйняття. У такті проявляється пошук більш легкого й менш болісного шляху до мети.

У числі основних складових елементів педагогічного такту викладача можна назвати шанобливе ставлення до особистості й її гідності, високу вимогливість, уміння зацікавлено слухати співрозмовника і співпереживати йому, врівноваженість і самовладання, діловий тон у відносинах, принциповість без впертості, уважність і чуйність по відношенню до людей і т.д.

*Моральне самовиховання викладача*. Серед вимог, що висуваються до педагогічної культури викладача, існують загальнолюдські, вироблені в ході розвитку педагогічної практики, які мають свої особливості у сфері педагогічної праці й підлягають моральній регуляції у процесі педагогічної діяльності за допомогою морального самовиховання. Адже багато дій викладача фактично ніким не контролюються. Тому часто своїм діям і вчинкам він сам дає оцінку й відповідно до цієї оцінкою сам же їх корегує. Тому своєрідним моральним «барометром» викладача, індикатором моральності його вчинків виступає його педагогічна совість. І до її голосу він повинен бути чутливим.

Викладач за своїм призначенням і суспільним статусом повинен завжди бути скульптором моральності молоді, навчати її відчувати, розуміти, мислити, поважати в людині людину, впливати на студентів не окремими прийомами, вправами, а всім своїм єством. Будь-яке порушення з його боку навіть дрібного морального принципу скидає його в очах студентів в безодню недовіри до нього. У викладача все повинно бути природним, ніякої підробки, інакше рано чи пізно настає крах. Викладач спілкується зі своєю аудиторією довго й досить тісно, й обдурити її лицемірством, ханжеством, демагогією йому, як правило, не вдається. Найрозумнішою й найдієвішою лінією його поведінки у процесі морального виховання є прагнення бути максимально природним. Якщо у викладача є недоліки, про які не повинні знати студенти, то єдино вірний засіб приховати їх – подолати їх у собі, інакше, швидше за все, студенти «розкусять» нещирість. Часто природність поведінки викладача згладжує в очах студентів невеликі відхилення від прийнятих норм поведінки. Природність, таким чином, є сильним засобом, що діє на користь викладача.

Педагогічна етика передбачає любов і повагу викладача до студентів, так само як і подібне ставлення студентів до викладача. Побічно, через навчальний процес, викладач піклується про благополуччя студентів у сферах їх спілкування один з одним. Справжній викладач сам є високоморальною людиною, і тому він поєднує доброту і ввічливість з високою вимогливістю, виключає насильство і примус з арсеналу засобів впливу на студентів. Для справжнього викладача характерні доброта, стриманість, ввічливість, які є не формальним обов’язком, а потребою для нього. Повагу ж і любов студентів викладачі, у свою чергу, завойовують чесною працею. Спочатку діє авторитет влади, а потім авторитет влади переходить у владу авторитету (якщо викладач – майстер своєї справи). Влада ж авторитету – сила чарівна й надійна.

На закінчення слід підкреслити, що педагогічна етика заснована не тільки на любові до студентів, а й на глибокому знанні й розумінні їх внутрішнього світу, цілей, інтересів і прагнень, особливостей характеру кожного студента, на педагогіці співробітництва. Слід навчати так, щоб студент дійсно ставав співучасником навчального процесу. Якщо не зробити студента своїм союзником, то ніякого морального впливу на нього неможливо надати. Тільки залучаючи студента до активної творчої та самостійної діяльності, пізнаючи й розуміючи його, можна сприяти моральному становленню майбутніх фахівців.

Контрольні питання й завдання до 1 розділу:

1. У чому полягає сутність педагогічної діяльності?
2. Які цілі педагогічної діяльності?
3. Дайте порівняльний аналіз основних видів педагогічної діяльності.
4. Які функції реалізує педагогічна діяльність?
5. Які індивідуальні властивості (задатки) забезпечують схильність людини до педагогічної діяльності, її готовність і включеність у неї?
6. Назвіть основні компоненти у структурі педагогічної діяльності та охарактеризуйте їх сутність і зміст.
7. Розкрийте зміст твердження: викладач є суб’єктом педагогічної діяльності.
8. Чому педагогічна діяльність відноситься до розряду творчих видів людської діяльності?
9. Порівняйте визначення понять: педагогічна система, педагогічна діяльність, педагогічний процес, педагогічна взаємодія.
10. Охарактеризуйте структуру педагогічного процесу.
11. Назвіть основні закономірності цілісного педагогічного процесу.
12. Назвіть основні особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи.
13. Що являє собою професія педагога? До якого типу професій вона відноситься і які вимоги пред'являє до особистості людини?
14. У чому полягає основна своєрідність педагогічної професії?
15. Які соціальні та професійні функції викладача вищої школи?
16. Розкрийте сутність гуманістичної функції викладача і його професійної діяльності
17. Якими вміннями і здібностями повинен володіти викладач?
18. Чи можна діагностувати педагогічні здібності і як здійснити діагностику їх наявності?
19. У якому співвідношенні перебувають професійна компетентність і педагогічну майстерність викладача?
20. Який тип педагогів - орієнтованих на "розвиток" або на "результативність" вам більше подобається і чому?
21. Що таке педагогічна етика і яка її структура?
22. Розкрийте зміст і сутність основних категорій педагогічної етики.

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО

**2.1. Сутність і характерні ознаки педагогічних технологій**

Сучасні вчені й педагоги-практики приділяють велику увагу вдосконаленню технологій навчання. У науці з’явився спеціальний напрямок і нова дисципліна – педагогічні технології.

Сам термін «технологія» запозичений з виробничої сфери діяльності і, звичайно ж, застосовується в освіті умовно, а сама педагогічна технологія як різновид технології соціальної не носить такого жорсткого, заданого характеру, як виробнича технологія, і базується на теорії психодидактики, соціальної психології, кібернетики й управління [34].

Масове впровадження педагогічних технологій дослідники відносять до середини 50-х років XX ст. і пов’язують з реформуванням американської та західноєвропейської школи. Традиційно до педагогічної технології відносилося вміння використовувати в навчальному процесі навчальне та лабораторне обладнання. Смисловий зміст поняття «педагогічна технологія» стало активно досліджуватися й обговорюватися в педагогічній пресі та на міжнародних конференціях з середини 60-х років. Результатом такого пильного вивчення стало поліфункціональне тлумачення поняття «педагогічна технологія»:

• освітня технологія використання технічних засобів і засобів програмованого навчання;

• освітня технологія як засіб удосконалення організації навчального процесу й як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки.

До найбільш відомих зарубіжних та вітчизняних дослідників сучасних педагогічних технологій відносять А.М. Алексюка, С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.П. Беспалько, Б. Блума, Д. Брунера, А.О. Вербицького, П.Я. Гальперіна, Г. Гейса, Б.С. Гершунського, Р.С. Гуревича, В.В. Давидова, І.А. Зязюна, М.В. Кларін, В. Коскарелли, Дж. Керрола, І.Я. Лернера, М.І. Махмутова, Н.Г. Ничкало, О.М. Пєхоту, С.О. Сисоєву, Н.Ф. Тализіну, Д.Хамблін й ін.

Уперше думки про технологізацію процесів освіти висловлював ще Я.А. Коменський. Він виділяв уміння правильно визначати мету, вибирати засоби її досягнення й формувати правила використання цих засобів. А.С. Макаренко в «Педагогічній поемі» писав, що наше «педагогічне виробництво» ніколи не будувалося з використанням технологічної логіки, а тільки за логікою моральної відповідальності ... Саме тому у нас просто відсутні всі важливі відділи виробництва: технологічний процес, облік операцій, конструкторська робота, використання кондукторів і пристроїв, нормування, контроль, допуски, вибраковування» [29].

Процес розвитку педагогічних технологій в світовому освітньому просторі О.М. Пєхота умовно ділить на три етапи, кожен з яких характеризується переважно тією чи іншою тенденцією. Так, основною тенденцією першого етапу (1920-1960 рр.) було підвищення якості викладання, яке розглядалося як єдиний напрямок більш ефективного навчання. Були спроби підвищення ефективності освіти і шляхом використання в навчальному процесі засобів масової комунікації. Другий етап (1960-1970 рр.) характеризується розширенням бази педагогічної технології. Крім аудіовізуальної освіти і програмованого навчання, фундамент педагогічної технології надбудовувався за рахунок інформатики, теорії телекомунікацій, педагогічної кваліметрії, системного аналізу й педагогічної науки; виникнення методичних основ педагогічної технології, переходу від вербального до аудіовізуального навчання, активного здійснення підготовки професійних педагогів-технологів. У цей період технологія навчального процесу розробляється на основі системного підходу, а дослідники розуміють педагогічну технологію як вивчення, розробку й використання принципів оптимізації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки. Третій етап – сучасний, який характеризується розширенням сфери педагогічної технології. Якщо раніше її функції зводилися фактично до обслуговування процесу навчання, то сьогодні педагогічна технологія претендує на провідну роль у плануванні й організації навчального процесу, у розробці методів і навчальних засобів. Цей етап характеризується активним створенням комп’ютерних лабораторій і дисплейних аудиторій; зростанням кількості та якості педагогічних програмних засобів [36, с. 17-18].

Характерною тенденцією розвитку сучасної педагогічної технології, як вважає О.М. Пєхота, є використання системного аналізу при вирішенні практичних питань, пов’язаних зі створенням та використанням навчального обладнання й технологічних засобів навчання. Головним критерієм системного аналізу на всіх рівнях (від планування навчальних засобів до впровадження їх у процес навчання) є критерій оптимальності. Використання системного аналізу у створенні й використанні засобів навчання є, безумовно, справою позитивною й перспективною. Спочатку педагогічну технологію, як зазначає О.М. Пєхота, пов’язували тільки з використанням в навчанні технічних засобів і засобів програмованого навчання («технічні засоби навчання»). Останнім часом педагогічну технологію розуміють як нові наукові підходи до аналізу та організації навчального процесу («технологія навчання», або «технологія навчального процесу»). Таким чином, О.М. Пєхота вважає що, педагогічна технологія включає в себе дві групи питань, перша з яких пов’язана з використанням технічних засобів в навчальному процесі, а друга – з його організацією [36].

Триваюча протягом останніх 50 років дискусія про суть педагогічної технології знайшла своє відображення в численних визначеннях багатьох учених-педагогів, педагогічних комісій та асоціацій. Її суть полягає в зіткненні двох крайніх точок зору: одні вважають педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, інші оголошують її процесом комунікації. Окрему групу становлять автори, які об’єднують в понятті «педагогічна технологія» засоби і процес навчання. До основних напрямів розвитку педагогічної технології відносяться: використання в навчальному процесі технічних засобів і програмованого навчання й технологія навчального процесу. Даний напрямок об’єднує широке коло проблем, пов’язаних з аналізом навчального матеріалу й організацією навчальної діяльності педагога й учнів. Деякі дослідники вважають, що необхідно виділити в «педагогічній технології» спеціальний напрям, який би досліджував увесь навчальний процес у цілому, розглядаючи його як систему. Таким чином, «педагогічна технологія об’єднує й нові концепції процесу навчання, і проблеми взаємовпливу нових засобів і методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання» [42].

Теоретичний аналіз літературних джерел дозволив нам зробити висновок, що поняття «технологія навчання» на сьогоднішній день не є загальноприйнятим у педагогічній науці.

У документах ЮНЕСКО технологія навчання розглядається як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти.

В.П. Беспалько розглядає педагогічну систему як таку, яка складається з двох основних частин: дидактичної задачі й технології її вирішення [3]. Він підкреслює, що кожна дидактична задача вирішується за допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємопов’язаними розробкою й використанням трьох її компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації викладача.

С.У. Гончаренко вважає, що технологію навчання часто трактують як галузь використання системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання у навчальній практиці з орієнтацією на конкретні цілі навчання, які допускають їх оцінювання. Ми абсолютно згодні зі справедливим зауваженням С.У. Гончаренко з приводу того, що ця галузь більше орієнтована на учня, а не на предмет вивчення, на перевірку виробленої практики (методів і техніки навчання) у ході емпіричного аналізу й широкого використання аудіовізуальних засобів у навчанні, визначає практику в тісному взаємозв’язку з теорією навчання [12].

В.М. Монахов пропонує аксіоматичний підхід до проектування педагогічних технологій. Він висуває дев’ять аксіом, виконання яких, як він вважає, призводить до «цивілізованого, коректного, методологічно підготовленого й обґрунтованого» проектування та впровадження педагогічних технологій [32]. Перша група аксіом – це аксіоми, які забезпечують включення педагогічних технологій в єдиний освітній простір країни (аксіоми: попит на педагогічні технології; адекватність використання їх кожним викладачем у навчально-виховному процесі; універсальність по відношенню до предметних методичних систем). Друга група аксіом – це аксіоми моделювання навчального процесу (аксіоми: проектування моделі навчального процесу; параметри, які визначають модель навчального процесу; технологізація інформаційної моделі навчально-виховного процесу). Третя група аксіом – це аксіоми нормалізації навчального процесу (аксіоми: технологізації професійної діяльності викладача; нормування проекту навчального процесу; формування робочого середовища, в якому повинна функціонувати педагогічна технологія).

Автори роботи [42], вважають, що під педагогічною технологією, перш за все, розуміється система найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, який визначає найбільш раціональні та ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей. При цьому, як вони вважають, педагогічна технологія повинна задовольняти таким вимогам: системність, концептуальність, науковість, структурованість, керованість, відтворюваність, запланована ефективність, алгоритмічність, оптимальність витрат, можливість тиражування та перенесення в нові умови. Крім того, технологічні аспекти підготовки фахівців у професійних навчальних закладах можуть бути представлені на рівні організації навчальної діяльності, вивчення навчальної дисципліни, подання навчальної інформації, контролю й оцінювання знань, мотивації та стимулювання діяльності викладачів і студентів.

І.А. Зязюн визначав два напрямки в тлумаченні поняття «педагогічна технологія»: педагогічна технологія як використання технічних засобів і засобів програмованого навчання й педагогічна технологія як засіб підвищення організації навчального процесу, як засіб подолання відставання педагогічних ідей від стрімкого розвитку техніки [19].

Педагогічна технологія, як вважає Г.К. Селевко, є змістовним узагальненням, яке може бути представлено трьома аспектами: науковим, коли педагогічні технології – частина педагогічної науки, яка вивчає й розробляє мету, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; процесуально-описовим – опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання; процесуально-діючим – здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [48].

Серед основних якостей сучасних педагогічних технологій Г.К. Селевко виділяє структуру педагогічної технології, в яку входять: концептуальна основа; змістовна частина навчання (мета навчання; зміст навчального матеріалу); процесуальна частина – технологічний процес (організація навчального процесу); методи і форми навчальної діяльності учнів; методи і форми роботи викладача; діяльність викладача з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу).

Г.К. Селевко вважає, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти таким основним методологічним вимогам (критеріям): концептуальність (кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв’язок всіх його частин, цілісність); керованість (допускає можливість планування і проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами й методами з метою корекції результатів); ефективність (сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання); відтворюваність (можливість використання педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах й іншими суб’єктами).

П.І. Підкасистий вважає, що під терміном «педагогічна технологія» розуміється напрямок у дидактиці, технологічно розроблена система, яка навчає, система методів і прийомів будь-якого викладача, методика й окремі методи виховання [39].

Н.Ф. Тализіна стверджує, що сучасні педагогічні технології – це найбільш раціональні засоби досягнення поставлених цілей у процесі навчання [53]. При цьому, як вона вважає, навчальний процес розглядається комплексно, як система, у його єдності та взаємозв’язку.

На думку автора, технологія навчання, з одного боку, – це сукупність методів і засобів обробки, уявлення, зміни й пред’явлення навчальної інформації, з іншого, – це наука про способи впливу викладача на учнів у процесі навчання з використанням необхідних технічних або інформаційних засобів. Технологія навчання – системна категорія, структурними складовими якої є:

• цілі навчання;

• зміст навчання;

• засоби педагогічної взаємодії;

• організація навчального процесу;

• учень, викладач;

• результат діяльності.

Ф. Янушкевич виділяє такі основні ознаки технології навчання, як: сучасність; оптимізація навчального процесу; синтез результатів, отриманих у суміжних науках; науковість і можливість відтворення процесу навчання й його результатів. Він зазначає, що при побудові навчального процесу на перший план виступає викладач, як конструктор процесу навчання, а однією з основних вимог технологічного підходу до навчання є погляд на навчання як єдиний взаємозалежний процес взаємодії викладача та учня [64].

У навчальному посібнику з педагогіки і психології вищої школи [36] педагогічна технологія визначається як спосіб реалізації змісту навчання, передбаченого навчальними програмами, що представляє систему форм, методів і засобів навчання, що забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей. У цій технології методи і засоби навчання знаходяться у взаємозв’язку і взаємозумовленості. А педагогічна майстерність викладача полягає в тому, щоб відібрати потрібний зміст, застосувати оптимальні методи й засоби навчання відповідно до програми й поставленими педагогічними завданнями.

Зміст технології навчання розуміється як зміст і структура навчальної інформації, пропонованої учням, і комплекс завдань, вправ і завдань, що забезпечують формування навчальних і професійних навичок і вмінь, накопичення первинного досвіду професійної діяльності. При цьому важливу роль відіграють форми організації навчальних занять, спрямовані на оволодіння учнями знаннями, навичками і вміннями, їх співвідношення за обсягом, чергування, а також форми контролю для закріплення отриманих знань.

На основі аналізу різних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія», ми дійшли висновку про те, що дане поняття розглядається як:

• раціональний спосіб досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети;

• наука;

• педагогічна система;

• педагогічна діяльність;

• системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу;

• система знань;

• мистецтво педагога;

• модель;

• засіб оптимізації та модернізації освітнього процесу;

• процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу;

• інтеграційний підхід до освіти.

До раціонального способу досягнення свідомо сформульованої освітньої (навчальної, виховної) мети відносяться: цілісний алгоритм організації ефективного засвоєння знань, умінь і навичок, який характеризується оптимальною комбінацією основних навчальних компонентів (зміст, прийоми, методи, форми й засоби), з урахуванням вимог наукової організації праці, збереження і зміцнення здоров’я суб’єктів навчання; опис процесу досягнення запланованих результатів навчання; Технізація навчального процесу, програмоване навчання та комп’ютеризація («нові інформаційні технології»); сукупність необхідної й відновлюваної послідовності педагогічних дій викладача й учнів, що запускає механізм засвоєння змісту освіти, який призводить до запланованої мети й успішного навчання. У цьому визначенні виділяються два аспекти: запланована сукупність певних дій та обов’язковість досягнення мети навчання; послідовність діяльності та операцій моделювання, реалізації, діагностики, ефективності, корекції процесу навчання; удосконалення, використання й оцінювання систем, способів, засобів для поліпшення процесу засвоєння знань.

Під поняттям педагогічна технологія як наука розуміється те, що в її контексті досліджуються найбільш раціональні шляхи навчання; вивчаються особливості навчання й виховання особистості учня на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки, основ інформатики.

Педагогічна технологія розглядається як педагогічна система тому, що являє собою системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей; системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей; комплексну інтегративну систему, яка включає впорядковану множину операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, отримання професійних умінь і формування особистісних якостей учнів відповідно до заданої мети навчання; вивчення, розробка й системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки і техніки; цілісний процес постановки мети, постійного оновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів.

Педагогічна технологія як педагогічна діяльність являє собою відповідний закону вид діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу й більш високий ступінь ефективності, надійності та гарантованості результату, на відміну від традиційних методик.

Педагогічна технологія як системно-діяльнісний підхід до освітнього (навчального) процесу являє собою системне планування, організацію та оцінку процесу навчання відповідно до поставленої мети, використання людських і технологічних ресурсів для підвищення ефективності навчання; системний спосіб організації навчання, який ґрунтується на діяльнісному підході, і включає впорядковану множину дій і операцій, що забезпечують постановку педагогічних цілей, змістовні, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття вмінь, формування особистісних якостей учнів; комплексний, інтегративний процес, що привертає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання та управління для вирішення проблем, які стосуються всіх аспектів засвоєння знань; галузь досліджень і практики (у рамках освітньої системи), що має зв’язки з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно поновлюваних педагогічних результатів.

Педагогічна технологія розглядається як система знань, яка може здійснюватися за наявності знань про педагогічну діяльність і за допомогою певних засобів й умінь для конструювання педагогічного процесу відповідно до поставленої мети й з урахуванням конкретних умов діяльності.

Педагогічна технологія як мистецтво викладача є наукою про його майстерність в освітній діяльності з використанням системи раціональних способів для досягнення поставленої мети навчання.

Педагогічна технологія є продумана у всіх деталях модель у контексті спільної педагогічної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і викладачів.

Під педагогічною технологією як засобом оптимізації та модернізації освітнього процесу мається на увазі: встановлення принципів і способів оптимізації освітнього простору; модернізація дидактичної системи на основі вивчення та дослідної перевірки елементів, що утворюють її.

Як процесуальний компонент (складова) освітнього (навчального) процесу, педагогічна технологія є процес взаємодії учня і викладача, що складається з двох видів діяльності – викладання і навчання, які тісно пов’язані між собою; певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація спільної діяльності викладача й учнів у процесі навчання, узгодженість їх дій і взаємин.

Педагогічна технологія як інтегративний підхід до освіти – це міждисциплінарний конгломерат, який має зв’язки (відносини) фактично з усіма аспектами освіти – від короткого навчального фрагмента до національної системи з усіма її функціями.

Поняття «педагогічна технологія» може бути представлене в трьох проектах [53]:

• науковий;

• процесуально-описовий;

• процесуально-дієвий.

Таким чином, педагогічна технологія функціонує й як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і в якості системи способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у навчанні, і в якості реального процесу навчання.

Будь-яка педагогічна технологія ґрунтується на тому чи іншому філософському фундаменті. Філософські положення виступають як найбільш загальні регулятиви, що входять до складу методологічного забезпечення освітньої технології. Філософські позиції досить виразно простежуються у змісті освіти, у змісті окремих дисциплін. Однак часто в їх ідеологічній спрямованості немає єдності, тому зміст професійної освіти не дає цілісної картини світу, немає загальної філософської основи.

З безлічі філософських напрямків і шкіл у сучасних педагогічних технологіях найчастіше зустрічаються такі:

• матеріалізм й ідеалізм;

• діалектика й метафізика;

• сцієнтизм і природовідповідність;

• гуманізм і антигуманізм;

• антропософія й теософія;

• прагматизм й екзистенціалізм.

Джерелами педагогічної технології є досягнення педагогічної, психологічної та соціальних наук, передовий педагогічний досвід, народна педагогіка, усе краще, що накопичено у вітчизняній і зарубіжній педагогіці минулих років.

Проектування педагогічної технології передбачає вибір оптимальної для конкретних умов системи педагогічних технологій. Воно вимагає вивчення індивідуальних особливостей особистості й відбору видів діяльності, адекватних віковому етапу розвитку учнів і рівню їх підготовленості.

Наведемо характерні ознаки педагогічних технологій [32]:

• концептуальність – технологія розробляється під конкретний педагогічний задум, в основі її лежить певна методологічна, філософська, психолого-педагогічна позиція автора;

• системність – технологічний ланцюжок педагогічних дій, операцій, комунікацій вибудовується строго відповідно до цільових установок, що мають форму конкретного очікуваного результату;

• дидактичне цілеутворення – наявність дидактичних процедур, що містять критерії, показники та інструменти вимірювання результатів діяльності учнів і забезпечують гарантоване досягнення освітніх цілей, ефективності процесу навчання;

• інноваційність – технологія передбачає взаємопов’язану діяльність навчання на основі навчального співробітництва, діалогічного спілкування, інтерактивних підходів до навчання;

• оптимальність – оптимальна реалізація людських і технічних можливостей, досягнення запланованих результатів у стислі проміжки часу;

• корегованість – можливість оперативної обробки матеріалу, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі;

• відтворюваність і гарантованість результатів – елементи педагогічної технології повинні, з одного боку, бути відтворювані будь-яким педагогом, а з іншого – гарантувати досягнення планованих результатів.

Функції педагогічних технологій обумовлені їх сутністю й характерними ознаками і здійснюються в органічній єдності.

До принципів педагогічних технологій відносять:

• принцип цілісності технологій, що передбачає закономірності розвитку технологічної системи: інноваційність її структури при гармонійній взаємодії всіх складових її елементів;

• принцип варіативно-особистісної організації навчання передбачає адаптивність технології до особистісних особливостей учнів, їх типологічних й індивідуальних властивостей, що істотно впливає на навчальну діяльність;

• принцип фундаменталізації і професійної спрямованості технології, що забезпечує формування та розвиток професійних умінь і професійно значущих якостей особистості фахівця відповідно до сьогоднішніх і перспективних вимог;

• принцип інформаційної підтримки технологічності навчання, орієнтований на застосування в освітньому процесі педагогічно виправданих засобів інформаційної комп’ютерної техніки (персональних комп’ютерів, інформаційних банків даних, комп’ютерних експертних систем і т.п.).

Педагогічна технологія в освітній практиці використовується на трьох ієрархічно субпідрядних рівнях: загальнопедагогічний (дидактичний), на якому технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. У даному випадку педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: у неї включена сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб’єктів й об’єктів процесу; приватно-методичний, на якому технологія використовується в значенні «приватна методика», тобто як сукупність методів і способів для реалізації певного змісту навчання й виховання в рамках одного предмета, групи, викладача; локальний (модульний), коли локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, розв’язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи) [42].

Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу виходячи з освітніх орієнтирів, цілей і змісту навчання. Особлива увага приділяється корекції навчального процесу й діагностиці його якості. У процесі технологічного проектування навчального процесу послідовно розписуються завдання і способи їх вирішення на наступних рівнях [26]:

• концептуальному (концептуальні підходи);

• власне технологічному – у вигляді принципів організації навчального процесу та засобів навчання;

• нормативному (інструкції навчання) – у вигляді певного складу і структури управління;

• процедурному – здійснення процесу навчання.

Будь-яка сучасна технологія являє собою синтез досягнень педагогічної науки і практики, поєднання традиційних елементів минулого і сучасних інноваційних процесів в освітніх установах.

Джерелами сучасної педагогічної технології є:

• вітчизняний і зарубіжний досвід минулого;

• передовий педагогічний досвід, у тому числі й досвід педагогів-новаторів;

• ідеї народної педагогіки (етнопедагогіка);

• досягнення педагогічної, психологічної та інших наук;

• соціально-економічні перетворення в нашій країні і за кордоном;

• нове педагогічне мислення.

**2.2. Класифікація педагогічних технологій**

Необхідно відзначити, що в педагогічній літературі представлені декілька класифікацій педагогічних технологій, характеристика яких здійснюється за кількома ознаками (В.П. Беспалько, В.Г. Гульчевської, Т.М. Давиденко, Г.К. Селевко, В.Т. Фоменко, Т.М. Шамової і ін.).

Так, Г.К. Селевко наступним чином систематизував відомі теорії і практичні педагогічні технології [48]:

• за рівнем застосування виділяються: загальнопедагогічні, приватно-методичні (предметні) і локальні (модульні) технології;

• за філософською основою: матеріалістичні й ідеалістичні, діалектичні й метафізичні, наукові (сціентичні) і релігійні, гуманістичні й антигуманні, антропософські й теософські, прагматичні й екзистенціалістські, вільного виховання і примусу, інші різновиди;

• за провідним чинником психічного розвитку: біогенні, соціогенні, психогенні й ідеалістські технології. Сьогодні загальноприйнято, що особистість є результатом сукупного впливу біогенних, соціогенних і психогенних чинників, але конкретна технологія може враховувати або робити ставку на будь-який з них, вважаючи його основним.

У принципі, не існує таких монотехнологій, які б використовували тільки один-єдиний чинник, метод, принцип – педагогічна технологія завжди комплексна. Однак завдяки своєму акценту на ту чи іншу сторону процесу навчання технологія стає характерною й отримує свою назву.

• за науковою концепцією засвоєння досвіду виділяються: асоціативно-рефлекторні, біхевіористичні, гештальт, інтеріоризаторські, розвиваючі. Можна згадати ще малопоширені технології нейролінгвістичного програмування і сугестивна;

• за орієнтацією на особистісні структури: інформаційні технології (формування знань, умінь, навичок – ЗУН), операційні (формування способів розумових дій – СУД), емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин – СМВ), технології саморозвитку (формування самоврядних механізмів особистості - СМО), евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні (формування дієво-практичної сфери – СДП);

• за характером змісту і структури: навчальні й виховні, світські й релігійні, загальноосвітні та професійно-орієнтовані, гуманітарні й технократичні, різні галузеві, монотехнології, комплексні (політтехнології) і проникаючі технології.

Необхідно відзначити, що в монотехнологіях увесь навчально-виховний процес будується на якій-небудь одній пріоритетній, домінуючій ідеї, концепції, а в комплексних – комбінується з елементів різних монотехнологій.

*За типом організації та управління пізнавальною діяльністю*.

В.П. Беспалько, виходячи з особливостей взаємодії викладача з учнем (управління), запропонована така класифікація педагогічних технологій: розімкнуті (неконтрольована й некорегована діяльність учнів), циклічні (з контролем, самоконтролем і взаємоконтролем), розсіяні (фронтальні) або спрямовані (індивідуальні), ручні (вербальні) або автоматизовані (за допомогою навчальних засобів).

У практиці зазвичай виступають різні комбінації цих «монодидактичних» систем, найпоширенішими з яких є:

- традиційна класична класно-урочна система Я.А. Коменського, що представляє комбінацію лекційного способу викладу і самостійної роботи з книгою (дідахографія);

- сучасне традиційне навчання, що використовує дідахографію в поєднанні з технічними засобами;

- групові й диференційовані способи навчання, коли викладач має можливість обмінюватися інформацією з усією групою, а також приділяти увагу окремим учням в якості репетитора;

- програмоване навчання, що ґрунтується на адаптивному програмному управлінні з частковим використанням усіх інших видів.

Принципово важливою стороною в педагогічній технології є позиція учня в освітньому процесі, ставлення до учнів з боку викладачів. Відповідно до цього виділяється кілька типів технологій:

а) авторитарні технології, в яких викладач є одноосібним суб’єктом навчально-виховного процесу, а учень є тільки «об’єктом», «гвинтиком». Вони відрізняються жорсткою організацією навчального процесу, придушенням ініціативи і самостійності учнів, застосуванням вимог і примусу;

б) високим ступенем неуваги до особистості учня відрізняються дидактоцентричні технології, в яких також панують суб’єкт-об’єктні відносини викладача й учня, пріоритет навчання перед вихованням, і найголовнішими факторами формування особистості вважаються дидактичні засоби. Дидактоцентричні технології в ряді джерел називають технократичними; проте останній термін, на відміну від першого, більше відноситься до характеру змісту, а не до стилю педагогічних відносин;

в) особистісно-орієнтовані технології ставлять у центр всієї освітньої системи особистість учня, забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природного потенціалу. Особистість учня в цій технології не тільки суб’єкт, але суб’єкт приорітетний; вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення будь-якої абстрактної мети (що має місце в авторитарних і дидактоцентричних технологіях). Такі технології називають ще антропоцентричними.

Таким чином, особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю й мають на меті різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості.

У рамках особистісно-орієнтованих технологій самостійними напрямками виділяються наступні технології:

- гуманно-особистісні технології відрізняються, перш за все, своєю гуманістичною сутністю, психотерапевтичною спрямованістю на підтримку особистості, допомогою їй. Вони, відкидаючи примус, «сповідують» ідеї всебічної поваги й любові до учня, оптимістичну віру в його творчі сили;

- технології співпраці реалізують демократизм, рівність, партнерство в суб’єктних відносинах викладача й учня. Викладач й учень спільно виробляють цілі, зміст заняття, дають оцінки, перебуваючи в стані співробітництва, співтворчості;

- технології вільного виховання роблять акцент на наданні учню свободи вибору і самостійності. Здійснюючи вибір, він найкращим способом реалізує позицію суб’єкта, йдучи до результату від внутрішнього спонукання, а не від зовнішнього впливу;

- езотеричні технології засновані на вченні про езотеричне ( «неусвідомлюваному», підсвідомому) знання – істини та шляху, що ведуть до неї. Педагогічний процес – це не повідомлення, не спілкування, а прилучення до істини. В езотеричній парадигмі сама людина (учень) стає центром інформаційної взаємодії із Всесвітом.

У залежності від способу, методу, засоби навчання визначаються назви багатьох існуючих технологій: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвиваючого навчання, саморозвиваючого навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі та ін.

І нарешті, назви великого класу сучасних технологій, що визначаються змістом тих модернізацій і модифікацій, яким в них піддається існуюча традиційна система.

Необхідно відзначити, що монодидактичні технології застосовуються дуже рідко. Зазвичай навчальний процес будується так, що конструюється деяка полідидактична технологія, яка об’єднує, інтегрує ряд елементів різних монотехнологій на основі будь-якої пріоритетної оригінальної авторської ідеї. Істотно, що комбінована дидактична технологія може мати якості, що перевершують якості кожної з вхідних у неї технологій.

Зазвичай комбіновану технологію називають за тією ідеєю (монотехнологія), яка характеризує основну модернізацію, вносить найбільший внесок у досягнення цілей навчання. У напрямку модернізації традиційної системи можна виділити наступні групи технологій:

а) педагогічні технології на основі гуманізації й демократизації педагогічних відносин. Це технології з професійною орієнтацією, пріоритетом особистісних стосунків, індивідуального підходу, нежорстким демократичним управлінням й яскравою гуманістичною спрямованістю змісту. Приклади: педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія й ін.;

б) педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів: ігрові технології, проблемне навчання та ін.;

в) педагогічні технології на основі ефективності організації та управління процесом навчання: програмоване навчання, технології диференційованого навчання, технології індивідуалізації навчання, групові й колективні способи навчання, комп’ютерні (інформаційні) технології та ін.;

г) педагогічні технології на основі методичного удосконалення й дидактичного реконструювання навчального матеріалу: технологія «Діалог культур», система «Екологія й діалектика» й ін.;

д) альтернативні технології: технологія вільної праці, технологія імовірнісної освіти;

е) комплексні політтехнології. До них відносяться багато з діючих авторських концепцій (з найбільш відомих - «Концепція підготовки національної гуманітарно-технічної еліти»).

Н.В. Борисова вважає доцільною таку класифікацію технологій [7]:

• методологічні освітні технології (на рівні педагогічних теорій, концепцій, підходів). До основних методологічних технологій дослідники, як правило, відносять: теорію поетапного формування розумових дій; проблемне навчання; програмованого навчання; розвивальне навчання; особистісно-орієнтоване й особистісно-діяльнісне навчання; проективне навчання; модульне (модульно-рейтингове) навчання; диференційоване (індивідуально-диференційоване) навчання; контекстне навчання; ігрове навчання; концентроване навчання; активне навчання; дистанційне навчання;

• стратегічні освітні технології (на рівні організаційної форми взаємодії);

• тактичні освітні технології (на рівні методики, методу, прийому).

2.3. Традиційні педагогічні технології

Термін «традиційне навчання» має на увазі, перш за все, лекційно-семінарсько-залікову систему організації навчання, що склалася в XVII столітті на принципах дидактики, сформульованих Я.А. Коменським, і до сих пір є переважаючою в навчальних закладах світу.

Відмінними ознаками традиційної лекційно-семінарсько-залікової технології є наступні [6]:

• лекція – це основна форма передачі великого обсягу систематизованої інформації як орієнтовної основи для самостійної роботи учнів (займає 90 хвилин);

• семінарське заняття – це форма організації деталізації, аналізу, розширення, поглиблення, закріплення, застосування й контролю засвоєння отриманої навчальної інформації (на лекції і в ході самостійної роботи) під керівництвом викладача ЗВО;

• навчальна група – це центральна форма організації учнів (постійний склад якої, як правило, зберігається на весь період навчання);

• сукупність навчальних груп становить певний курс навчання у ЗВО;

• курс працює за єдиним навчальним планом і програмами відповідно до розкладу навчальних занять;

• навчальний рік ділиться на два семестри, заліково-екзаменаційний період і канікули;

• кожен семестр завершується здачею заліків та іспитів з усіх навчальних дисциплін;

• навчання у ЗВО завершується здачею випускних екзаменів по провідним дисциплінам і спеціальністю (можливий захист диплома).

Відобразимо в таблиці 1 позитивні й негативні сторони традиційної лекційно-семінарсько-залікової технології.

Таблиця 1.

Позитивні й негативні сторони лекційно-семінарсько-залікової технології

|  |  |
| --- | --- |
| Позитивні сторони | Негативні сторони |
| 1 | 2 |
| – Систематичний характер навчання. | – Шаблонна побудова, однотипність. |
| – Упорядкована, логічно правильна презентація навчального матеріалу. | – Нераціональний розподіл часу заняття.  – На занятті забезпечується лише первинне орієнтування в матеріалі, досягнення високих рівнів засвоєння перекладається на самостійне навчання. |
| – Організаційна чіткість. | – Ті, хто навчається ізолюються від спілкування один з одним.  – Відсутня самостійність. |
| – Постійний емоційний вплив особистості викладача. | – Пасивність або видимість активності.  – Слабкий зворотний зв’язок.  – Усереднений підхід. |
| – Оптимальні витрати ресурсів при масовому навчанні. | – Відсутність індивідуального навчання. |

Мета навчання – рухома категорія, що включає, в залежності від ряду умов, ті чи інші складові [53].

Так, наприклад, система радянської освіти базувалася на «єдино вірній» ідеології марксизму-ленінізму, яка «пропонувала вирішувати будь-які розбіжність під кутом зору: що первинне, а що вторинне. Радянська освітня система будувалася на пріоритеті суспільних потреб над індивідуально-особистісними, матеріального над духовним, навчання над розвитком. Тому формувалася освітня система з однотипними навчальними закладами, єдиними навчальними планами і програмами, єдиними термінами навчання й необхідністю його обов’язкового закінчення. А цього можна досягти тільки авторитарними засобами, імперативним навчанням. У результаті в освіті прижилися формалізм, лицемірство, неправда, подвійна мораль» [49, с. 6].

Важливою функцією освіти був, як кажуть соціологи, соціальний контроль: воно було покликане готувати слухняних членів суспільства, які беруть його основні цінності. Це звичайно, дуже важлива функція, але біда в тому, що разом зі слухняністю зазвичай приходять відсутність ініціативи, боязнь творчості і прагнення до рутинного виконання чітко визначених обов’язків [15].

За змістом мети традиційна технологія навчання орієнтована переважно на «оволодіння учнями системою знань, умінь і навичок (ЗУН), необхідних для виконання роботи кваліфікованого робітника, фахівця середньої або вищої кваліфікації в певній галузі народного господарства, науки, техніки, культури, сфери обслуговування» [37, с. 62]. Це означає, що особистість учня виявлялася задіяною лише у вузькому спектрі навчально-виховної діяльності, обмеженому увагою, слуханням, розумінням, відтворенням. І переважання «знання» над «усвідомленням» – це найперший порок у пріоритетах такої освітньої парадигми.

Таким чином, мета традиційної технології навчання – це виховання особистості із заданими властивостями.

У сучасних навчальних закладах цілі дещо видозмінилися – виключена ідеологізація, відбулися зміни в характері морального виховання, але парадигма уявлення мети у вигляді набору запланованих якостей (стандартів навчання) залишилася колишньою. Це означає, що система освіти з традиційною технологією, як і раніше є «школою знань», зберігає примат інформованості особистості над її культурою, переважання раціонально-логічної сторони пізнання над чуттєво-емоційною.

Концептуальну основу традиційної технології освіти складають принципи педагогіки, сформульовані ще Я.А. Коменським:

• науковість (помилкових знань не може бути, можуть бути тільки неповні);

• природовідповідність (навчання визначається розвитком, що не форсується);

• послідовність і систематичність (послідовна лінійна логіка процесу, від часткового до загального);

• доступність (від відомого до невідомого, від легкого до важкого, засвоєння готових ЗУН);

• міцність (повторення – мати навчання);

• свідомість й активність (знай поставлене викладачем завдання й будь активним у виконанні команд);

• наочність (залучення різних органів почуттів до сприйняття);

• зв’язок теорії з практикою (певна частина навчального процесу відводиться на застосування знань);

• урахування вікових та індивідуальних особливостей [54].

Традиційна система освіти залишається однаковою, неваріативною, незважаючи на декларацію про свободу вибору й варіативності. Планування змісту навчання – централізоване. Базисні навчальні плани ґрунтуються на єдиних для країни стандартах. Навчальні дисципліни (основи наук) визначають «коридори», всередині яких (і тільки всередині) учневі дають можливість рухатися.

Традиційна технологія являє собою, перш за все, авторитарну педагогіку вимог, вчення досить слабо пов’язане з внутрішнім життям учня, з його різноманітними запитами й потребами, відсутні умови для розкриття індивідуальних здібностей творчих проявів особистості.

Авторитаризм процесу навчання проявляється в регламентації діяльності і примусовості навчальних процедур, у централізації контролю, а також в орієнтації на «середнього» учня.

Методи засвоєння знань ґрунтуються на:

• повідомленні готових знань;

• навчанні за зразком;

• індуктивній логіці від часткового до загального;

• механічній пам’яті;

• вербальному викладі;

• репродуктивному відтворенні.

Процес навчання як діяльність у традиційній технології навчання характеризується відсутністю самостійності, слабкою мотивацією навчально-пізнавальної діяльності учня. У складі навчально-пізнавальної діяльності учня відсутнє самостійне цілепокладання, цілі навчання ставить викладач, а планування діяльності ведеться ззовні, нав’язується учневі всупереч його бажанню й ін.

Необхідно відзначити, що, незважаючи на всі негативні сторони традиційної технології навчання, ХХ століття – епоха, коли відбувався розвиток, формування основних принципів і впровадження цієї технології в більшість навчальних закладів світу. Ця технологія увійшла в історію, як зазначав В.О. Кудін, «як багатьма досягненнями, нечуваними раніше злетами людського генія, науковими відкриттями, розвитком промисловості й виробництвом потужних машин і механізмів, так і трагедією двох світових воєн, темрявою, мороком і жорстокістю фашизму й тоталітаризму, бездумним і безжальним знищенням природних багатств, забрудненням навколишнього середовища» [24, с. 56].

Те, що СРСР першим запустив штучний супутник, вивів на навколоземну орбіту корабель з космонавтом на борту й побудував орбітальну станцію, не було збігом якихось випадкових обставин, а стало закономірним результатом зусиль країни в галузі освіти. І тільки подальше відставання в результаті значних політичних і соціальних прорахунків з боку державного керівництва не дозволило зорієнтуватися в нових умовах і відповідним чином змінити роботу системи освіти.

Сьогодні людина живе в складному технізованому середовищі. Технічні системи, створювані нею, вимагають не тільки обережності в поводженні з ними, а й кардинально змінюють стиль мислення й поведінки людини. Халатність або недостатній рівень професіоналізму фахівців чреваті важкими катастрофами, що різко збільшує відповідальність кожної людини за прийняті рішення, а суспільства, і, в першу чергу, системи освіти, за підготовку професійних кадрів.

Отже, існуюча традиційна технологія навчання готувала людину яка знає, у той час як сучасний стан цивілізації потребує людини не просто яка знає, а котра розуміє сутність своєї діяльності, інших людей, інші культури, а також специфіку сучасного буття. З традиційними стандартами і стереотипами мислення і поведінки в сучасному світі жити дуже важко. І навчити людину жити по-новому, відповідно до реалій сучасного світу – завдання системи освіти [57].

Для того щоб забезпечити ефективне вписування людини в швидко змінюваний світ, необхідна переорієнтація суспільної свідомості на набуття якісно нових знань і навичок. Це означає, що кожен фахівець повинен уміти бачити своє місце в суспільній системі, усвідомлювати особисту відповідальність за можливі наслідки своїх дій. У цих умовах система освіти все більше перетворюється на одну з найбільших сфер суспільства, яка, з одного боку, формує, виховує й розвиває головну продуктивну силу самої людини, а з іншого – є джерелом формування світогляду, показником ступеня культурності суспільства.

У системі освіти закладаються найважливіші основи розвитку науково-технічного і соціального прогресу, тому вона, як ніяка інша сфера життя сучасного суспільства, потребує випереджаючого розвитку. Сучасна система освіти повинна не тільки чуйно реагувати на всі досягнення наукової думки й потреби суспільної практики, але й бути постійно націленою на майбутнє. У першу чергу, це повинно проявлятися у формуванні інноваційного типу мислення у студентів. Чим більш гнучко ця система буде реагувати на запити життя, тим потужніше позначиться її вплив на розвиток інших сфер суспільства.

**2.4. Інноваційні педагогічні технології**

Інноваційна діяльність, будучи за своєю суттю складним і багатоплановим феноменом у процесі педагогічної діяльності, за своєю суттю спрямована на вдосконалення взаємодії між об’єктом і суб’єктом освітньої діяльності за допомогою нових або вдосконалених старих педагогічних технологій. Результатом такої діяльності можуть бути конкретні педагогічні технології або прийоми, які або вперше використовуються, або раніше використовувалися, але певним чином удосконалені.

Будь-яка педагогічна діяльність, й інноваційна в тому числі, завжди орієнтована на формування певної компетентності студента, тому вона безпосередньо залежить від вимог ринку праці, соціально-економічної системи, психолого-педагогічних особливостей управлінської діяльності, гуманістичної спрямованості суспільства й багатьох інших факторів.

Пошук шляхів удосконалення освітніх систем через інноваційні педагогічні технології може відбуватися за кількома напрямками:

• розробка концепцій оптимізації навчального процесу;

• розробка концепцій розвитку навчального процесу;

• розробка концепцій розвитку навчального закладу, його реструктуризація, реформування, розробка якісно нових концептуальних рішень, формування нового типу навчального закладу;

• використання в навчальному процесі інформаційних технологій і т.д.

Слід зауважити, що в основі всіх цих процесів лежать цільові, змістовні і процесуальні особливості інноваційної освітньої системи, яка базується на гуманістично орієнтованих педагогічних технологіях.

Інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як в традиційних навчальних закладах, так і в навчальних закладах нового типу, де вона здійснюється, в основному емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. У навчальних закладах, які прагнуть до вдосконалення системи освітніх послуг, інноваційна педагогічна діяльність виконує стабілізуючу (закріплення і збереження раніше створеної системи знань) й одночасно творчу (спрямовану на вдосконалення) функції. Так, якщо в першому випадку ця функція є репродуктивною, і вона спрямована на відтворення традиційних схем діяльності педагога, тобто на отримання результату вже відомими педагогічними засобами. То, у другому випадку вона носить продуктивний характер і пов’язана з формулюванням нових освітніх цілей за допомогою нових педагогічних технологій. Таким чином, інноваційна педагогічна діяльність, у принципі, неможлива без творчої складової. Специфікою ж творчої складової є те, що об’єктом і результатом у процесі її реалізації є формування особистості сучасного конкурентоспроможного фахівця, який буде відповідати вимогам, що висуваються часом: знає, уміє приймати управлінські рішення, який не боїться брати на себе відповідальність за прийняття цих рішень, який володіє психолого-педагогічними й комунікативними знаннями і вміннями. Саме тому педагогічний процес можна розглядати тільки у взаємодії (спільна творча діяльність) викладача і студента.

Педагогічна технологія, будучи продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів і вчених, при певних умовах може стати унікальним продуктом усієї навчально-виховної системи. Це може статися в процесі реалізації її впровадження в освітню практику. Цілеспрямованість і системність цієї роботи забезпечує система моделювання (створення) передового педагогічного досвіду. Цей процес охоплює чотири основних періоди:

1. *Процес моделювання*. Науково обґрунтоване моделювання інноваційної педагогічної технології передбачає діяльність учених і педагогів-практиків, керівників навчальних закладів та різних методичних служб. На цьому етапі відбувається координація діяльності по створенню інноваційної педагогічної технології, яка, крім педагогічної новизни, повинна враховувати відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні та правові чинники. Основними компонентами цього процесу є:

• визначення мети і завдання створюваної педагогічної технології;

• аналіз науково-теоретичних джерел та актуальної практики;

• розробка структури моделі досвіду, плану й методики впровадження, системи аналізу та контролю й т.п.

На цьому етапі дуже важливо визначити суть, мету проектованої технології, особливості проблем, які доведеться вирішувати, обсяг, терміни й т.п. проблеми.

2. *Формування моделі педагогічної технології*. Особливістю цього етапу є створення, за допомогою понять, схем, рекомендацій, алгоритму реалізації педагогічних, управлінських, науково-методичних та інших засобів технології. Як правило, до структурних компонентів цієї системи належать:

• обґрунтування актуальності педагогічної технології;

• теоретична база педагогічної технології;

• прогнозовані результати педагогічної технології.

Наслідком такої роботи є бачення цілісної картини педагогічної технології, що моделюється, а також теоретичне визначення її ефективності.

3. *Створення педагогічної технології*. На цьому етапі теоретичні положення педагогічної технології трансформуються в реальну педагогічну діяльність. Цей етап є найбільш складним і найбільш тривалим за часом. Як правило, його реалізація здійснюється за такою схемою:

• оволодіння викладачем новими педагогічними прийомами;

• корегування діяльності учнів;

• застосування специфічних засобів реалізації завдань педагогічної технології;

• експертна оцінка.

На завершення етапу створення педагогічної технології як цілісного самодостатнього педагогічного продукту виробляється його оцінка й робляться висновки про доцільність використання в педагогічному процесі.

4. *Упровадження в практику інноваційної педагогічної технології*. Упровадження в практику інноваційної педагогічної технології відбувається в процесі реалізації системи науково-методичних й організаційних заходів, які забезпечать використання даної педагогічної технології в масовій педагогічній практиці. Для цього дуже важливо мати докладний опис інноваційної педагогічної технології щодо її впровадження в практику.

Інноваційна педагогічна технологія структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об’єкт впливу, суб’єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка інша педагогічна технологія, вона повинна виконувати гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх вирішення), конструктивну (співпраця педагога й учня), комунікативну (взаємодія педагога з учнем і колегами), організаторську (поетапність дій педагога й учня) функції.

**2.5. Технологія особистісно-орієнтованого навчання**

На сьогоднішній день найбільш доцільним вважається застосування в навчально-виховному процесі особистісно-орієнтованих технологій. Це пов’язано з тим, що «в міру наростання глобалізаційних процесів і пов’язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу, суттю й основним виміром якого стає розвиток особистості» [20, с. 5].

Передумовою виникнення особистісно-орієнтованої технології є гуманістична теорія, представниками якої були Сократ, Платон, Аристотель, Сенека та інші. В епоху Відродження її представниками були Томазо Кампанела, Сірано де Бержерак й інші, які вважали людини найвищою цінністю творіння. А пізніше Жан-Жак Руссо, Л.М. Толстой та інші висунули ідею вільного виховання, яке б допомагало кожній людині розвивати свої здібності.

На сьогоднішній день у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та психології визначено ряд концептуальних положень, принципів і підходів, які можуть бути покладені в основу особистісної переорієнтації професійної підготовки студентів. Ці принципи поступово викристалізовувалися в теоретичних здобутках таких відомих вчених, як К. Гольдштейн, А. Маслоу, Дж. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фром, Г.А. Бал, І.Д. Бех, Р.С. Гуревич, В.В. Давидов, І.А. Зязюн, А.С. Макаренко, В.А. Моляко, Н.Г. Ничкало, В.О. Сухомлинський, І.С. Якиманська та багатьох інших.

В основі особистісно-орієнтованого навчання лежить, як ми вже відзначали, гуманний підхід до особистості учня. А це, у свою чергу, має на увазі:

• найбільш повне розкриття й формування цілої сукупності особистісних якостей учня, його здібностей, задатків і талантів з урахуванням потенційних можливостей;

• розвиток позитивних морально-етичних якостей;

• гуманне й демократичне ставлення до учня, повагу до його особистості;

• розуміння особливостей психічного і фізичного розвитку учня, потреб і мотивів поведінки;

• створення довірчих відносин в атмосфері сприятливого психологічного клімату;

• допомога в особистісному становленні;

• співпраця з учнем, виключаючи примус і з огляду на його бажання й інтереси [47, с. 43-44].

Особистісний підхід передбачає, що «усі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як належні конкретній людині» [17, с. 75] і «залежать від індивідуального і суспільного буття людини та визначаються його закономірностями» [58, с. 26]. Це означає, що метою особистісно-орієнтованого підходу є «гармонійне формування і всебічний розвиток особистості учня в навчальному процесі, повне розкриття його творчих сил, набуття власного «Я», неповторної індивідуальності, становлення суб’єктом життєдіяльності, а не оволодіння учнями певної сукупності знань, умінь і навичок. І головним завданням педагога є допомога учневі знайти самого себе, підтримати й розвинути особистість в людині, закласти в неї механізми адаптації, самовизначення, саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, які сприятимуть становленню творчої особистості» [63, с. 416].

На думку авторів [36], сутність особистісно-орієнтованої технології полягає в послідовному ставленні викладача до учня як до особистості, самостійного і відповідального суб’єкта власного розвитку і, в той же час, як до суб’єкта виховного впливу. Таким чином, основна відмінність особистісно-орієнтованої технології від традиційної полягає, перш за все, у тому, що суб’єкт-об’єктні відносини замінюються на суб’єкт-суб’єктні.

У технології особистісно-орієнтованого навчання є безпосередня взаємодія між викладачем і учням, яка спрямована на оволодіння матеріалом за допомогою форм, методів і засобів. Крім того, у цій технології кожен учень має свій вектор розвитку, який будується не від викладача до учня (як у традиційній технології), а навпаки – від учня до викладача.

В.С. Кукушин [54] вважає, що в рамках особистісно-орієнтованої технології в центрі уваги викладача – унікальна цілісна особистість учня, відкрита для сприйняття нового досвіду, здатна на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Особистісно-орієнтовані технології, на думку автора, характеризуються:

- антропоцентричністю;

- гуманістичною сутністю;

- психотерапевтичною спрямованістю;

- ставлять за мету – різнобічний, вільний і творчий розвиток особистості.

І.С. Якиманська, розробляючи концепцію технології особистісно-орієнтованого навчання, наполягає на уявленні про особу як про мету, що є фактором освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно-орієнтованого навчання полягає в розкритті природи й умов реалізації особистісно-розвиваючих функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативою традиційній технології навчання [61, с. 37-38.].

Технологія особистісно-орієнтованого навчання, що вже стала на сьогоднішній день альтернативної технології традиційного навчання і безперечно актуальною і перспективною, принципово відрізняється від останньої набором приватних парадигм, які розкривають уявлення про мету, зміст і процесі виховання і навчання (табл. 2).

Таблиця 2. Порівняльна характеристика технологій навчання

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Порівнювані показники** | | **ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ** | | |
| **традиційна** | | **особистісно-орієнтована** |
| **1** | | **2** | | **3** |
| Мета | Формування особистості із заздалегідь заданими властивостями | | Розвиток особистості як суб’єкта життєдіяльності і людини культури | |
| Роль ЗУНів | Мета навчання | | Засіб розвитку особистості | |
| Положення учня | Об'єкт процесу навчання | | Суб’єкт процесу навчання | |
| Основні дидактичні засоби | Монолог, знання, уміння, навички | | Діалог, полілог, співпраця, творча навчально-пізнавальна діяльність | |
| Аксіологічна основа | Потреби суспільства й виробництва | | Потреби й інтереси особистості | |
| Роль викладача | Джерело й контролер знань | | Координатор, консультант, помічник, організатор (менеджер) | |
| Основні результати | Рівень навченості й соціалізованості | | Рівень особистісного розвитку, навчальна самостійність, самовизначення й самоорганізація | |

І.С. Якиманська сформулювала наступні основні вимоги до особистісно-орієнтованих технологій:

• навчальний матеріал повинен забезпечити визначення змісту суб’єктного досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;

• презентація знань викладачем повинна бути спрямована не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також і на постійне перетворення наявного суб’єктного досвіду кожного учня;

• у процесі навчання має бути постійне узгодження суб’єктного досвіду учнів з науковим змістом отриманих знань;

• активне стимулювання учня до самооцінювання освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження у процесі оволодіння знаннями;

• конструювання й організація навчального матеріалу, який дає можливість учневі вибирати його зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв’язанні задач і т.д .;

• виявлення й оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко і продуктивно;

• необхідно забезпечувати контроль й оцінку не тільки результату, але й, головним чином, процесу навчання;

• освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб’єктної діяльності.

Головними завданнями особистісно-орієнтованої технології, на думку І.С. Якиманської, є:

• розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожного учня;

• максимальне виявлення, ініціювання, використання, «окультурення» індивідуального (суб’єктного) досвіду учня;

• допомога особистості в пізнанні себе, самовизначенні та самореалізації, а не формування наперед заданих якостей;

• формування в особистості культури життєдіяльності, яка дозволяє продуктивно будувати своє життя, правильно визначати поведінку й напрямок у житті.

Значна кількість педагогів [42] вважають, що особистісно-орієнтовану технологію доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методика психодіагностичних і психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості учня й на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти. На їхню думку, існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості.

Необхідно відзначити, що орієнтація на особистість учня потребує не тільки якихось змін у педагогічному процесі, якихось «удосконалень» або «поліпшення», а й радикальних змін у самих підходах до розробки та впровадження нової освітньої парадигми. В основі цієї парадигми повинна бути особистість, а педагогічний процес повинен бути спрямований на неї, «розгортатися» від особистості й від її суті, а не навпаки, як у традиційному навчанні [9].

Розглядаючи технологію особистісно-орієнтованого навчання з точки зору її наукового уявлення про процес навчання студентів, слід зазначити, що вона має різну концептуально-понятійну структуру в залежності від того, в межах якої науки розглядається.

У рамках дидактики технологія особистісно-орієнтованого навчання розглядається за допомогою категорій мети і змісту, методів навчання й конкретних технологій, діяльності викладача й учня, а також критеріїв оцінювання ефективності процесу навчання. Організація навчального процесу, розробка і впровадження відповідних педагогічних технологій повинні як би переломлюватися через призму особистості учня: його потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту та інших індивідуально-психологічних особливостей.

**2.6.** **Ігрова технологія навчання**

Значення гри неможливо вичерпати й оцінити розважально-рекреативними можливостями. У тому й полягає її феномен, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, у творчість, у терапію, у модель типу людських відносин і проявів у професійній діяльності.

Гру як метод навчання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давніх-давен. У сучасних навчальних закладах, що спеціалізуються на активізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу, ігрова діяльність використовується в наступних випадках:

• в якості самостійних технологій для освоєння поняття, теми й навіть розділу навчального предмета;

• як елемент більш загальної технології;

• в якості заняття або його частини (вступ, контроль);

• як технологія позакласної роботи [55].

Поняття «ігрові педагогічні технології» включає досить велику групу методів і прийомів організації педагогічного процесу у формі різних педагогічних ігор. На відміну від ігор взагалі, педагогічна гра має суттєву ознаку – чітко поставлену мету навчання з відповідним їй педагогічним результатом, які можуть бути обґрунтовані, виділені й характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю. Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонукання та стимулювання до навчально-пізнавальної діяльності.

Технологія педагогічної гри складається з трьох взаємопов’язаних етапів, наведених у Таблиці 3 [36].

Таблиця 3. Етапи педагогічної гри

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Етапи гри** | **Форми роботи** | **Зміст гри** |
| **1** | **2** | **3** |
| Підготовка | Розробка гри | Розробка сценарію, план дидактичної гри; загальний опис гри; зміст інструктажу; підготовка матеріального забезпечення |
| Вступ до гри | Постановка проблеми, цілей; умов; інструктаж; регламент, правила; розподіл ролей; формування груп; консультація |
| Проведення | Групова робота | Робота з першоджерелами; тренінг; «мозковий штурм» |
| Міжгрупова дискусія | Виступ груп; захист результатів; правила дискусії; робота експертів |
| Аналіз і  спілкування | Групова робота | Вихід з гри; аналіз, рефлексія; оцінка та самооцінка роботи; висновки й узагальнення; рекомендації |

Коротенько зупинимося на деяких ознаках гри, які характеризують її як унікальне поняття. До таких ознак фахівці відносять, у першу чергу, ігровий контекст, що включає ігрову зону (реальну або психологічну), а також час і простір, у межах яких здійснюється ігрова дія. Контекст гри – атмосфера швидких і різких змін, ризику і звершень [8].

Гра створює нову модель світу, прийнятну для її учасників. У рамках цієї моделі задається нова уявна ситуація, змінюються семантичні смисли предметів і дій, часто «спресовується» час, наповнюючись інтелектуальними та емоційними подіями.

Будь-яка гра немислима без правил. З одного боку, гра представляє собою жорстку структуру, оскільки вона вимагає від учасників обов’язкового дотримання правил, що визначають її хід. А з іншого – правила гри, обмежуючи ступінь свободи, допускають різноманітні імпровізації й варіативність поведінки. Таким чином, гра утворює суперечливу єдність свободи й необхідності, заданості й гіпотетичність, жорсткості ігрових обставин й умовності поведінкових кордонів.

До особливостей гри відносяться також її евристичність і дух творчості, що пронизують дію, яка розгортається. Адже результат гри спочатку непередбачуваний, має ймовірнісний характер, що й надає кожній грі привабливу неповторність емоційному ефекту.

Традиційна гра вивчається з точки зору двох основних підходів: діагностичного та корегуючого. Діагностична функція гри визначається тим, що вона має більшу передбачуваність, прогностичність, ніж будь-яка інша людська діяльність, по-перше, тому, що індивід поводиться у грі на максимальності проявів (фізичні сили, інтелект, творчість), по-друге, гра сама по собі особливе «поле самовираження», в якому людина найбільш природна, щира й відкрита. Корегувальна ж функція гри полягає не в тому, щоб змінити людину, «скорегувавши» її в бік більшої відповідності якомусь соціальному стандарту, а, навпаки, у тому, щоб допомогти їй затвердити своє «Я», почуття власної цінності, запропонувати «випробувальний полігон» для роботи з самим собою.

У психології практично загальноприйнятою є точка зору, згідно з якою гра є ефективним засобом соціалізації й адаптації людини до обставин життя, нейтралізації стресопороджуючих навантажень і, отже, засобом оздоровлення.

Місце й роль ігрової технології в навчальному процесі, поєднання елементів гри та навчання багато в чому залежать від розуміння викладачем функцій педагогічних ігор [53]. Виділимо найбільш важливі функції ігри як педагогічного феномену культури:

• *Соціокультурне призначення гри*. Гра – найпотужніший засіб соціалізації людини, що включає в себе як соціально контрольовані процеси цілеспрямованого впливу їх на становлення особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм, властивих суспільству або групі однолітків, так і спонтанні процеси, що впливають на формування людини. Соціокультурне призначення гри може означати синтез засвоєння людиною багатства культури, потенцій виховання і формування її як особистості, що дозволяє функціонувати в якості повноправного члена колективу.

• *Функція міжнаціональної комунікації*. Ігри національні й у той же час інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські. Ігри дають можливість моделювати різні ситуації життя, шукати вихід з конфліктів, не вдаючись до агресивності, учать розмаїтості емоцій у сприйнятті всього існуючого в житті.

• *Функція самореалізації людини в грі*. Це одна з основних функцій гри. Для людини гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Саме в цьому плані їй важливий сам процес гри, а не її результат, конкуренція чи досягнення будь-якої мети. Процес гри – це простір самореалізації. Людська практика постійно вводиться в ігрову ситуацію, щоб розкрити можливі або навіть наявні проблеми в людини й моделювати їх зняття.

• *Комунікативна функція гри*. Гра – діяльність комунікативна, хоча за чисто ігровими правилами й конкретна. Вона вводить учня в реальний контекст складних людських відносин. Будь-яке ігрове суспільство – колектив, який виступає стосовно до кожного гравця як організація та комунікативний початок, має безліч комунікативних зв’язків. Якщо гра є формою спілкування людей, то поза контактами взаємодії, взаєморозуміння, взаімопоступок жодної гри між ними бути не може.

• *Діагностична функція гри*. Гра є передбачуваною; вона діагностичніша, ніж будь-яка інша діяльність людини, по-перше, тому, що індивід поводиться в грі на максимумі проявів (інтелект, творчість); по-друге, гра сама по собі – це особливе «поле самовираження».

• *Ігротерапевтична функція гри*. Гра може й повинна бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у людини в поведінці, у спілкуванні з оточуючими, у навчанні. Оцінюючи терапевтичне значення ігрових прийомів, Д.Б. Ельконін писав, що ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин, які отримує людина у процесі гри.

• *Функція корекції у грі*. Психологічна корекція у грі відбувається природно, якщо всі учні засвоїли правила й сюжет гри, якщо кожен учасник гри добре знає не тільки свою роль, але й ролі своїх партнерів, якщо процес і мета гри їх об’єднують. Корекційні ігри здатні надати допомогу учням з поведінкою, що відхиляється, допомогти їм впоратися з переживаннями, що перешкоджають їх нормальному самопочуттю і спілкуванню з однолітками в групі.

*Розважальна функція гри*. Розважальна функція гри пов’язана зі створенням певного комфорту, сприятливої атмосфери, душевної радості як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості, реалізації рівнів її домагань. Розвага в іграх – пошук. Гра має магію, здатну живити фантазію, виводить на розважальність.

Необхідно відзначити, що ігрові форми навчання сприяють використанню різних способів мотивації

Одним з поширених видів застосування ігрових ситуацій є *рольова гра*. Вона, як дидактична мета, виступає механізмом управління, розвитку та стимулювання пізнавальної самостійності у процесі навчання, а, отже, і регулятором активного функціонування особистості як свідомого суб’єкта сюжетно-рольової діяльності, діалогічного спілкування й конструювання [20].

Рольова гра є методом, при якому в процесі навчання її учасники за допомогою прийняття на себе певної ролі та її програвання, перевтілюються, активно діючи і творячи при цьому. Учні в такій ситуації виявляють свої значущі риси поведінки, за допомогою викладача, один одного і самостійно критично аналізують їх, навчаються більш ефективному способу поведінки й тренуються в її вдосконаленні [45].

Особливістю рольових ігор є відтворення предметного і соціального змісту діяльності, яка досягається завдяки ігрового імітаційного моделювання й вирішення професійно-орієнтованих ситуацій при доцільному поєднанні індивідуальної та групової ігрової діяльності учнів. У подібних ігрових ситуаціях стає можливим формування умінь рольової поведінки, пов’язаної з виконанням певних професійних обов’язків, а також прищеплення й виховання таких моральних якостей, як ввічливість, уважність, дисциплінованість, організованість, толерантність, відповідальність і т.д. Так, наприклад, О.Л. Гройсман стверджує, що «завдяки використанню людиною рольових функцій, ігрове спілкування дозволяє їй адаптуватися до складного світу людей і речей, створює «позитивний психологічний баланс»між особистістю і суспільством. Рольова гра дає також можливість правильно орієнтуватися в екстремальних ситуаціях, сприяє виробленню навичок культури спілкування» [14, с. 202].

Рольові ігри, на думку багатьох дослідників (С.Є. Борисової, Д.В. Вількеєва, О.С. Прутченкова й інших), дозволяють в умовах високої активності навчати учасників гри слухати, обробляти й використовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти оточуючих людей, їх психологічний стан, настрій, судження та мотиви поведінки. Використання рольової гри створює оптимальні умови для вільного самовираження особистості, оскільки вона передбачає відкритість, розгортається у вигляді зображення певних життєвих ситуацій і станів особистості [55, с.381-384.].

*Ділова гра* використовується як форма активного залучення учнів не тільки до процесу формування знань, умінь і навичок, які знадобляться їм у майбутній діяльності, а й до розвитку необхідних професійно важливих і значимих якостей. Вона відноситься до того виду ігрових ситуацій, які виконують один з основних принципів освітнього процесу – зв’язок теорії з практикою. Таким чином, ділова гра є своєрідною формою моделювання реальної професійної діяльності, імітацією конкретних виробничих ситуацій, спрямованих на вирішення адміністративних, виробничих, навчальних і виховних завдань.

Така гра надає можливість учням, перш за все, самоорганізовуватися з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, пов’язані з виконанням взятих на себе обов’язків. Крім того, у процесі ділової гри учень пізнає свої можливості і вчиться їх оцінювати, відчуває і проявляє різні емоції. Таким чином, гра виступає як засіб спілкування і як метод самовиховання [30].

«*Мозковий штурм*» ставить собі за мету збір якомога більшої кількості ідей, звільнення учнів від інерції мислення, активізацію творчого мислення, подолання звичного ходу думок при вирішенні поставленої проблеми. «Мозковий штурм» дозволяє істотно збільшити ефективність генерування нових ідей у навчальній групі.

Основні принципи і правила цього методу – абсолютна заборона критики запропонованих учасниками ідей, а також заохочення всіляких реплік і навіть жартів [32].

Ще одним з поширених ігрових методів навчання є тренінг. Сьогодні не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до різного тлумачення цього методу позначення цим терміном різних прийомів, форм і засобів, що використовуються в психологічній практиці [46].

Так, на думку Ю.М. Ємельянова, тренінг визначається як група методів розвитку здібностей до навчання і оволодіння будь-яким складним видом діяльності [16]. Автор книги з психології тренінгу С.І. Макшанов визначає тренінг як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини [30]. Іноді в літературі зустрічається визначення тренінгу як соціально-психологічного тренінгу. Л.А. Петровська розглядає тренінг «як засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, умінь і досвіду в області міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності в спілкуванні», «засіб психологічного впливу» [43, с. 9].

Тренінг необхідний кожному учню з метою отримання об’єктивної інформації про свою роль і місце, яке посідає він у групі, а отже, і в суспільстві; знань про самого себе, тобто про свої сильні і слабкі сторони; виявлення природних задатків, нахилів та талантів; формування й удосконалення особистісних і професійних якостей. Крім того, він дозволяє учням отримати знання про соціально-психологічні закони взаємодії в колективі; прищепити навички та вміння групового спілкування, управління своєю поведінкою для регуляції емоційного стану, підвищення швидкості засвоєння й переробки інформації, а також підвищення стійкості до стресу в конфліктних ситуаціях.

Оскільки тренінги дають можливість перевірити в учнів рівень розвитку певних якостей і ступінь засвоєння ними знань, це дозволяє викладачеві корегувати навчально-виховний процес для кожного учня, враховуючи його рівень розвиненості, грамотності, інтересів і схильностей безпосередньо в ході самого цього процесу.

2.7. Технологія розвиваючого навчання

Технологія розвиваючого навчання почала формуватися в 70-і рр. ХХ століття і знайшла відображення в роботах В.В. Давидова, Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна та ін.

Слід зазначити, що вперше ідею розвитку висунув швейцарський педагог І.Г. Песталоцці, який писав, що прагнення до розвитку закладено в людині від народження. Тому метою виховання має бути гармонійний розвиток природних сил і здібностей людини. Німецький педагог А. Дістервег розробив дидактику розвиваючого навчання, що включає в себе конкретні принципи і правила навчання.

Головна мета технології розвиваючої освіти полягає в тому, щоб підготувати учнів до самостійного освоєння знань, пошуку істини, а також до незалежності в повсякденному житті (здатності «жити своїм розумом») [6]. Основою такої технології є продуктивна діяльність учнів, здійснювана в «зоні найближчого розвитку». Зона найближчого розвитку учнів викликає появу особистісних новоутворень як у змістовній стороні психіки, так й у сфері способів діяльності та характеру поведінки. Викладач тут виступає в якості організатора пошукового процесу, а не просто «передавача», транслятора знань. Він організовує процес, активізує пам’ять, сприйняття, уяву, різні форми мислення учнів. Також технологія розвиваючого навчання передбачає, що викладач відкритий до сприйняття й обговорення різних точок зору, які подаються учнями в різних формах (доповідь, коментарі, суперечка, докази, діалог й ін.).

Основними психологічними принципами технології розвиваючого навчання є:

• проблемність навчання;

• оптимальний розвиток різних видів розумової діяльності;

• індивідуалізація й диференціація навчання;

• спеціальне формування як алгоритмічних, так й евристичних прийомів розумової діяльності учнів [48].

Тактиці технології розвиваючого навчання притаманне є те, що викладач ставить питання і пропонує завдання, не побоюючись «тупикових» варіантів у роботі студентів. У цьому випадку педагог не завжди зобов’язаний давати вичерпні відповіді й пояснення. Учень самостійно думає, шукає вирішення як під час самого заняття, так і після заняття. Викладач готує учня до того, що процес розуміння носить поступовий і послідовний характер, що глибина розуміння може бути різною [6].

2.8. Технологія проблемного навчання

З другої половини 60-х років ідея технології проблемного навчання починає всебічно й глибоко розроблятися. Велике значення для становлення теорії проблемного навчання мали роботи таких психологів і педагогів: Т.В. Кудрявцева, І.Я. Лернера, О.М. Матюшкіна, Н.О. Менчинської, М.І. Махмутова, В. Оконь, С.Л. Рубінштейна та ін.

У педагогічній літературі є ряд спроб дати визначення технології проблемного навчання. Наведемо деякі з них.

В. Оконь під проблемним навчанням розуміє сукупність таких дій, як організація проблемних ситуацій, формулювання проблем, надання учням необхідної допомоги у вирішенні проблем, перевірка цих рішень і, нарешті, керівництво процесом систематизації і закріплення набутих знань [35].

І.Я. Лернер сутність технології проблемного навчання бачить у тому, що учень під керівництвом викладача бере участь у вирішенні нових для нього пізнавальних і практичних проблем у певній системі, відповідній освітньо-виховним цілям національної школи [27, с.19].

Т.В. Кудрявцев суть процесу технології проблемного навчання бачить у висуванні перед учнями дидактичних проблем, у їх вирішенні та оволодінні учнями узагальненими знаннями та принципами вирішення проблемних завдань.

Найбільш узагальнене визначення технології проблемного навчання сформулював М.І. Махмутов: ця технологія є типом технології розвиваючого навчання, в якому поєднується систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки [31].

Процес взаємодії викладання й навчання орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів.

Наведені визначення відображають істотні ознаки технології проблемного навчання, як специфічно організованої самостійної діяльності учня, побудованої з урахуванням визначення мети й принципу проблемності діяльності викладача; специфіки змісту навчання.

Характерні особливості проблемного навчання [53]:

• перша особливість – специфічна інтелектуальна діяльність учня по самостійному засвоєнню нових понять шляхом вирішення навчальних проблем;

• друга особливість полягає в тому, що технологія проблемного навчання – найбільш ефективний засіб формування світогляду, оскільки у процесі проблемного навчання складаються риси критичного, творчого й діалектичного мислення;

• третя особливість випливає із закономірного взаємозв'язку між теоретичними і практичними проблемами й визначається дидактичним принципом зв’язку навчання з життям. Зв’язок з практикою й використання життєвого досвіду учнів у технології проблемного навчання виступають не як проста ілюстрація теоретичних висновків, правил (хоча це й не виключається), а, головним чином, як джерело нових знань й як сфера докладання засвоєних способів вирішення проблем у практичній діяльності;

• четвертою особливістю технології проблемного навчання є систематичне застосування викладачем найбільш ефективного поєднання різноманітних типів і видів самостійних робіт учнів. Зазначена особливість полягає в тому, що викладач організовує виконання самостійних робіт, що вимагають як актуалізації раніше набутих, так і засвоєння нових знань і способів діяльності;

• п’ята особливість визначається дидактичним принципом індивідуального підходу. Індивідуальне сприйняття проблеми викликає відмінності в її формулюванні, висуненні різноманітних гіпотез і знаходженні тих чи інших шляхів їх доведення;

• шоста особливість полягає в динамічності технології проблемного навчання (рухомому взаємозв’язку його елементів). Динамічність технології проблемного навчання полягає в тому, що одна ситуація переходить в іншу природним шляхом на основі закону взаємозв’язку і взаємозумовленості всіх речей і явищ навколишнього світу. Як вказують дослідники, у традиційному навчанні динамічності немає, замість проблемності там переважає «категоричність»;

• сьома особливість полягає у високій емоційній активності учнів, зумовленій, по-перше, тим, що сама проблемна ситуація є джерелом її збудження, і, по-друге, тим, що активна розумова діяльність учня нерозривно пов’язана з чуттєво-емоційною сферою психічної діяльності. Самостійна розумова діяльність пошукового характеру, пов’язана з індивідуальним «прийняттям» навчальної проблеми, викликає особисте переживання учня, його емоційну активність;

• восьма особливість технології проблемного навчання полягає в тому, що вона забезпечує нове співвідношення індукції й дедукції та співвідношення репродуктивного і продуктивного засвоєння знань.

Необхідно відзначити, що перші три особливості технології проблемного навчання мають соціальну спрямованість, а решта носять спеціально-дидактичний характер і в цілому характеризують технологію проблемного навчання.

2.9. Технологія модульного навчання

Термін «модуль» прийшов у педагогіку з інформатики, де ним позначають конструкцію, яка застосовується до різних інформаційних систем і структур і забезпечує їх гнучкість, перестроювання. Термін «модуль» – інтернаціональний. У тезаурусі ЮНЕСКО є кілька похідних від нього: модульний метод, модульна підготовка, модульний розклад, модульний підхід.

Модульне навчання, загальні положення якого були сформульовані в кінці 60-х рр. XX ст. у США, виникло як альтернатива традиційному навчанню, інтегруючи в собі багато прогресивних ідей, накопичених у педагогічній теорії і практиці.

На сучасному етапі модульне навчання є одним з найбільш цілісних і системних підходів до процесу навчання, що забезпечує високоефективну реалізацію дидактичного процесу.

На думку авторів [54], технологія модульного навчання є інноваційним видом навчання, заснованим на діяльнісному підході і принципі свідомості (усвідомлюються програма навчання і власна траєкторія навчання), що характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі й модулям.

Н.В. Бордовська й А.О. Реан [6] відзначають, що технологія модульного навчання передбачає таку організацію процесу, при якій викладач й учні працюють з навчальною інформацією, представленою у вигляді модулів. Кожен модуль має закінченість і відносну самостійність. Сукупність таких модулів становить єдине ціле при розкритті навчальної теми або всієї навчальної дисципліни. Наприклад, цільовий модуль дає першу уяву про нові об’єкти, явища або події. Другий інформаційний модуль являє собою систему необхідної інформації у вигляді розділів, параграфів книги, комп’ютерної програми. Третій операційний модуль включає в себе весь перелік практичних завдань, вправ і питань для самостійної роботи по використанню отриманої інформації. Останній модуль для перевірки результатів засвоєння нової навчальної інформації може бути представлений системою питань для заліку, іспиту, тесту і творчих завдань.

Модульне навчання розраховане на самостійну роботу учнів при дозованому засвоєнні навчальної інформації, зафіксованої в модулях. Іноді цей вид навчання називають блочно-модульним, вважаючи, що кожен модуль формується при поділі навчальної програми на блоки.

Д.В. Чернілевський до відмінних рис технології модульного навчання відносить:

• обов’язкове опрацювання кожного компонента дидактичної системи й наочне ілюстрування його в модульній програмі та модулях;

• чітку структуризацію змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу дидактичними матеріалами і системою контролю засвоєння знань, що дозволяють корегувати процес навчання;

• варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів учнів [58].

Метою технології модульного навчання є створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості учня шляхом забезпечення гнучкого змісту навчання, пристосування дидактичної системи до індивідуальних можливостей, запитів і рівня базової підготовки учня за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою.

Модуль складається з наступних компонентів:

• точно сформульована навчальна мета (цільова програма);

• банк інформації: власне навчальний матеріал у вигляді навчальних програм;

• методичне керівництво щодо досягнення цілей;

• практичні заняття по формуванню необхідних умінь;

• контрольна робота, яка строго відповідає цілям, поставленим у даному модулі.

Система контролю й оцінювання навчальних досягнень – рейтингова: накопичення рейтингу відбувається у процесі поточного, проміжного й заключного контролю.

Необхідно відзначити, що модулі дозволяють перевести навчання на суб’єкт-суб’єктну основу, індивідуалізувати роботу з окремими учнями, дозувати індивідуальну допомогу, змінити форми спілкування викладача й учня.

Дидактична система модуля навчання прогнозується, проектується і здійснюється на основі загальних і специфічних наукових принципів. При проектуванні модульної програми необхідно враховувати наступні загальні принципи:

• компонування змісту навчального процесу навколо базових понять і методів;

• систематичність і логічна послідовність викладу навчального матеріалу;

• цілісність і практична значущість змісту;

• наочність представлення навчального матеріалу.

До специфічних принципів проектування модульної програми відносяться:

• модульність;

• структуризація;

• динамічність;

• гнучкість;

• паритетність;

• реалізація зворотного зв’язку;

• усвідомлена перспектива.

У теорії і практиці модульного навчання у професійній школі виділяються два підходи:

• предметно-діяльнісний;

• системно-діяльнісний.

На основі цих підходів розробляються різні концепції підготовки фахівців, в яких процес навчання або цілком, або в рамках конкретного предмета орієнтований на послідовне засвоєння учнями елементів професійної діяльності і змісту модульної освітньої програми.

У розроблюваних концепціях підготовки фахівців модульні освітні програми мають різний склад і структурну побудову. У документах вони можуть бути представлені в різних формах, але три основних компоненти включаються обов’язково: цільова змістовна програма, банк інформації, методичне керівництво для учнів.

Розглянемо характеристики двох підходів.

У контексті предметно-діяльнісного підходу проектування модульної освітньої програми здійснюється на основі аналізу професійної діяльності фахівця, його вмінь і навичок. Потім визначається перелік дисциплін та їх зміст, які необхідні для навчання конкретної професії. На заключному етапі формується модульна освітня програма, що включає блоковий навчальний план і комплект модульних програм навчальних предметів.

В основі модульних програм професійно-обов’язкових навчальних предметів лежать модулі, що представляють собою професійно значущі дії. Для кожної модульної програми навчального предмета складається пакет навчальних модулів.

Існують три варіанти складання пакетів навчальних модулів:

• застосування розроблених й опублікованих у літературі навчальних модулів, їх адаптація до конкретних умов;

• трансформація накопиченого викладачем навчального та методичного матеріалу в навчальні модулі;

• створення навчальних модулів на проектній основі.

Одним з варіантів системно-діяльнісного підходу до модульних технологій є концепція професійного навчання «Модулі трудових навичок» (МТН-концепція), розроблена Міжнародною організацією праці.

Для МТН-концепції характерні: орієнтація на цілісне навчання з відсутністю поділу на навчальні предмети; основні функції педагогіки: координує, консультаційна й контрольна; адаптація до індивідуальних потреб і можливостей учня; наявність вільного часового чинника.

**2.10.** **Технологія дистанційної освіти**

Технологія дистанційного навчання в освітній системі адресована таким категоріям учнів:

- які самостійно вивчають будь-який курс навчальної програми, що не викладається в їхньому навчальному закладі;

- які бажаючим поглибити свої знання з якогось предмету або розділу програми (наприклад, тим, хто готується вступати до ЗВО або не задоволені рівнем викладання у своєму навчальному закладі);

- які бажають отримати додаткову освіту за повним навчальним курсом в закордонному професійному закладі або бажають вивчати якийсь конкретний курс зарубіжної фахової програми;

- які бажають ліквідувати прогалини у своїх знаннях, що виникли через значний пропуск занять через хворобу;

- інвалідам, які не мають можливості відвідувати навчальний заклад.

До концептуальних характеристик технології ДО відносяться такі положення [33]:

1. Дистанційне навчання використовує в якості технологічної основи сучасні інформаційні технології й засоби масової комунікації, як уже звичні (радіо, телебачення), так і новітні (аудіо-, теле- і відеоконференції, засоби мультимедіа й гіпермедіа, комп’ютерні телекомунікації).

2. Висока інтерактивність дистанційного навчання забезпечується широким використанням засобів нових інформаційних та комунікаційних технологій: електронної пошти, телеконференцій, діалогів у режимі реального часу і т.д. Курси ДО забезпечують максимально можливу інтерактивність між учнем і викладачем, зворотний зв’язок між учнем і навчальним матеріалом, надають можливість групового навчання.

3. Технологія дистанційного навчання створює умови для організації сучасного процесу навчання з усіма атрибутами, що характеризують цей процес як навчальний:

- можливість при необхідності роз’яснення навчального матеріалу викладачем;

- оперативна та систематична взаємодія протягом усього періоду навчання з провідним викладачем курсу, консультантами-координаторами й учнями між собою;

- групова робота по типу «навчання у співпраці» з учасниками даного курсу при використанні всього різноманіття проблемних, дослідницьких, пошукових методів у ході роботи над відповідними модулями курсу, а також застосування новітніх педагогічних технологій: методу проектів, різнорівневого навчання, модульного навчання та ін.;

- оперативний і підсумковий контроль успішності навчання з боку провідного викладача й консультантів-координаторів у вигляді тестів, рефератів, електронних презентацій, творчих робіт та ін.

4. У центрі процесу дистанційного навчання знаходиться самостійна пізнавальна діяльність учня: він повинен перш за все навчитися здобувати і застосовувати знання, шукати і знаходити потрібні для цього засоби і джерела інформації, уміти працювати з цією інформацією, володіти способами пізнавальної діяльності, які можуть застосовуватися в подальшому, при необхідності підвищувати кваліфікацію, змінювати професійну орієнтацію і т.д.

5. Курси дистанційного навчання передбачають більш ретельне й детальне планування діяльності учня, її організацію, чітку постановку завдань і цілей навчання, доставку необхідних навчальних матеріалів.

Таким чином, саме технології ДО дають можливість учням будувати власну траєкторію навчання, незалежно від місця проживання, створювати нове інформаційно-аналітичне та навчально-методичне забезпечення, поповнювати й модернізувати навчальні модулі, індивідуалізувати й оптимізувати навчання.

До особливостей технології дистанційного навчання автори дослідження [56] відносять:

- можливість проходити навчання, не покидаючи місця проживання й не перериваючи процес виробничої діяльності;

- можливість широкого доступу до вітчизняних і світових освітніх ресурсів;

- можливість здобути освіту для вирішення різноманітних життєвих питань при будь-якому рівні початкової освіти й підготовки;

- можливість організувати процес самонавчання найбільш ефективним для себе чином й отримати всі необхідні засоби для самоосвіти;

- можливість переривати і продовжувати освіту в залежності від індивідуальних можливостей і потреб;

- зниження вартості навчання за рахунок широкої доступності до освітніх ресурсів;

- формування унікальних освітніх програм за рахунок комбінування курсів, які пропонуються освітніми установами;

- підвищення рівня освітнього потенціалу суспільства й якості освіти;

- підвищення соціальної і професійної мобільності населення, його підприємницької і соціальної активності, розширення світогляду та рівня самосвідомості;

- перетворення навчання в більш мотивоване, інтерактивне, технологічне й індивідуалізоване;

- створення більш комфортних, у порівнянні з традиційними, емоційно-психологічних умов для самовираження, зняття психологічних бар’єрів і проблем, усунення помилок усного спілкування;

- збереження і примноження знань, кадрового й матеріального потенціалу, накопиченого вітчизняною освітньою системою;

- збереження й розвиток єдиного освітнього простору.

З цієї точки зору система ДО органічно вписується у систему безперервної освіти й відповідає принципу гуманістичності, згідно з яким ніхто не може бути позбавлений можливості навчатися через бідність, географічну або тимчасову ізольованість, соціальну незахищеність і неможливість відвідувати освітні установи через фізичні вади або зайнятість виробничими й особистими справами.

**2.11. Вибір технології навчання**

Вибір технології навчання – один з найважливіших і найбільш важких елементів педагогічної діяльності. Здійснюючи його, слід виходити з того, що кожна з технологій навчання орієнтована на певне коло дидактичних завдань, але не виключає при цьому непрямого рішення й інших попутних завдань, які можуть мати власне технологічне рішення. Тому необхідно обґрунтовано і творчо оцінювати можливості конкретної технології навчання, знати її сильні і слабкі сторони й вибирати на цій основі оптимальне поєднання технологій стосовно до теми навчального предмета й певного заняття. У процесі навчання важливо вибрати генеральні технології, що носять конкретний характер, й окремі, за допомогою яких навчання здійснюється як цілісний процес. Перші визначають вибір других. Ієрархія технологій вибудовується на тривалий час і реалізується в повсякденній педагогічній роботі у вигляді окремих технологій і методичних прийомів [33].

Необхідно також мати на увазі, що сама процедура вибору й механізм її здійснення дуже індивідуальні та варіативні. Одні педагоги при виборі технології навчання, перш за все, виходять з мети, результатів навчання; інші – зі змісту досліджуваного матеріалу і його можливостей; треті – з аналізу прогнозованих навчальних ситуацій, способів навчання, системи доказів. При реалізації задуму ряд викладачів спирається переважно на життєвий досвід, аналогії, безпосередньо на інтуїцію. Інші поєднують досвід з аналізом варіантів, використовуючи педагогічні принципи, закони й підходи.

Однак усі викладачі, які домагаються успіху в роботі, при виборі технології навчання враховують такі чинники:

• провідні цілі навчання й виховання, а також конкретні завдання вивчення теми, розділу;

• зміст навчального заняття, ступінь складності досліджуваного матеріалу, його освітні та розвиваючі можливості;

• рівень розвитку студентів, їх інтелектуальні можливості;

• рівень базової підготовки студентів з предмета, ступінь інтересу до досліджуваного матеріалу;

• можливості й переваги викладача, рівень його методичної компетентності;

• наявність обладнання та дидактичних засобів;

• ліміт часу (тривалість навчального заняття).

Наведемо приблизні етапи прийняття рішення про вибір технології навчання, приблизний алгоритм вибору (Табл. 3) [17].

Табл. 3 Алгоритм вибору технології навчання

|  |  |
| --- | --- |
| **Етап** | **Зміст педагогічної діяльності** |
| 1 | Усвідомлення або актуалізація мети, загальних задач вивчення курсу, розділу, теми |
| 2 | Аналіз характеру й можливостей матеріалу, що вивчається. Матеріал оцінюється за різними параметрами:  а) за рівнем значимості: світоглядної, загальнонаукової, міжпредметної, тематичної, локальної;  б) за характером: теоретичний чи практичний;  в) за рівнем складності: високий, середній, низький |
| 3 | Аналіз навчальних можливостей студентів: рівень їх знань й умінь, характер накопиченого досвіду, ступінь підготовленості і ступінь інтересу до вивчення відповідного матеріалу |
| 4 | Визначення конкретних завдань заняття: освітніх, у тому числі розвиваючих, що включають орієнтацію на певний рівень діяльності, який необхідно сформувати (репродуктивна, алгоритмічна, продуктивна діяльність) |
| 5 | Прийняття попереднього рішення про бажану технологію навчання |
| 6 | Корегування й конкретизація прийнятого рішення з урахуванням часу, засобів, обладнання, можливостей і побажань викладача |

Основними умовами застосування технологій навчання на практиці є: послідовність дій, своєчасність включення в навчальний процес, адекватність цілям і психолого-педагогічним умовам.

Кожна обрана технологія навчання повинна здійснюватися на основі ряду факторів педагогічного процесу:

• структурування навчальної інформації;

• предметності вивчення;

• освітньої, а також психологічної готовності студентів;

• суб’єктивності педагогічних навчальних дій;

• компліментарності дій викладача і студентів;

• синхронності навчального процесу;

• застосування системи дидактичних засобів навчання.

Слід при цьому мати на увазі, що обрані технології навчання повинні створювати інформаційне освітнє середовище. Необхідно, щоб студенти брали її на позитивній мотиваційної основі: методи та засоби навчальної роботи повинні сприйматися ними як вільно обраний спосіб діяльності, а пошук вирішення задачі – приносити задоволення.

1. При виборі нових технологій навчання необхідно враховувати критерії їх ефективності. Пропонована О.Б. Хововим [57] система критеріїв оцінки нових технологій навчання дозволяє охарактеризувати не тільки кількісні, але й якісні параметри навчання. Відмінною особливістю даної системи є наявність декількох груп критеріїв, кожна з яких дозволяє досить докладно охарактеризувати конкретну технологію навчання не тільки на етапі оцінки результатів, а й на етапах проектування і функціонування:1. Критерії оцінки технології на етапі проектування:

- можливість поділу процесу навчання на пов’язані між собою процедури, операції, етапи;

- алгоритмічність;

- технологічна послідовність виконання операцій і процедур;

- критерій управління процесом навчання.

2. Критерії оцінки технології навчання на етапі функціонування:

- оцінка змісту навчання;

- оцінка використання методів навчання;

- оцінка використовуваної системи дидактичних засобів;

- оцінка організації навчання.

3. Критерії ефективності результатів навчання:

- засвоєння знань: глибина, системність, усвідомленість знань, обсяг засвоєних знань, швидкість засвоєння навчального матеріалу, міцність і точність засвоєння навчального матеріалу;

- сформованість орієнтовної основи діяльності: правильність складання студентами навчально-настановної карти; повнота інформації, представлена в заповнених студентами картах; самостійність заповнення навчально-інструкційних карт;

- сформованість професійних навичок й умінь: спрямованість виконуваних дій; раціональність організації праці й робочого місця; самостійність у роботі; дотримання правил техніки безпеки; застосовність теоретичних знань при виконанні завдань; застосування передових методів праці новаторів; раціональність побудови технологічного процесу; точність роботи (відхилення від нормативу); час, що відводиться на виконання завдання; відсоток браку в роботі (кількість помилок при виконанні завдання); виконання норм виробітку; дотримання норм витрати матеріалу; раціональний вибір обладнання та інструментів.

У цілому ефективність нових технологій навчання визначається можливістю використовувати всю сукупність наведених критеріїв. Однак, перш ніж застосовувати ту чи іншу технологію, необхідно провести уявний експеримент, простежити вплив педагогічних дій, визначити ефективність технології, її корисність, а також інтенсивність дії.

Реалізація сформованих вимог до вибору і застосування технологій навчання можлива при високому рівні професіоналізму викладачів професійної освітньої установи, їх інтелектуальної та педагогічної культури.

Таким чином, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури й вивчення реальної науково-практичної діяльності провідних вітчизняних і зарубіжних педагогів ми дійшли до таких висновків:

1. Педагогічну технологію слід розглядати як засіб реалізації освітньої мети, яка завжди формується й розробляється відповідно до визначеного концептуального підходу й відображає конкретну систему педагогічних поглядів.

2. Розробка й реалізація педагогічних технологій відбувається як на основі законів психології та педагогіки, так і на певних концептуальних позиціях щодо глибинної сутності навчального процесу, і головне, що вони реалізуються безпосередньо в педагогічній взаємодії педагога і студента.

3. Сучасні педагогічні технології повинні забезпечувати особистісний та професійний розвиток і саморозвиток особистості, її професійну й соціальну мобільність, можливість конкурувати на ринку праці, адаптаційну гнучкість і т.д.

4. Ефективність освітнього процесу значною мірою визначається адекватним вибором і професійною реалізацією сучасних педагогічних технологій.

5. Реалізація будь-якої педагогічної технології значною мірою обумовлена змістом навчальної дисципліни; засобами навчання; оснащеністю навчально-виховного процесу; складом студентів; особистісними і професійними якостями педагога, рівнем його професійної підготовки, загальною культурою, комунікативними якостями, рівнем педагогічної техніки і т.д.

Контрольні питання й завдання до 2 розділу:

1. Розкрийте сутність поняття технології навчання.

2. Перелічіть і охарактеризуйте основні етапи розвитку педагогічної технології в світовому освітньому просторі.

3. Які основні цілі, функції та зміст сучасних технологій навчання у професійній школі?

4. Поясніть концептуальну основу традиційної технології освіти.

5. Перерахуйте основні передумови виникнення особистісно-орієнтованої технології.

6. Поясніть сутність особистісно-орієнтованої технології.

7. Дайте порівняльний аналіз традиційної та особистісно-орієнтованої технології навчання.

8. Поясніть значення гри як методу навчання.

9. Розкрийте основні функції гри як педагогічного феномена.

10. Перерахуйте основні мотиви, використовувані в ігровій формі навчання.

11. Якими властивостями володіє технологія розвиваючого навчання?

12. Сформулюйте основне протиріччя технології розвиваючого навчання.

13. Перерахуйте основні психологічні принципи технології розвиваючого навчання.

14. Розкрийте сутність проблемного навчання?

15. Перерахуйте основні функції технології проблемного навчання.

16. У чому суть проблемної ситуації як основного елементу технології проблемного навчання.

17. Охарактеризуйте основні теоретичні положення модульних технологій навчання.

18. Сформулюйте основні вимоги, що висуваються до процесу проектування модульних технологій навчання.

22. Які моделі дистанційного навчання використовувалися у світовій практиці останні двадцять років? У чому їх специфіка?

23. Сформулюйте основні вимоги до змісту курсів дистанційного навчання у загальнодидактичному плані.

25. Перерахуйте чинники, що впливають на вибір тієї чи іншої технології в навчальному процесі.

**Розділ ІІІ**

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗВО**

**3.1. Психологія педагогічного спілкування й мовний вплив на слухача**

Здатність спілкуватися один з одним – це один із найголовніших здобутків людства, набутий людиною в ході її еволюції. Кожному з нас постійно потрібно вчитися мистецтву спілкування, безперервно практикуватися й удосконалювати свої навички спілкування. Якщо ми вміємо грамотно побудувати висловлювання, то ми вміємо чітко висловити свої думки, уявлення, погляди, пропозиції та рекомендації, а це означає, що ми зможемо найкоротшим шляхом досягти своєї мети в будь-якій галузі нашої діяльності.

*Характеристика мовного впливу.* Мовний вплив – це вплив на співрозмовника за допомогою мови та невербальних засобів, що супроводжують мову, для досягнення поставленої мети.

Способи та прийоми такого впливу вивчає наука – *наука про ефективне спілкування, що отримала назву «Мовний вплив».*

*Мовний вплив* формується як інтегральна наука, що поєднує в собі цілу низку суміжних наук: традиційну лінгвістику, психолінгвістику, комунікативну лінгвістику, риторику, психологію, психологію управління, теорії масової комунікації, рекламу, менеджмент, соціологію, теорію і практику управління соціальними системами, конфліктологію.

Сучасна наука про мовний вплив має таку структуру:

* риторика як наука про ефективну публічну мову;
* міжособистісне спілкування як наука про ефективне спілкування в умовах прямого усного мовного контакту людей один з одним;
* реклама як наука про ефективний вплив на реципієнта з метою просування товару чи послуги на ринку.

Риторика як наука і практика в XX столітті продовжує практичні традиції класичної риторики, але переконання сьогодні здійснюється в основному не логічними способами, як це було прийнято в античній і особливо в середньовічній риториці, а емоційно-психологічними прийомами, з урахуванням особливостей співрозмовника й аудиторії.

Міжособистісне спілкування поділяється на ділове та ігрове (розважальне, світське). І те й інше потрібно вміти вести, і тому й іншому необхідно вчитися. Ділове спілкування спрямоване на досягнення інформаційних або предметних цілей. Ігрове спілкування спрямоване на досягнення комунікативних цілей – підтримка контакту, проведення часу, розвага у процесі спілкування.

Ділове спілкування практично до початку XX століття було відсутнє як наука. Сьогодні ділове спілкування формується як один з найважливіших розділів мовного впливу.

Реклама знаходиться переважно у сфері науки про мовний вплив, оскільки вона тісно пов’язана з текстом, з його впливом на реципієнта; але реклама має й технічну сторону – графіку, дизайн, візуальні засоби, «економічну» компоненту тощо.

Реклама до початку XX століття була в основному практикою, але на початку століття вона поступово перетворилася на науку, що включає в себе інформацію та оперує категоріями цілої низки інших сучасних наук: психології сприйняття, теорії тексту, психолінгвістики, соціології тощо. Реклама – це складова мовного впливу, яка сьогодні активно розвивається.

Таким чином, риторика, міжособистісне спілкування та реклама – ось три основні складові науки про мовний вплив.

*Основні поняття мовного впливу.*

Розрізняють два основні *аспекти мовного впливу* – вербальний і невербальний.

*Вербальний* (від латинського *verbum*, слово) мовний вплив – це вплив на співрозмовника за допомогою слів. При вербальному впливі має значення, якою мовною формою ми користуємося під час висловлювання своєї думки, які слова при цьому використовуємо, в якій послідовності, як голосно, з якою інтонацією, що, коли та кому говоримо.

*Невербальний вплив* –це вплив за допомогою невербальних засобів, які супроводжують нашу мову (жести, міміка, наша поведінка під час висловлювання, зовнішній вигляд того, хто говорить, відстань до співрозмовника тощо).

Правильно побудований вербальний і невербальний вплив забезпечують ефективність спілкування.

*Комунікативні невдачі.*Комунікативна невдача – це негативний результат спілкування, таке завершення спілкування, коли мета спілкування не досягається.

Комунікативні невдачі трапляються тоді, коли ми неправильно будуємо свій мовний вплив: обираємо не ті способи мовного впливу, не враховуємо з ким спілкуємося, не дотримуємось правил безконфліктного спілкування тощо.

Фахівці з мовного впливу в такому випадку говорять, що таке спілкування – це «*комунікативне самогубство».*

«Комунікативне самогубство» – це помилка у спілкуванні, яка робить подальше спілкування абсолютно неефективним. Наприклад, якщо оратор починає свій виступ словами: «Вибачте, що віднімаю ваш час... Я вас довго не затримаю...» – це типове комунікативне самогубство, тому що оратор сам сповіщає слухачам про те, що його інформація їм не потрібна, вона викликає у слухачів роздратування, адже він просто відбирає їх час. Такого оратора слухати не будуть.

*Чинники мовного впливу.*Сукупність типових вербальних і невербальних сигналів, що впливають на ефективність спілкування, визначається як фактор спілкування. У рамках факторів виділяють *правила спілкування, які сформувалися у суспільстві. Правила поділяються на нормативні* (як потрібно? як правильно? – тобто правила мовного етикету) і правила *мовного впливу* (як краще? як ефективніше?).

Також існують *прийоми* мовного впливу – конкретні мовні рекомендації щодо реалізації того чи іншого комунікативного правила. Наприклад, таке комунікативне *правило* мовного впливу – «Чим ближче, тим ефективніше» реалізується такими *прийомами: слід* підходити ближче до співрозмовника, доторкайтесь до нього, порушуйте його персональний простір тощо.

Основними факторами мовного впливу є:

1. чинник зовнішнього вигляду того, хто говорить;
2. чинник дотримання комунікативної норми;
3. чинник налагоджування контакту із співрозмовником;
4. чинник погляду;
5. чинник фізичної поведінки під час промови (рухи, жести, пози);
6. чинник стилю спілкування (дружність, щирість, емоційність, не монотонність, натхнення);
7. чинник організації простору спілкування;
8. чинник змісту промови;
9. чинник мовного оформлення;
10. чинник обсягу повідомлення;
11. чинник розташування фактів, аргументів, ідей;
12. чинник часу;
13. чинник адресата (включає фактор кількості учасників спілкування);
14. чинник комунікативного жанру (урахування правил ефективності певного жанру мови – виступ на мітингу, розважальний виступ, критика, зауваження, наказ, прохання тощо).

*Комунікативна позиція.*Будь-який учасник спілкування має певну комунікативну позицію стосовно своїх співрозмовників.

Комунікативна позиція – *це впливовість та авторитет того, хто говорить стосовно співрозмовника,* тобто *ступінь* його впливовості та авторитетності для тих, хто його слухає.

Комунікативна позиція кожного з учасників спілкування – поняття досить відносне тому, що вона характеризується характером комунікативних позицій решти учасників спілкування. Це відносна ефективність його потенційного мовного впливу на співрозмовника.

Комунікативна позиція кожної окремої людини може змінюватися в різних ситуаціях спілкування, а також по ходу спілкування в одній і тій самій комунікативній ситуації.

Комунікативна позиція комуніканта (тобто учасника спілкування) може бути *сильною* або *слабою* первісно: комунікативна позиція начальника, учителя, високої посадової особи, батьків стосовно своїх дітей тощо завжди є сильнішою первісно, завдяки соціальному статусу названих осіб, позиція підлеглого, дитини, учня завжди є слабшою ще до початку спілкування.

Але свою комунікативну позицію будь-яка людина може змінити за допомогою використання певних правил і прийомів мовного впливу: її можна *посилити, захистити,* можна *послабити комунікативну позицію співрозмовника.*

Мистецтво мовного впливу полягає в умінні того, хто говорить підсилити свою комунікативну позицію, захистити свою позицію від тиску співрозмовника, а також в умінні послабити комунікативну позицію співрозмовника. Підсилюючи свою комунікативну позицію, використовуючи для цього різноманітні вербальні та невербальні засоби і прийоми мовного впливу, ми збільшуємо ефективність свого мовного впливу – нас уважніше слухають, нам більше довіряють, з нами скоріше погоджуються, наші прохання виконують тощо.

Наприклад, нашу *комунікативну позицію підсилюють* такі прийоми, як:

* повтор звертання («закон імені»): – Іване Петровичу, ну, Іване Петровичу, ну, будь ласка, ну, Іване Петровичу...;
* скорочення відстані до співрозмовника (правило «чим ближче, тим ефективніше»);
* домінування над співрозмовником (правило «чим вище, тим ефективніше»);
* фізичний контакт із співрозмовником (ненав’язливо доторкнутись до того, кого ми переконуємо);
* відкриті жести, звертання до слухача;
* збільшення співрозмовника (коли ми хвалимо його, виокремлюємо з інших, робимо йому компліменти тощо);
* збільшення гучності голосу, що додає мові авторитетності та впевненості;
* демонстрація доброзичливості мімікою, жестами;
* зовнішня привабливість та ін.

*Захищаючи свою комунікативну позицію,* ми не дозволяємо співрозмовнику чинити на нас тиск, допомагаємо собі «протистояти» його аргументації, тиску, можемо захиститися від нав’язливого чи просто неприємного співрозмовника.

*Захистити свою позицію можна:*

- збільшивши дистанцію між собою та співрозмовником;

- розмістившись за перешкодою (столом, букетом квітів тощо);

- відхиляючись назад при розмові;

- приймаючи закриті пози (наприклад, схрестивши руки на грудях,

- повернувшись боком до співрозмовника).

*Послабити комунікативну позицію співрозмовника* можна такими прийомами, як:

* посадити його в низьке крісло;
* «загнати» в кут при розмові;
* обмежити рухливість співрозмовника;
* позбавити співрозмовника права ставити питання («слухай і мовчи», «питання тут ставлю я»);
* посадити співрозмовника так, щоб у нього за спиною був якийсь рух;
* посадити співрозмовника так, щоб йому в очі падало світло та ін.

Якщо ми використовуємо правила та прийоми для послаблення комунікативної позиції співрозмовника, ми цим самим робимо нашу власну позицію сильнішою та переконливішою. У цьому випадку діє «*принцип коромисла»* –щоб підняти відро на одному кінці коромисла, нам достатньо опустити відро на іншому кінці.

Наука про мовний вплив – це наука, яка вчить нас підсилювати й захищати свою комунікативну позицію у процесі спілкування, а також послабляти у випадку необхідності комунікативну позицію співрозмовника.

*Способи мовного впливу на особистість.*Завдання мовного впливу полягає в тому, щоб змінити поведінку або думку співрозмовника чи співрозмовників так як це потрібно тому, хто говорить. Існують такі основні способи мовного впливу на іншу людину.

*1. Доведення.* Доводити – це використовувати аргументи, які підтверджують правильність тези. При доведенні аргументи наводяться згідно із законами логіки. Доведення – це логічний шлях мовного впливу за допомогою побудови фрази таким чином: «По-перше, по-друге ...».

Доведення, як правило, діє на людину з логічним мисленням, але логіка діє ефективно не на всіх (не всі люди мислять логічно, таких людей усього 2%) і не завжди (у багатьох комунікативних ситуаціях емоції повністю подавляють логіку).

*2. Переконання.* Переконувати – це навіювати співрозмовнику впевненість, що істина доведена. При переконанні використовуються логіка й емоції, емоційний тиск. Переконуємо ми таким чином: «По-перше..., по-друге... . Повір, так воно й є! Це дійсно так! Інші думають так само. Я це точно знаю! Ну чому ти не віриш? Повір мені, це дійсно так...». Переконуючи, ми намагаємося фактично нав’язати свою точку зору співрозмовнику.

*3. Умовляння.* Умовляти – це емоційно переконувати співрозмовника відмовитись від його точки зору й прийняти нашу – просто так, тому що нам цього дуже хочеться. Умовляння завжди здійснюється дуже емоційно, інтенсивно, при цьому використовуються особисті мотиви, воно часто будується на багаторазовому повторюванні прохання чи пропозиції: «Ну, будь ласка,... ну зроби це для мене... це ж тобі нічого не варто... я буду дуже тобі вдячний... я тобі теж зроблю таку послугу, якщо ти коли-небудь попросиш...... ну, будь ласка,... ну дуже прошу...». Умовляння ефективне в ситуації емоційного збудження, коли співрозмовник однаковою мірою може виконати прохання, а може й ні. При вирішенні якихось серйозних питань умовляння, як правило, не допомагає.

*4. Канючення.* Канючити – це просити, застосовуючи просте багаторазове повторювання прохання. Канючать, як правило, діти у батьків: «Ну купи..., ну купи..., ну купи…, ну, будь ласка,... ну купи...».

*5. Навіювання.* Навіювати – це заставляти співрозмовника просто повірити вам, прийняти на віру те, що ви йому говорите, – без обмірковування, без критичного аналізу.

Навіювання ґрунтується на сильному психологічному, емоційному тиску, часто – на авторитеті співрозмовника. Сильні, вольові, авторитетні особистості, «харизматичні типи» могли навіювати людям практично все, що завгодно.

*6. Наказ.* Наказати – це примусити людину виконати що-небудь використовуючи її залежність від посадової особи, залежність від соціального стану тощо без жодного пояснення чи мотивування розпорядження.

Наказ є ефективним у стосунках з підлеглими, молодшими за віком тощо, але він абсолютно неефективний у стосунках рівних за соціальною ієрархією. Наказ більшість людей сприймає негативно.

*7. Прохання.* Просити – це підштовхувати співрозмовника зробити що-небудь в інтересах того, хто говорить, керуючись позитивним ставленням до того, хто говорить.

Ефективність прохання набагато більша, ніж наказу, але існують численні комунікативні бар’єри, що обмежують можливість застосування прохання. Вони пов’язані зі статусом адресата, характером прохання, обсягом того, про що просять, моральним статусом прохання тощо. Окрім того, на будь-яке прохання завжди існує велика кількість можливостей відмовити.

*8. Примус.* Примусити – це означає заставити людину зробити що-небудь проти її волі. Примус ґрунтується звичайно на тиску, вербальній агресії, апеляції до тяжких наслідків для співрозмовника або на демонстрації грубої сили чи погрозах.

Перші сім способів мовного впливу на співрозмовника вважаються пристойними і цивілізованими. Під час спілкування слід уникати примусу, хіба що для цього виникне якась екстраординарна ситуація.

Мовний вплив – це наука про вибір підходящого, адекватного способу мовного впливу на особистість у конкретній комунікативній ситуації, про вміння правильно сполучати різні способи мовного впливу у залежності від співрозмовника і ситуації спілкування для досягнення найкращого ефекту.

*Мовний вплив і маніпулювання.*

Важливим теоретичним розмежуванням у науці про мовний вплив є розмежування мовного впливу й маніпулювання.

*Мовний вплив* – це вплив на людину за допомогою мови метою переконати її свідомо прийняти нашу точку зору, свідомо прийнять рішення про яку-небудь дію.

*Маніпулювання* – це вплив на людину з метою змусити її що-небудь зробити несвідомо або наперекір її власному бажанню, думці, намірам.

Наука про мовний вплив включає вивчення засобів власне мовного впливу, так і засобів маніпуляції. Сучасний фахівець повинен володіти всіма комунікативними навичками, оскільки в різноманітних комунікативних ситуаціях, при спілкуванні з різними типами співрозмовників з’являється необхідність як у мовному впливові, так і в маніпуляції. Маніпуляція як тип мовного впливу не слід розглядати з точки зору морально засуджуваного способу мовного впливу.

**3.2. Ефективність спілкування**

*Поняття «ефективний мовний вплив».* Ефективність спілкування при мовному впливі розглядається як досягнення тим, хто говорить своїх цілей через спілкування.

Яке ж спілкування можна вважати ефективним? Очевидно, таке, що веде до досягнення мети.

Але тут не все так просто, як видається на перший погляд. По-перше, як має визначатися ефективність спілкування стосовно кожного конкретного учасника спілкування чи до всіх разом узятих? Очевидно, ефективність повинна визначатися для кожного комуніканта окремо. При цьому в діалозі ефективним спілкування може бути тільки для одного з учасників, а може й для обох. На багатосторонніх переговорах спілкування може бути ефективним лише для частини учасників.

По-друге, саме поняття ефективності, скоріш за все, пов’язане з досягненням тих конкретних цілей, які ставить учасник спілкування в конкретній комунікативній ситуації. Але цілі при спілкуванні можуть бути різними:

1. *інформаційна* – донести свою інформацію до співрозмовника й переконатися в тому, що вона отримана;
2. *предметна* – отримати що-небудь, дізнатися, змінити в поведінці співрозмовника;
3. *комунікативна* – сформувати певне ставлення до співрозмовника.

Можна виділити такі різновиди комунікативних цілей: *установити контакт, розвити контакт, підтримати контакт, поновити контакт, завершити контакт; виконати комунікативний ритуал; розважити співрозмовника.* Чисто комунікативні цілі досягаються за допомогою спеціальних мовних формул, таких, як формули привітання, поздоровлення, співчуття, компліменту тощо, дотриманням правил світського спілкування, використанням прийомів розважального, ігрового, жартівливого спілкування.

Тепер дамо більш повне визначення ефективного мовного впливу.

*Ефективний мовний вплив* – *це такий вплив, який дозволяє тому, хто говорить досягти поставленої мети й зберегти баланс стосунків із співрозмовником (комунікативна рівновага),* тобто залишитись з ним у нормальних стосунках, не посваритися.

Під комунікативною рівновагою ми розуміємо збереження за співрозмовником у процесі спілкування ролі, яка не буде нижче тієї, що зумовлена його соціальною роллю й уявленням про його особисте почуття гідності. Таке «відведення ролі» є ні чим іншим, як дотриманням принципу ввічливості при спілкуванні [7]. Таким чином, комунікативна рівновага – це спілкування з позицій ввічливості, що відповідають загальноприйнятим нормам ввічливості.

*Умови ефективного мовного впливу.* Для того, щоб наш мовний вплив був ефективним, необхідно дотримуватись певних умов. Якщо ж хоч деякі з цих умов будуть порушені, ефективність мовного впливу буде різко знижена.

Існують такі *умови,* дотримання яких є необхідною умовою ефективного мовного впливу в конкретному акті спілкування:

1. знання комунікантом загальних законів спілкування й дотримання їх;

2. дотримання комунікантом правил безконфліктного спілкування;

3. використання ним правил і прийомів мовного впливу;

4. реальна досяжність поставленої предметної мети.

Ще один дуже важливий момент, якого обов’язково потрібно дотримуватись при обговоренні проблем ефективності мовного впливу.

У будь-якому цивілізованому суспільстві діє чи не найважливіше правило комунікації: *зі всіма людьми потрібно підтримувати комунікативну рівновагу.* Якщо учасники спілкування дотримуються цього правила, то з ними можна обговорювати прийоми та правила ефективного спілкування і про безконфліктне спілкування. Якщо ж люди цього правила не дотримуються, то вони знаходяться за межами цивілізованого суспільства і їхнє спілкування відбувається за іншими законами, далекими від цивілізованого суспільства.

Порушення основного правила комунікації як правило призводить до виникнення конфліктних ситуацій, а саме спілкування втрачає ефективність. Звісно, можна брутальною поведінкою чи примусом досягти від співрозмовника своєї предметної чи інформаційної мети, але таке спілкування лежить за крайми цивілізованого і його важко назвати результативним.

Таким чином, ефективне спілкування базується на двох основних принципах: принципі результативності та принципі комунікативної рівноваги.

*Комунікативні бар’єри.* У спілкуванні, окрім зазначеного вище, існують і *комунікативні бар’єри* – типові труднощі, що виникають через дію тих чи інших об’єктивних або суб’єктивних обставин, а це суттєво заважає людям порозумітися один з одним.

Комунікативні бар’єри можуть бути пов’язані з багатьма факторами: різницею в національних культурах людей, які спілкуються, різницею в їхніх цінностях, рівні освіти, релігійної приналежності тощо. Такі бар’єри можна назвати *культурними* [12, 109].

Бар’єри можуть бути *соціальними,* пов’язані з розбіжністю соціального статусу комунікантів. Наприклад, бар’єри, пов’язані з віковою різницею («батьки нездатні нас зрозуміти»), соціальним і майновим станом («ситий голодного не розуміє»), приналежності до чоловічої чи жіночої статі («тільки жінка може зрозуміти жінку»).

Бар’єри можуть бути пов’язані з *розбіжністю в життєвих цілях і потребах.* Так, люди, в яких є невирішеними проблеми забезпечення мінімального життєвого рівня, мало цікавляться проблемами демократії, свободи, прав особистості. Для прикладу можна навести відому «піраміду потреб» Абрахама Маслоу: фізіологічні потреби (їжа, вода, секс, виживання); потреби, пов’язані з безпекою (житло, одяг, захист, почуття безпеки); потреби взаємостосунків (кохання, дружба, приналежність до сім’ї та інших груп); потреба в повазі (самоповага, повага з боку інших); потреби самоактуалізації (самовираження, творчість). За А. Маслоу, людина починає відчувати ті чи інші потреби лише тоді, коли задоволені потреби більш низького рівня.

Існують *ролеві* бар’єри – коли людина не може змінити роль при зміні ситуації спілкування: батько залишається батьком, скільки б років не було його дитині, начальник поводиться з дружиною та дітьми як з підлеглими тощо.

Дуже сильні *різні психологічні* бар’єри, пов’язані з особливостями психіки студентів, із суттєвими розбіжностями психології комунікантів.

А. Борисов зазначає, що маса факторів здатна ввести нас в оману. Дуже часто нас обманює перше враження про людину, ми її зустрічаємо по одягу, розуміємо в міру свого сприйняття, приймаємо бажане за дійсне і судимо по собі, інакше кажучи, хочемо ми того чи ні, але ми мимовільно приписуємо людині, її словам чи поступкам певний смисл і зміст, які часто розходяться з дійсністю... . На побутовому рівні це проявляється, наприклад, в інерції оцінок усіх дій людини, про яку ми вже маємо якусь інформацію: все поступки «поганої» людини ми побачимо лише як негативні, усі поступки «гарної» людини уявляються правильними. Нова інформація, яку людина отримує, накладається на попередню, при цьому образ людини, що існував до цього моменту, суттєво заважає об’єктивному сприйняттю цієї людини – діє так званий «ефект ореолу» [4, c.66].

Одним з найбільш виразних психологічних бар’єрів у міжкультурному спілкуванні є етноцентризм – сприйняття й інтерпретація поведінки інших через призму своєї культури, що виражається в оцінці розбіжностей між етнічними групами за принципом «ми кращі, вони – гірші». Етноцентризм – це тенденція використання стандартів своєї групи для оцінки інших груп, розташовуючи свою групу на вершині ієрархії й розглядаючи інші групи як такі, стоять значно нижче.

Як підкреслює Н.В.Лебедєва, «наша власна культура створює нам когнітивну матрицю для розуміння світу, так звану «картину світу». Якщо ми весь час живемо в одній культурі, то звичайно стандартом ми будемо вважати свою культуру» [13,с.21].

Вона ж, із посиланням на Д. Кемпбелла, відзначає, що всім людям притаманно:

1. вважати те, що відбувається в їхній культурі, природним і правильним, а те, що відбувається в інших культурах, неприродним і неправильним;

2. розглядати звичаї своєї групи як універсальні: що гарно для нас, то гарно й для інших;

3. вважати норми, ролі й цінності своєї групи безумовно правильними;

4. вважати кооперацію з членами своєї групи й допомогу їм природною;

5. діяти так, щоб членам своєї групи було краще;

6. пишатися своєю групою;

7. почувати себе неприязно стосовно зовнішніх груп [13, с.22].

Загальне правило таке: чим більші культурні розбіжності між групами, тим більшим є потенційний негативізм їхньої оцінки. Ось чому усвідомлення людиною свого егоцентризму – перший крок до його подолання, до об’єктивності оцінки інших людей.

Необхідно зазначити, що існує й групоцентризм – «центризм» професійної групи, об’єднання людей за дружніми зв’язками, «центризм» будь-якої групи спілкування. Вони, природно, впливають на сприйняття членів інших груп і є бар’єрами для спілкування.

Існують і *когнітивні* бар’єри, тобто бар’єри, що випливають з особливостей дії мислиннєвих механізмів людини. Когнітивні бар’єри пов’язані з наявністю певних мислиннєвих стереотипів у свідомості людини, тих чи інших прийомів мислення, способів отримання висновків із того, що вона спостерігає.

Виділяють 4 способи впливу стереотипів свідомості на комунікативну поведінку людини [13, с.110]:

1. пов’язування групового членства з певними психологічними характеристиками співрозмовника (напр., «англійці консервативні»);
2. вплив стереотипу на спосіб відбору та проходження інформації (про інгрупу (свою групу) запам’ятовується найбільш приємна інформація, про аутгрупу (чужу групу) – найбільш неприємна);
3. формування очікування певної поведінки від інших;
4. породження пророкувань, які відбуваються (оскільки люди відбирають моделі поведінки інших людей, які збігаються з тими стереотипами, що вже склалися в їхній свідомості).

Деякі особистісні стереотипи можуть стати дуже стійкими переконаннями (групові соціальні стереотипи звичайно дещо менш жорсткі) і не дають людині можливість змінити погляд на речі, об’єктивно оцінювати ситуацію. Особливо таке спостерігається ся в людей з ригідним типом психіки, а також у хворих людей. Психолог А. Маслоу писав про пацієнта, який стверджував, що він небіжчик, і жодні аргументи не могли його переконати. А. Маслоу спитав, чи біжить у небіжчиків кров. Ні, відповів хворий. Тоді А. Маслоу проколов пацієнту палець і показав, що в нього виступила крапля крові. Пацієнт з подивом, побачивши кров, сказав: «Нічого собі! Виявляється в небіжчиків тече кров!» [цит. за 4, с.70].

Або ще кілька прикладів:

– особистісний стереотип деяких начальників: «Критика на мою адресу – це підрив мого авторитету».

– груповий стереотип для однієї культури: «Немає новин – це гарна новина» – для англійської культури; «Немає новин – значить, щось сталося» – для слов’янської культури.

Бар’єрами в спілкуванні можуть виступати *психологічні риси особистості.*

*Оптиміст* бачить те ж, що й *песиміст,* але розуміє побачене інакше. Оптимісту важко спілкуватися з песимістом, холерику – з меланхоліком, екстраверту – з інтравертом.

На спілкування також впливає така психологічна якість особистості як *самоконтроль.* Люди з високим самоконтролем орієнтовані на саморозкриття, намагаються дізнатися все про співрозмовника, зрозуміти його, а також краще визначити фальш і обман у спілкуванні. Вони легко навчаються й соціально адаптивні в нових умовах, добре контролюють свої емоції та здатні справляти потрібне враження.

Існують і чисто *мовні бар’єри* у спілкуванні – коли співрозмовники спілкуються різними мовами, або рівень володіння мовою в них є різним. Мовний бар’єр виникає й тоді, коли співрозмовники не турбуються про взаєморозуміння і вживають звичну для них лексику, не зважаючи на те, чи знає її партнер по спілкуванню. Одні й ті ж слова можуть по-різному розумітися комунікантами, деякі слова можуть бути зрозумілими одним і не зрозумілими іншим комунікантам, або розумітися інакше. Мовний бар’єр часто створюють наукові терміни, слова іншомовного походження, жаргонізми.

Знання комунікативних бар’єрів й уміння їх долати – найважливіша складова уміння ефективного спілкування.

**3.3. Невербальний мовний вплив**

*Функції невербальних сигналів.* Невербальний мовний вплив – це вплив, через несловесні сигнали, що супроводжують мову (жести, міміка, сигнали зовнішності й поведінки того, хто говорить, відстані до співрозмовника тощо). Невербальне спілкування є таким самим засобом передачі інформації, як і вербальне (словесне), відміна полягає лише в тому, що невербальна комунікація користується іншими засобами.

Невербальні засоби спілкування супроводжують, доповнюють мову, а в деяких випадках і заміняють її (у таких випадках кажуть – «зрозуміло без слів»). Невербальні сигнали виконують такі функції:

– передають інформацію співрозмовнику;

– впливають на співрозмовника;

– впливають на того, хто говорить (самовплив).

В усіх цих трьох функціях невербальні сигнали можуть використовуватись комунікантами свідомо чи підсвідомо.

*Співвідношення вербальних і невербальних сигналів у спілкуванні.* У процесі спілкування вербальні та невербальні фактори мовного впливу дуже тісно пов’язані, хоча існує й певна асиметрія в їхній ролі на різних етапах акту комунікації.

Так, на думку більшості лінгвістів, невербальні фактори комунікації відіграють найбільш важливе значення на етапі знайомства людей, на етапі першого враження й у процесі здійснення категоризації (тобто віднесення співрозмовника до якої-небудь категорії людей – розумна людина, хитра людина, щира людина тощо).

За даними О.О. Петрової, при знайомстві в перші 12 секунд спілкування 92% інформації співрозмовники отримують один про одного невербально. Вона ж вважає, що основна інформація про взаємостосунки людей передається співрозмовниками один одному в перші 20 хвилин спілкування.

Кількість невербальних сигналів дуже велика. Існує близько 1000 невербальних сигналів [16]. Деякі вчені вважають, що це число досягає 3-5 тисяч, причому в окремих сигналів є декілька варіантів, близько 1000 поз та близько 20 тис. виразів обличчя. Їхня роль у процесі спілкування також є дуже великою. А. Піз наводить думку американських спеціалістів про співвідношення вербальної та невербальної інформації у спілкуванні: проф. А. Мейєрбіан відводить словесній інформації 7%, інтонації – 38% і невербальним сигналам – 55%; проф. Р. Бердвіссл відводить 35% словесним факторам і 65% несловесним. Сам А. Піз відзначає, що словесний канал використовується людьми в основному для передачі інформації про зовнішній світ, зовнішні події, тобто предметної інформації, а невербальний канал – для обговорення міжособистісних стосунків.

Жінки краще, ніж чоловіки, розпізнають невербальні сигнали, особливо розвинена ця здатність у тих, хто виховує маленьких дітей.

А. Піз також підкреслює, що невербальний сигнал несе приблизно в п’ять разів більше інформації, ніж вербальний.

Конгруентність – відповідність смислу вербальних і супроводжуючих їх невербальних сигналів, неконгруентність – протиріччя між ними. Установлено, що в умовах неконгруентності, якщо смисл невербального сигналу не відповідає смислу вербального сигналу, люди схильні вірити невербальній інформації. Так, якщо людина розмахує кулаками й говорить, що вона за співпрацю, за згоду, то їй все рівно ніхто не повірить через агресивність жестів, які не збігаються з вербальною інформацією.

Невербальні сигнали багатозначні, як і слова. Наприклад, невербальний сигнал «кивок головою» залежно від контексту вживання може означати згоду, увагу, впізнавання, привітання, вдячність, дозвіл, заохочення тощо.

За спостереженням О.О. Петрової, при офіційному спілкуванні жести наближаються до національно-культурних норм, при неформальному спілкуванні проявляється їхня індивідуальність [16]. Невербальна комунікація найбільш активна в дитячому віці, а далі, чим людина стає старшою, тим менше користується невербальною мовою.

*Види невербальних сигналів.* Невербальні засоби спілкування складаються з *невербальних сигналів.* Невербальні сигнали – це несловесні, немовні явища, які несуть інформацію у процесі спілкування.

Виділяють такі види невербальних сигналів:

1. Сигнали зовнішності (одяг, зачіска тощо).

2. Мова тіла:

* погляд;
* міміка;
* жести та пози;
* виправка;
* рухи;
* хода;
* фізичні контакти;
* маніпуляції з предметами.

3. Просторові сигнали:

* дистанція;
* горизонтальне розташування;
* вертикальне розташування.

*Невербальні засоби підсилення комунікативної позиції того, хто говорить.* Розглянемо невербальні сигнали, використання яких дозволяє тому, хто говорить, підсилити свою комунікативну позицію, тобто збільшити ефективність спілкування.

Серед невербальних сигналів, що збільшують ефективність мовного впливу людини, можна виділити декілька факторів. Кожний фактор об’єднує однотипні сигнали. Наприклад, такий фактор мовного впливу, як *фактор погляду,* об’єднує функції різних видів поглядів, і, вивчивши цей фактор, ми навчимося правильно використовувати погляд у процесі спілкування. *Фактор адресата* об’єднує прийоми ефективного впливу на різних адресатів (співрозмовників): прийоми впливу на чоловіків, жінок, людей старшого віку, освічених, малоосвічених людей тощо.

*Чинник зовнішнього вигляду.*

*Одяг.*Комунікативну позицію людини підсилює темний традиційний одяг, якісна матерія костюму, контраст темних і білих тонів.

Підсилюють вплив високі капелюшки, каблуки, окуляри в темній роговій оправі.

Виграшно виглядає чистий, акуратний одяг.

Соковиті кольори одягу характеризують людину як веселу й успішну.

Підсилює комунікативну позицію того, хто говорить помірна модність його одягу.

*Зачіска.*Висока зачіска збільшує статус її господаря. Цікаво, що білявок сприймають звичайно як більш привабливих, але при цьому поверхневих, неглибоких в міркуваннях, а брюнеток сприймають як більш серйозних, розумних, компетентних.

Коротка зачіска чоловіка говорить про його діловитість, невисокий інтелект, довге волосся – про творчу натуру, інтелектуальність.

*Силует.*Підсилює позицію людини прямокутний силует одягу (і, навпаки, кулястий силует, рукав реглан, м’які светри, джинси зменшують комунікативну позицію того, хто говорить). Чим ближчий силует людини до прямокутника, тим ефектніше вона виглядає. Костюм для чоловіка, традиційний англійський костюм для жінки (з підплічниками) створюють враження авторитетної, компетентної, надійної людини.

*Статура.*Високий ріст, атлетична статура підсилюють комунікативну позицію людини. Високі люди, як правило, користуються більшим авторитетом.

*Фізична привабливість.*Фізична привабливість людини асоціюється в людей з позитивними людськими якостями. Фізично привабливі люди сприймаються як товариські, популярні, успішні, переконливі (здатні переконувати), щасливі, мають багато друзів. Привабливих людей ми схильні вважати розумнішими (хоча це не обов’язково так, часто буває навпаки. Американські вчені провели експеримент, в якому чоловіки оцінювали твори, написані жінками, які супроводили їх своїми фотокартками. У результаті з’ясувалося, що гарніші жінки отримали вищі оцінки.

*Чинник погляду.*

Під час бесіди необхідно підтримувати зоровий контакт із своїм співрозмовником (співрозмовниками). Приблизно половину часу бесіди необхідно дивитися на свого співрозмовника, такий контакт ним буде розцінений як зацікавленість темою бесіди і людиною, яка говорить цікаві речі. Якщо ж ми дивимось на співрозмовника доброзичливо 60-70% часу, то він розуміє, що подобається вам.

Доброзичливий, з посмішкою, короткочасний погляд в очі можна розглядати як сигнал позитивного ставлення, зацікавленості, симпатії, бажанням контакту.

При довготривалому спілкуванні етикет вимагає дивитися не в очі, а в обличчя, не фіксуючи погляд на очах співрозмовника. Допитливий погляд в очі сприймається як прояв ворожості – не слід дивитись занадто допитливо ні на кого. Так, наказ дивитись в очі – це ознака тиску, комунікативного насильства.

При вирішенні ділових питань необхідно використовувати діловий погляд – спрямований на трикутник «очі-ніс», це створює враження серйозних намірів.

При дружньому спілкуванні погляд краще опускати нижче – на трикутник «очі-рот», такий погляд демонструє дружнє ставлення, бажання контактувати. Погляд нижче, від очей до грудей, називається інтимним, він показує особисту зацікавленість.

Погляд скоса звичайно говорить або про зацікавленість, або про ворожість. Коли він поєднується зі злегка піднятими бровами або посмішкою, то говорить про зацікавленість. Якщо ж він поєднаний з опущеними бровами, нахмуреними бровами або опущеними куточками рота, то це говорить про підозрілість чи іронічне ставлення.

Якщо співрозмовник вам неприємний, намагається здійснювати на вас тиск – дивіться йому в «третє око» – на перенісся. Цим ви підсилюєте свою комунікативну позицію й послаблюєте комунікативну позицію співрозмовника.

*Чинник фізичної поведінки.* Це – *мова міміки й тіла.* Цей фактор передбачає правильне використання міміки, жестів і поз.

*Мімічні сигнали. Міміка* – це виразні рухи обличчя. Найбільш ефективна й дієва міміка привітності, ядром якої є посмішка.

Посмішка при спілкуванні виконує такі функції:

* характеризує того, хто посміхається як людину-носія позитивних ознак, як хорошу людину (про людей, які посміхаються всі думають тільки добре);
* викликає відповідну позитивну емоцію у співрозмовника, легко віддзеркалюється;
* піднімає настрій тому, хто говорить (функція самовпливу);
* стимулює продовження контакту (тому на Заході заставляють посміхатися продавщиць, адже тоді від них не хочеться відходити, а вони стоять біля товару);
* тренує близько 40 м’язів обличчя, попереджає завчасні морщини;
* зменшує больові відчуття (у людини, яка посміхається менше болить забиття чи рана – це доведено лікарями).

Ознака щирої посмішки – рухливість брів у момент посмішки, якщо ж брови нерухомі, а людина посміхається одними губами, то посмішка нещира.

*Сигнали жестів і поз.*

Жести *–* динамічні виразні рухи тіла (не тільки рук!).

Пози *–* фіксовані, статичні положення тіла, які приймає людина. Позу можна розглядати як застиглий жест.

Жестові сигнали поділяються на такі типи:

* оціночні: позитивні та негативні;
* сигнали ставлення;
* сигнали намірів;
* сигнали станів;
* риторичні (підсилювальні, зображувальні, вказівні).

Розглянемо ефективність деяких видів невербальних сигналів.

Ефективні сигнали *позитивної оцінки,* прихильності до співрозмовника. Це такі сигнали, як «розгортання» грудної клітки, рухи рук у бік співрозмовника, демонстрація долонь, будь-які жести того, хто говорить біля свого обличчя (якщо співрозмовник у закритій позі), нахил голови, рух кистями догори, нахил уперед, рух тулубу вперед.

Важливі правильні *риторичні жести,* перш за все підсилюючі (ритмічні рухи рукою, руками, указкою в такт мови). Вказівні жести слід долонею, а не пальцем, інакше це виглядає як прояв агресивності.

*Пози* бувають відкритими, закритими й авторитарними. Для ефективного спілкування пози мають бути відкритими, ноги й руки не повинні бути схрещеними, грудна клітка має бути відкритою, підборіддя злегка підняте. Авторитарні пози – це пози, які демонструють високий статус того, хто говорить, його вищість над співрозмовником, стремління чинити тиск на співрозмовника. Приклади авторитарних поз: ноги розставлені ширше плечей, руки за спиною («поза американського сержанта»), поза «руки в боки» і деякі інші. Усе вони, як правило, покликані чинити тиск на співрозмовника, підкоряти його собі. Сприймаються такі сигнали негативно.

*Постава* має бути невимушеною, спина не повинна бути сутулою (ознака невпевненості), хребет повинен бути прямим.

*Стійка,* при якій ліва нога виставлена вперед, розглядається як агресивна (права нога готова нанести удар), виставлена вперед права нога – сигнал готовності до контакту, сигнал довіри. Неможна демонстративно схрещувати ноги – це негативний сигнал. Доцільно трохи піднімати вгору підборіддя – це надає впевненості і тому, хто говорить, і переконує слухача в тому, що людина дійсно знає що говорить.

*Посадка –* краще за все сидіти, не схрещуючи ноги, сідати на все сидіння (пересуватися у процесі спілкування на край сидіння – означає демонструвати зацікавленість), не слід розставляти широко ніг (це сприймається звичайно як байдужість), не можна класти руки на живіт. Якщо голова нахилена трохи вперед, злегка відкритий рот – ознака уваги до співрозмовника.

*Рух* у процесі спілкування потрібно теж використовувати правильно. Під час виступу перед аудиторією рекомендується нахилятися в бік аудиторії, протягувати руки в бік слухачів, виходити до них з-за трибуни, проходжуватись по аудиторії.

*Хода* теж виконує знакові функції. Робить позитивне враження помірно енергійна хода, бадьорість рухів. Не слід тримати при ходьбі руки в кишенях – це сприймається як прояв прихованості та невпевненості.

*Маніпуляції з речами* (окулярами, ручками, олівцями, сигаретами, малювання абстрактних узорів на папері, побрязкування ключами тощо) не рекомендуються в процесі спілкування, вони видають негативний настрій людини, її нерішучість, тобто саме те, що демонструвати якраз не варто.

*Чинник організації простору спілкування.* Цей чинник об’єднує сигнали, пов’язані зі значимим розташуванням співрозмовників стосовно один одного.

*Дистанція спілкування:* чим ближче, тим ефективніше. Але підходити ближче 40-50 см не рекомендується, це інтимна зона людина, й вона розглядає вторгнення в неї інших як замах на власну свободу й недоторканість. Взагалі помічено, що люди схильні спілкуватися з тими, хто просторово знаходиться ближче. Якщо люди хочуть спілкуватися, то вони підходять один до одного, якщо не хочуть – не підходять чи навіть відходять.

Сильна комунікативна позиція в тих, хто легко може змінювати дистанцію спілкування: легко підходить до різних співрозмовників, вільно відходить і знову підходить.

Помірний просторовий експансіонізм (тобто намагання скорочувати дистанцію до співрозмовника, зайняти більше простору) також збільшує ефективність мовного впливу: дещо витягнути вперед ноги, покласти руку на спинку сусіднього стільця чи стільця, на якому сидить співрозмовник, зайняти багато місця за столом, випадково доторкнутися до речей, що оточують співрозмовника.

Просторова близькість заставляє людей ігнорувати недоліки один одного, бути більш терпимими один до одного, йти один одному назустріч. Із сусідами, як правило сваряться набагато рідше, ніж з незнайомими чи територіально більш віддаленими людьми.

*Горизонтальне розташування* учасників спілкування: люди за круглим столом невільно доброзичливі, а розташовані через стіл навпроти один одного – навпаки, схильні до суперечки, конфронтації. Найефективніша позиція для ділової бесіди – через кут стола лицем до лиця чи напівобертом один до одного. Помічено також, що коли люди сидять поруч, то переконувати зліва направо (в сторону правої руки) простіше, ніж справа наліво.

*Вертикальне розташування:* чим вище, тим ефективніше («закон вертикального домінування»). Високі люди завжди здаються авторитетнішими, царі не випадково сидять на тронах і носять корони – вони намагаються таким чином видаватися вищими, саме тому їх і називають «ваша високість», «ваша величність». З цієї ж причини військові носять високі шлеми та кашкети. Ось чому виступати краще за все стоячи, а також краще вставати, якщо хочете сказати що-небудь важливе. Вигідно сидіти дещо вище співрозмовника, начальники люблять сидіти на стільці з високою спинкою – вона візуально збільшує сидячого. Той, хто стоїть біля стільця, виглядає переконливішим, ніж той хто на ньому сидить.

Впливає на ефективність спілкування й саме *місце спілкування:* існує «закон темного кута»: у темному, тісному приміщенні з низькою стелею простіше переконувати, ніж у великому і світлому. Якщо обмежити рухомість співрозмовника й розмовляти з ним, «затиснувши в кут», комунікативна позиція співрозмовника буде ослаблена.

Впливає на ефективність спілкування й *приналежність території* –простіше переконувати людину, якщо заявитись на її територію (наприклад, до нього додому). Якщо начальник викликає підлеглого до себе для розмови – це демонстрація сили, дистанції, тиску на нього. Якщо розмова ведеться на нейтральній території – це демонстрація рівності, так краще обговорювати ті проблеми, які вже попередньо обговорювались й існує готовність їх вирішити. Розмова на території співрозмовника ефективна, коли прихід до нього є несподіваним, без попередження – гостю в нас не прийнято відмовляти.

**3.4. Вербальний мовний вплив**

*Що таке вербальне спілкування.* Вербальне спілкування це спілкування за допомогою слів.

Розглянемо вербальні способи своєї позиції тим, хто говорить. При вербальному спілкуванні має значення, щ**о** ви говорите (і що ви неговорите), якими словами виражаєте свою думку, в якій послідовності подаєте інформацію співрозмовнику (з чого починаєте, чим продовжуєте, чим закінчуєте), які аргументинаводите, стисло чи розгорнуто висловлюєте свою думку тощо.

Іноді нам здається, що не так важливо, як сказати: головне – зміст промови. Зміст, звичайно, дуже важливий, але один і той же зміст, оформлений словесно різними людьми й у різній мовній формі, часто призводить абсолютно різне враження – одному повірять, а іншому – ні, прохання однієї людини виконають, а те ж прохання іншої людини – ні. Саме тому потрібно приділяти особливу увагу мовній стороні вираження думки.

Ефективний вербальний мовний вплив передбачає *адекватне* (тобто *правильне, оптимальне, ефективне в даній мовній ситуації)* використання правил і прийомів спілкування з урахуванням того, з якими співрозмовниками, в яких комунікативних ситуаціях ведеться спілкування, яка мета спілкування у даному конкретному випадку тощо.

Серед правил і прийомів вербального мовного впливу можна виділити такі групи факторів.

*Чинник дотримання комунікативної норми.*

Правила.

*Дотримуйтесь норм мовного етикету.*

Чому потрібно дотримуватись нормативних правил вербального спілкування?

Це пов’язано перш за все з тим, що дотримання нормативних правил (мовного етикету, мовної ввічливості) забезпечує нам збереження комунікативної рівноваги, а це, як ми пам’ятаємо, одна з двох умов ефективності мовного впливу взагалі.

Якщо ми говоримо ввічливо, дотримуємось прийнятих у суспільстві правил мовного етикету, ми завжди збережемо нормальні стосунки з нашим співрозмовником – адже ми демонструємо до нього повагу, показуємо, що ми хочемо підтримувати з ним стосунки й надалі. Це налаштовує співрозмовника на спілкування з нами, й таким чином робить можливим і подальший успішний вплив на нього.

Людину, яка дотримується норм мовного етикету, у суспільстві помічають й виокремлюють з оточення, його із задоволенням слухають, проявляють до неї більше уваги, а значить і до того, що вона говорить.

Дотримання норм мовного етикету є ефективним засобом мовного впливу на співрозмовника. Як писав великий Сервантес, «ніщо не обходиться так дешево й не ціниться так дорого, як ввічливість». Етикетна поведінка людини під час спілкування виокремлює її в очах тих, хто її оточує.

Люди завжди з більшим бажанням роблять поступку ввічливій людині ніж невихованій.

*Дотримуйтесь норм культури мови.*

Для ефективного вербального впливу дуже важливо володіти правильною культурною мовою.

Необхідно правильно ставити наголос, говорити в середньому темпі, не говорити голосно, вживати слова в правильних значеннях, не використовувати брутальних слів тощо.

Культурна етикетна мова викликає довіру до її змісту. Якщо людина говорить культурно, грамотно, ми думаємо, що вона добре вчилась, має добру освіту, а значить – розумна, розуміє про що говорить. Мова такої людини повідомляє нам про неї виключно позитивну інформацію, ми відчуваємо довіру до такої людини. Люди схильні думати так: гарно говорить – значить правильно говорить. Ось чому, якщо ми говоримо культурно, грамотно, то нас будуть уважно слухати, звернуть увагу на наші слова, при віх рівних умовах скоріше повірять нам.

*Чинник встановлення контакту із співрозмовником.* Чинник контакту із співрозмовником пов’язаний з механізмом самопрезентації: щоб встановити контакт їх співрозмовником і підтримувати цей контакт, потрібно сподобатись співрозмовнику.

Щоб встановити й підтримувати контакт із співрозмовником, необхідно дотримуватись таких правил безконфліктного спілкування:

* необхідно зробити приємне враження своїм зовнішнім виглядом;
* менше говорити самим, потрібно дати можливість співрозмовнику поговорити про себе;
* збільшуйте співрозмовника;
* принижуйте себе в очах співрозмовника (принцип коромисла: не обов’язково тягнути співрозмовника вгору, можна трошки понизити себе в його очах);
* індивідуалізуйте співрозмовника;
* говоріть компліменти;
* ототожнюйте свої інтереси з інтересами співрозмовника;
* цікавтесь проблемами співрозмовника;
* згадуйте спільний позитивний досвід.

Звісно, наше спілкування із співрозмовником має бути ввічливим, відповідати прийнятим у суспільстві стандартам поведінки.

*Чинник змісту мови.* Цей чинник поєднує правила, які рекомендують, про що і в якій ситуації варто говорити, а про що краще помовчати:

* говоріть на тему, яка цікавить або повинна зацікавити співрозмовника;
* більше використовуйте позитивної інформації;
* максимально мінімізуйте негативну інформацію;
* не давайте порад, якщо вас не просять (якщо ж все таки давати пораду, то її необхідно давати у формі турботи про співрозмовника);
* частіше називайте співрозмовника на ім’я («закон імені»);
* наводьте аргументи, не користуйтесь неперевіреною інформацією;
* наводьте приклади з життя;
* використовуйте прийоми, які збільшують переконливість вашої інформації.

Використання цих прийомів може підсилити будь-який виступ, незалежно від його змісту.

Прийоми підсилення переконливості виступу (їх ще називають сигналами достовірності) потребують додаткового спеціального вивчення та систематизації. Назвемо лише деякі з них, які дозволяють збільшити довіру до того чи іншого факту або висунутому твердженню:

* подача факту як нового (недавно встановили..., я щойно прочитав, що..., учора стало відомо, що...);
* подача факту як не одразу усвідомленого самим оратором (я сам довгий час у це не вірив..., я довго вагався в цьому... і т.д.);
* подача факту як встановленого в результаті проведених експериментів: експериментально встановлено..., експерименти показали, що... і т.д.

Кажуть, що в експеримент вірять всі, окрім того, хто його проводив. Стосовно ж аудиторії то це абсолютно вірно: у результати експериментальних досліджень аудиторія дійсно вірить; будь-яка аудиторія завжди вірить фактам, якщо вказується, що вони отримані чи перевірені експериментально:

* подача факту як встановленого психологами;
* подача факту як встановленого американськими чи японськими ученими (якщо сказати, що факт встановлено французами, угорцями, фінами або іншими ученими, то такого ефекту не буде, принаймні в нашій країні);
* подача факту, як встановленого молодими ученими;
* подача факту як встановленого московськими або петербурзькими ученими;
* згадування про те, що факт встановлено професором або академіком;
* згадування прізвищ учених, які встановили цей факт, особливо іноземних;
* посилання на те, що про це говорили ще Петро I, І. Грозний, Я. Мудрий, Л. Толстой, М. Грушевський та ін.;
* посилання на те, що ця ідея була відома, той чи інший спосіб або метод використовувався ще царями, фараонами, великими полководцями минулого (використовували шумери, ще Рамзес Другий при своєму дворі..., ще Катерина Велика користувалася..., усі французькі королі, Наполеон, Олександр Македонський завжди враховували.... і т.д.);
* подача факту як такого, який був давно відомий, але згадали про нього тільки зараз (ще в XVI столітті використовували цей метод..., про це знали ще в XIX столітті... і т.д.);
* персоніфікуйте свої ідеї (*феномен особистої реальності);*
* говоріть: «Я особисто думаю...», «Як на мою думку, то...», «Я це спробував на собі...», «Мені особисто розповідав один знайомий...», «Зі мною був такий випадок...» і т.д.;
* наводьте конкретні подробиці, деталі;
* замість «вчора я зустрів знайомого» скажіть: «вчора ввечері, коли я повертався з роботи й вийшов з маршрутки, на зупинці я побачив знайоме обличчя – це був мій старий знайомий, з яким ми колись разом починали працювати в ...».

*Чинник мовного оформлення.* Ця група правил пов’язана з вибором тих чи інших слів при висловлюванні думки:

* урізноманітнюйте використовувані слова, користуйтесь синонімами, близькими за значенням словами й зворотами;
* використовуйте слова, які викликають образи: це означає, що потрібно використовувати більше конкретних слів (які позначають дію, предмети) замість абстрактних й узагальнюючих;
* користуйтесь розмовною мовою, не зловживайте книжковим словами;
* урізноманітнюйте інтонацію, не говоріть монотонно;
* підтримуйте однаковий темп з партнером (нормальний темп – це близько 120 слів за хвилину, тобто половина сторінки тексту, надрукованого через два інтервали та прочитаного за одну хвилину);
* цифр намагайтесь наводити якомога менше й бажано їх округляти до цілого значення.

*Чинник стилю спілкування.*

Демонструйте:

* дружелюбність та щирість;
* натхнення;
* помірну емоційність;
* фізичну бадьорість, рухливість.

*Чинник обсягу повідомлення.* Будьте максимально стислими. Говорити потрібно менше ніж співрозмовник і короткими реченнями.

*Чинник розташування інформації.* Важливу інформацію давайте на початку і в кінці; бажано її повторити кілька разів в різних місцях своєї промови й різними словами.

*Чинник адресату.* Чинник адресату передбачає необхідність враховувати тип співрозмовника чи аудиторії й звертатися до них з урахуванням особливостей їхнього сприйняття, рівня знань та інтересів. З різними людьми слід розмовляти та переконувати їх по-різному. «Мова має бути пошита за міркою слухача, як плаття – за міркою замовника» [32].

Існують особливі правила, як ефективно спілкуватися з дитиною, чоловіком, жінкою, юнаком, літньою людиною, з великою чи маленькою аудиторією, з підготовленою чи непідготовленою аудиторією, з гуманітаріями чи «технарями» тощо.

* 1. **Види публічних виступів**

*Функції публічних виступів.* Існує велика кількість класифікацій публічних виступів. Для практичного навчання мистецтву публічного виступу найважливішим поділ публічних виступів на види за їх функціями, тобто згідно з метою, яку перед собою ставить оратор у своєму виступі. Іноді таку класифікацію називають класифікацією жанрів публічного виступу.

Виділяють чотири основні та найбільш поширені в ораторській практиці функції (мети) публічних виступів:

1. Повідомити певну інформацію.

Така промова називається *інформаційною.* Інформаційний жанр використовується в науковій доповіді, повідомленні, лекції перед студентами, у монолозі вчителя при поясненні, у розповіді про який-небудь випадок або при описуванні якогось явища, у відповіді студента на семінарському занятті. Інструкція, оголошення про майбутню подію також відносяться до інформаційних виступів.

1. Виконати загальноприйнятий ритуал, протокол, етикет.

У цьому випадку можна говорити про *протокольно-етикетний* виступ: привітання офіційної делегації, офіційне повідомлення ювіляра, вступне слово перед якимось офіційними заходами, виступ з оцінкою заслуг людини чи організації (похвальне слово), промова на траурному мітингу, офіційний тост та ін.

1. Розважити зібрання.

У такому випадку ми будемо мати *розважальний* виступ. Такими, наприклад, можуть бути неофіційні тости, промови на банкетах, розповіді про забавні пригоди, смішні випадки з життя тощо.

1. Переконати.

*Переконуюча промова* покликана показати правильність позиції оратора, закріпити чи змінити думку аудиторії з конкретного питання. Типовими прикладами переконуючих виступів є виступи в наукових і політичних дискусіях, передвиборчі, агітаційні, рекламні виступи.

Цілі, які ставить перед собою оратор, можуть збігатися, у результаті чого виступи отримують комплексний характер. Можна, наприклад, говорити про інформаційно-етикетні, інформаційно-розважальні, інформаційно-переконуючі виступи, можливі й інші змішані типи.

*Види публічних виступів.* У риториці виділяють різні форми публічних виступів.

*Доповідь* – заздалегідь підготовлене розгорнуте повідомлення на конкретну тему. Її звичайно роблять на серйозну, наукову, виробничу, політичну тему. Доповіді заздалегідь готуються, в них підбиваються підсумки й плануються подальші завдання, вони будуються за планом. Щоб самому підготувати доповідь, необхідно прочитати спеціальну літературу з теми доповіді, досконало вивчити проблему. У доповіді звичайно розглядають історію проблеми, всебічно вивчають тему, дають оцінки різним підходам та точкам зору. За часом доповіді можуть бути від 10-15 хвилин до двох-трьох годин (наприклад, доповіді уряду).

*Повідомлення –* невеликий за часом (5-10 хвилин) виступ, в якому розглядається одне невелике питання чи проблема. Це маленька доповідь на конкретну тему. Повідомлення обов’язково мають бути короткими, містити конкретну фактичну інформацію, наочні приклади й вичерпно розкривати одну невелику тему. Звичайно такого роду виступи готують різні виступаючі, щоб спільними силами розв’язати яку-небудь велику проблему. Кожне повідомлення має бути присвячено конкретному її аспекту. Повідомлення готуються заздалегідь, їх потрібно продумати, прочитати літературу.

*Виступ –* стисле, як правило підготовлене повідомлення при обговоренні якого-небудь наперед оголошеного питання. Виступи завжди короткі – 3-5 хвилин, тема може бути обрана заздалегідь (у рамках обговорюваної проблеми) або сформульована в ході обговорення проблеми (імпровізаційні виступи). Виступи, як і повідомлення, часто плануються так, щоб вони доповнювали один одного при обговоренні проблеми, розкривали різні сторони або точки зору на неї.

*Лекція –* зв’язний розгорнутий науковий або науково-популярний виклад якого-небудь питання. Лекції використовуються в навчальній практиці – у вищих навчальних закладах, науково-популярні лекції на ті чи інші теми читаються для широкого кола слухачів. Усе має бути логічним, зрозумілим для слухачів, усі складні терміни та слова мають бути поясненими. Обов’язково потрібно виділяти окремі питання (пункти). Лекції звичайно тривають від 20-30 хвилин до півторагодинних (лекція і ВНЗ).

*Бесіда –* розгорнутий, підготовлений (тобто наперед продуманий оратором) діалог зі слухачами. Може включати досить великі відрізки промови оратора (монологи), але передбачає обов’язкові питання слухачів, аналіз і коментування їхніх відповідей. Бесіда використовується в публічній промові, коли аудиторія невелика – не більше 30 чоловік – і коли слухачі зацікавлені в інформації, яку їм повідомляють.

3.6. **Основні вимоги до публічного виступу**

*Ефективність усної мови.* Одну й ту саму думку можна звичайно виразити як усно, так і письмово. Можна роздати людям написаний текст, щоб вони ознайомились з вашими ідеями, а можна виступити перед ними й усно викласти ті ж самі ідеї. Інформацію ви зможете донести, але у випадку усного виступу ви зможете досягти набагато більшого ефекту.

Спробуємо сформулювати основні переваги усного виступу над письмовою мовою.

Усний виступ – набагато давніший, а значить, краще засвоєний людством вид мови, більш звичний для людини й, до того ж, набагато легший ніж письмо. Багатьом людям письмово викласти свої ідеї важко, а декому це просто не по силам, хоча розповісти про свої ідеї вони можуть досить легко. Усна мова це спосіб спілкування, яким володіють практично всі люди, включаючи й маленьких дітей.

Усна мова має багатий арсенал додаткових комунікативних засобів – міміка, жести, пози, інтонація. Як відзначав англійський письменник Б. Шоу: «Є 50 способів сказати «так» і «ні» і тільки один спосіб їх написати».

Набагато простіше в усній мові передати емоцію, емоційний стан того, хто говорить.

В умовах усної мови додатково впливає на слухача сама особистість оратора, його зовнішність, емоційність, переконаність.

В усній мові допускається численне дублювання, повтори думки, що підсилює її вплив, допомагає краще зрозуміти.

У процесі усного виступу той, хто говорить, як правило, має зворотний зв’язок зі слухачем, він може слідкувати за тим, як його слухають, розуміють його чи ні, може врахувати їхню реакцію й змінити свою промову так, щоб його краще зрозуміли.

Усний виступ слухачам часто простіше засвоїти – адже можна попросити роз’яснити щось незрозуміле, можна щось уточнити.

Усний виступ оперативніше письмового, його можна скоріше підготувати, а його реалізація часто займає набагато менше часу.

Усний виступ характеризується, нарешті, простотою реалізації – не потрібні матеріальні затрати, спеціальні засоби письма, тиражування тексту тощо.

Таким чином, в усного виступу перед письмовим є багато переваг.

*Головні труднощі публічного виступу.* Хороша публічна промова – це мистецтво. Чому так важко буває добре виступити? Причин звичайно декілька: оратор хвилюється, забуває те, про що збирався говорити, боїться питань, боїться не вкластися у відведений час, боїться, що його не зрозуміють, не повірять йому, не впевнений у собі тощо.

Американський спеціаліст в галузі ораторського мистецтва Ф. Снелл вказував на такі труднощі оратора: не можна переривати виступ, коли хочеться; не можна розраховувати на співрозмовників, успіх залежить тільки від вас; важко зрозуміти ставлення аудиторії до себе; слухачі порівнюють вас із зразковими ораторами, у т.ч. з тими, яких бачать по телевізору; не можна поводитись вільно, так, як хочеться; по вашому виступу про вас складеться думка, яку потім буде важко змінити.

Дійсно, складностей багато, тому перші виступи людей часто бувають невдалими. Потрібно вчитись аналізувати та виправляти свої помилки.

Коли ми готуємось до публічного виступу, деякі види виступів видаються нам не дуже складними – наприклад, якщо нам потрібно зробити оголошення про завтрашню екскурсію (хоча й тут є свої труднощі), інші – наприклад, доповідь по якій-небудь темі, офіційна промова на ювілеї організації чи фірми, урочистих зборах – набагато важчі. Потрібно вчитись правильно говорити перед аудиторією в різних умовах, а для цього треба оволодіти умінням готувати публічні виступи різних жанрів – й інформаційні, і переконуючі, і протокольно-етикетні, і розважальні. Різні жанри, як і різні форми публічного виступу (лекція, доповідь, виступ та інші), потребують різних прийомів підготовки. Хоча в риториці є й загальні правила підготовки публічного виступу – правила, які можна та потрібно застосовувати при підготовці практично будь-якого виступу, у будь-якому жанрі. Ці правила називаються *загальними вимогами до публічного виступу.*

*Загальні вимоги до публічного виступу.*

1. *Рішучий початок виступу*. Перша фраза має бути продумана, підготовлена заздалегідь і добре вивчена. Не можна запинатися з першої ж фрази виступу чи задумуватись над тим, з чого ви почнете, – такого оратора аудиторія одразу вважатиме невпевненим, некомпетентним. Перша фраза має бути чіткою й зрозумілою слухачам.

2. *Драматизм.* Драматизм – це напруження у вашій розповіді. Драматизм з’являється у виступі при зіткненні різних точок зору, за допомогою вступу оратора в суперечку з якоюсь думкою, авторитетом чи точкою зору, при розповіді про якісь надзвичайні або трагічні події, пригоди. Як казав Дейл Карнегі, «світ любить слухати про боротьбу».

*3. Стримувана емоційність.* Емоційність – обов’язкова вимога до публічного виступу, абсолютно необхідний його елемент. Слухачі повинні відчувати, що ви говорите емоційно, схвильовано, що вам самому небайдуже те, про що ви говорите. Виступ в жодному разі не повинен бути монотонним.

Однак емоційність повинна бути саме стримуваною. Не можна не погодитись з відомим американським спеціалістом з риторики П. Сопером, який писав, що слухач відчуває почуття незручності при виді емоційного розгулу оратора. Згадаємо відомий гоголівський вислів про одного вчителя-оратора, який при розповіді про О. Македонського так розійшовся, що зламав стілець: «Олександр Македонський, звичайно, велика людина, але навіщо ж стільці ламати?» У зв’язку із цим краще наводити *факти, які викликають у слухачів емоції,* ніж самому говорити занадто емоційно.

1. *Стислість.* Дуже важливо дотримуватись відведеного регламенту, вкладатися у відведений час. Стислі виступи розглядаються більшістю слухачів в аудиторії як більш розумні, більш правильні, які містять правдиву інформацію. Потрібно вчитися говорити стисло.

Гарну пораду з цього приводу дав своєму сину американський президент Франклін Делано Рузвельт. Пояснюючи сину, як потрібно виступати публічно, Ф. Рузвельт дав йому три поради: «Будь щирим, будь стислим, сідай».

1. *Діалогічність.* Виступ має представляти собою щось схоже на гарний діалог із слухачами. Оратор не повинен весь час говорити сам, він повинен ставити питання аудиторії, вислухувати її відповіді, реагувати на поведінку аудиторії. Будь-який виступ повинен мати риси бесіди.
2. *Розмовність.* Стиль виступу повинен бути переважно розмовним, він має носити характер невимушеної бесіди. У цьому як раз і полягає розмовність стилю виступу.

Поль Сопер писав: «Публічна промова повинна мати якості гарної співбесіди з деякими поправками стосовно голосу, манер і теми для повної відповідності ситуації виступу» [50]. Ця ж ідея висловлена й Д. Карнегі: «Гарний виступ – це перш за все тон розмовний і щирий, дещо акцентований. Говоріть на засіданні об’єднаного благодійного фонду так само, якби ви розмовляли з Джоном Генрі Смітом. Адже члени фонду – не що інше, як сума Джонів Генрі Смітів» [11]. Розмовність ораторського виступу суттєво підвищує довіру до оратора, а значить – і до змісту його промови.

Не потрібно використовувати багато спеціальних, книжкових, іноземних слів, слід говорити просто – це теж прояв вимоги розмовності. Можна використовувати (помірно!) розмовні слова, гумор, жарт.

1. *Установлення та підтримування контакту з аудиторією.* Саме собою зрозуміло, що ця вимога відноситься до числа найважливіших. Що означає «установити контакт з аудиторією»? Це означає – дивитись на аудиторію під час виступу, слідкувати за її реакцією, вносити корективи у свій виступ залежно від реакції аудиторії, демонструвати щирість, дружелюбність, готовність відповісти на питання, вести з аудиторією діалог. Аудиторію треба розбити на сектори й дивитись по черзі на кожний сектор.
2. *Рішуче закінчення*. Як і початок, кінець виступу має бути стислим, зрозумілим, заздалегідь продуманим. Кінцеву фразу потрібно заздалегідь продумати та сформулювати словами. Її, як і першу фразу, треба підготувати так, щоб виголосити без заминки, чітко й зрозуміло. Заключна фраза повинна бути сказана емоційно, трохи повільніше та багатозначно, щоб аудиторія добре зрозуміла її й одночасно зрозуміла, що це завершення вашого виступу.

У публічних виступах різних жанрів деякі з наведених загальних вимог можуть проявлятися різною мірою: наприклад, зрозумілість головної думки більш важлива в переконуючих виступах, ніж в розважальних, стислість важливіша в інформаційних, ніж в деяких видах протокольно-етикетних виступів, емоційність у протокольно-етикетних виступах може бути вищою, ніж в інформаційних, де емоції потрібні значно менше тощо.

*Як готуватись до усного виступу.* Існує чотири основних способи підготовки до публічного виступу.

1. *Експромт* – виступ без підготовки.

2. *План-конспект виступу* – наперед готовиться детальний план, в якому кожний пункт супроводжується анотацією основних ідей, що мають бути викладені у виступі.

3. *Текст виступу* – готується повний текст виступу, який повністю зачитується під час виступу.

4. *Виступ по пам’яті* – виступ вчиться на пам’ять і відтворюється без опори на текст.

Звісно, можливі комбінації різних способів.

Який з них кращий? Це суто індивідуально й залежить від підготовленості лектора, важливості виступу та відповідальності лектора. Менш досвідчені лектори, не завжди впевнені у собі й віддають перевагу підготовці тексту виступу; ті, хто боїться публіки, часто намагаються вчити виступ напам’ять; досвідчені лектори звичайно користуються різними видами планів-конспектів. П. Сопер вважав, що план-конспект – це той ідеал, якого мають прагнути усі лектори.

Потрібно вміти користуватися своїми записами під виступу. Різні оратори користуються своїми записами по-різному. Краще за все мати при собі записи, але користуватися ними якомога менше.

**3.7. Робота над усною формою виступу**

*Розмовність стилю.* Публічний виступ – це усний виступ, про переваги якого вуже говорилося раніше. Однак, щоб усна мова мала необхідний вплив на аудиторію, щоб вона була ефективною, необхідно володіти технікою усної мови, а також попрацювати над написаним текстом виступу, щоб цей текст був зручним для усного відтворення й для нормального його сприйняття на слух (останнє особливо важливо, тому що інакше найцікавіша та дуже переконлива інформація не буде сприйнята аудиторією). Така робота над текстом у риториці зветься «оралізація тексту» (від англ. *oral* – усний), тобто йдеться про «перетворення письмового тексту в усний».

Існують певні вимоги до усного тексту публічного виступу й ряд прийомів, за допомогою яких ці вимоги можна виконати.

У виступі мають переважати не рідковживані книжні, наукові та офіційно-ділові слова та словосполучення, а більш вживані стилістично нейтральні та розмовні.

Книжні та офіційні слова необхідно у процесі підготовки виступу намагатися замінити на нейтральні або розмовні (прийом *стилістичної заміни).* Нейтральна та розмовна лексика краще сприймається слухачами й викликає більше довіри до оратора.

Так, замість «у пресі» краще було б сказати «у газетах», замість «засоби масової інформації» – «газети, радіо та телебачення», замість «пресинг» – «сильний тиск» тощо. Навіть якщо точність вислову в цих випадках дещо постраждає, це буде надолужено безумовним розумінням вашої ідеї.

*Простота викладу виступу.* М. Жванецький в одному зі своїх жартів казав: «Чому слухачі засинають, а лектор – ніколи? Очевидно, у них більш важка робота». Розуміння мови на слух – дійсно досить складна робота, і її потрібно максимально спрощувати для сприйняття слухачами.

Іноді буває необхідно спростити у виступі наукові й абстрактні слова, їх не повинно бути багато і потрібно дуже добре продумувати, як це правильно зробити. Слова-терміни необхідно зрозуміло пояснювати – дати визначення простими словами, назвати синоніми, близькі за значенням слова та словосполучення, навести приклад уживання, пояснити походження, повторити кілька разів у різних словосполученнях.

*Наприклад:*

«Останнім часом ми часто чуємо слово «інвестиції». А що ж це слово означає? Це слово німецьке за походженням, означає «вкладання грошей в яку-небудь справу чи підприємство». Інвестиція – це не просто надання грошей на що-небудь, це вкладення грошей на значний час, *довгострокове* вкладання капіталу. А «інвестор» – це людина, яка вкладає гроші. Інвестор, інвестуючи гроші, розраховує на розвиток того підприємства, в яке вкладає свої гроші, і сподівається згодом отримати від цього підприємства прибуток. Зрозуміло, що інвестиція для будь-якого інвестора – це ризик. Зрозуміло також, що нашій економіці сьогодні дуже потрібні інвестиції, і держава намагається залучити солідних інвесторів. Тому слово «інвестиції» так часто сьогодні вживається в нашій пресі. Таким чином, інвестиція – це довгострокове вкладення капіталу в якусь справу. А тепер поговоримо про проблеми інвестицій в економіку України» [52].

Пояснення складних слів і понять через прості називається *прийомом популяризації.* Володіння цим прийомом є важливою умовою підготовки ефективного усного тексту.

Необхідно також використовувати більш прості синтаксичні конструкції в тексті усного виступу *(прийом спрощення синтаксису).* Доцільно уникати довгих і складних речень, розгорнутих дієприкметникових зворотів – усі ці конструкції дуже погано сприймаються на слух. Текст потрібно будувати з використанням простих і коротких речень, використовувати питання й відповіді, що добре сприймаються на слух (це ж відповідає і вимогам діалогічності публічного виступу).

З кожного великого речення у процесі підготовки тексту краще зробити кілька коротких.

Наведення цифрових даних значно збільшує переконливість виступу, однак необхідно дотримуватись певних правил їх використання в усному виступі. Щоб наведені цифри легко сприймалися слухачами й виглядали переконливо, необхідно дотримуватись таких правил.

1. Цифр має бути небагато, тільки тоді вони виглядають переконливо.

2. Цифри краще округлювати.

3. Статистичні дані потрібно давати у порівнянні або у пропорції. П. Сопер наводить у своїй роботі такий приклад значної помилки оратора під час публічного виступу: «У 1920 р. купівельна спроможність долара у відношенні до 1926 р., якщо її прийняти за одиницю, становила 0,648, а в 1940 р. – 1,272». Оратор повинен був сказати: «У 1940 р. на долар можна було купити удвічі більше, ніж у 1920 р.» [51].

4. Не слід вказувати точні цифри квадратних кілометрів, кубометрів і населення, а потрібно подавати ці дані у порівнянні, наприклад: «населення в 10 разів більше, ніж у Харкові», «такої кількості газу нам вистачить, щоб обігрівати наш будинок 2,5 роки» тощо.

5. Необхідно точно вказувати джерело наведених статистичних даних.

Слід намагатись висловлюватись короткими фразами, уникати багатослів’я. П. Сопер писав: «Подолати багатослів’я – все рівно що прополоти сад, де корисні рослини не відрізнити від бур’янів» [51].

*Конкретність змісту тексту виступу.* Потрібно уникати використання в мові занадто узагальнюючих найменувань, конкретизуючи їх, тобто потрібно заміняти їх на конкретніші, а тому відоміші та зрозуміліші усім слухачам (прийом *конкретизації).*

Замість того, щоб казати: «Це потрібно, перш за все, *працівникам бюджетної сфери»,* краще сказати: «Це потрібно *лікарям й учителям, пенсіонерам і вихователям дитячих садків, інвалідам і медичним сестрам, працівникам музеїв і акторам театрів»* тощо. Конкретні найменування набагато зрозуміліші слухачам.

У багатьох випадках конкретизація може сприяти виникненню наочних образів у свідомості слухачів, що набагато ефективніше, ніж чисто логічні побудови. Така конкретизація називається *образною:* наприклад, замість «У цьому році помітно зросло поголів’я *птахів»* краще сказати «У цьому році набагато більше стали вирощувати *курей, качок, гусей, індиків»* –у свідомості слухачів конкретні найменування птахів пов’язані з чуттєвими образами, і ці образи активізуються у свідомості слухачів, що спрощує сприйняття та запам’ятовування сказаного оратором [52].

Д. Карнегі вчив своїх слухачів: не *собака,* а *плямистий бульдог;* не *Філадельфія* – *великий науковий і медичний центр,* а *тут 150 лікарень і 4 інститути;* не *Лютер був упертим,* а слід казати *«Його шмагали плітями по 15 разів на день»* [11]*.*

О. Ернст радить замість іменників, де це можливо, використовувати дієслова: *забезпечення* – *забезпечити, досягнення* – *досягти, покращення* – *покращити,* що робить сприйняття більш образним [60]*.*

Конкретизація також стосується форми «упаковки» ідей оратора. Для того, щоб увага слухачів зростала, для надання промові наочності та образності, більшої достовірності та переконливості доцільно, пропонуючи ідею, наводити конкретні подробиці, що стосуються появи цієї ідеї в оратора. Так, замість «Нещодавно я зустрів свого давнього приятеля, який розповів мені...» краще сказати так: «Минулого тижня, коли я їхав на дачу, на автостанції я побачив свого давнього приятеля, з яким колись разом працював і якого не бачив майже 20 років. Звісно, ми стали розпитувати один одного як справи, які новини. І ось, уявляєте, він розповів мені...».

Те ж саме доцільно робити при описуванні тих чи інших ситуацій. Ці, на перший погляд, зайві конкретні ситуації насправді є «упакуванням» ваших ідей, вони надають цим ідеям достовірність і правдивість, наочно показують слухачам відповідну ситуацію – а звернувши увагу на ситуацію, слухачі мимоволі звернуть увагу на «упаковану» в неї ідею й запам’ятають її.

*Різноманіття номінативних засобів.* Ідея, яку ви плануєте донести до слухачів, по ходу виступу має кілька разів повторюватись, але повтор потрібно здійснювати в різній словесній формі. Повтор однієї й тієї ж словесної форми насторожує слухачів, вони починають підозрювати, що їм насильно хочуть нав’язати якусь ідею.

По можливості слід намагатися уникати слів, в яких виражено звичайні звичні оцінки *(добре, погано, чудово, незвичайно* тощо). Звісно, без них важко обійтись, але їх потрібно різноманітити за допомогою експресивно оціночної лексики, синонімічних зворотів та ін.

До важливих риторичних фігур відноситься повтор. О. Стешов вважає, що потрібно не менше чотирьох раз повторити думку, щоб вона відбилась у свідомості. Повтор веде до запам’ятовування; однак встановлено, що механічний повтор думки чотири рази збільшує кількість тих, хто сприйняв інформацію та запам’ятав її у два рази. Це означає, що повтор мусить бути видозміненим, неможна повторювати думку в одній і тій словесній формі.

Приклад ефективного повтору у видозміненій формі: ми повинні викласти народу всі факти; наш обов’язок – звітувати перед народом; народ повинен все знати; пора сказати народу правду.

*Риторичні фігури.* Чималу роль відіграють в мові оратора так звані риторичні фігури – особливі прийоми мови, що збільшують її переконливість і силу впливу на слухачів.

Найсильнішою та найефективнішою риторичною фігурою вважають риторичне питання. Ефективність його в тому, що воно «ненав’язливо нав’язує» якусь ідею. Особливо висока ефективність риторичних питань у стані напруженого очікування, коли аудиторія емоційно збуджена. Широко відомий такий випадок із судової практики адвоката Плевако: він захищав літню жінку, яка вкрала французьку булку. Прокурор заявив, що крадіжка невелика, але це злочин, і що він підриває основи закону імперії. Плевако, звертаючись до присяжних, сказав: «Шановні панове присяжні! Не мені нагадувати вам, скільки випробувань випало на долю нашої держави і в скількох з них Росія вийшла переможницею. Підвалини Російської імперії не змогли підірвати ні татаро-монгольска навала, ні шведи, ні турки, ні французи. Як ви гадаєте, чи винесе Російська імперія одну французьку булку?». Жінку виправдали. [цит. за 50].

Риторичні питання добре сприймаються на слух (як, взагалі, й будь-які питання), завдяки чому вони і є ефективним риторичним прийомом усної промови.

Існують й інші риторичні фігури. Анафора – риторична фігура, яка передбачає однаковий початок низки фраз: *нам потрібно з’ясувати..., нам потрібно встановити..., нам потрібно сказати...* тощо. Градація – розташування слів так, щоб кожне наступне було виразнішим, сильнішим від попереднього: *він не здогадувався, не знав, не підозрював, йому й на думку не могло таке прийти.* Антитеза – риторичний прийом, що полягає у протиставлені всередині однієї й тієї ж фрази: *держава пухне* – *народ хиріє; громадяни крадуть* – *держава багатіє.* Перераховуючий ряд: група слів, які перелічують якість чи ознаки якогось явища й даються через кому або за допомогою слів *по-перше, по-друге* і т.д. Для того, щоб такий прийом був ефективним риторичним засобом, перераховуючий ряд має бути достатньо довгим – 4, 5, 6 членів і більше; уявлення «багато» в аудиторії починається звичайно після трьох. Аналогія теж розглядається як риторичний прийом: одне явище описується за аналогією з іншим, вже відомим. Наприклад, війна в Афганістані описується за аналогією із війною у В’єтнамі. Аналогія спрощує доступність міркування, але не підсилює його переконливість. Аналогія – не доказ. Гіпербола – перебільшення відомого, наприклад, *немає таких сил, які б заставили його звернути з обраного життєвого шляху.* Інверсія – змінювання звичайного порядку слів: *ніколи більше не буде чути в коридорах цього будинку дитячий крик.*

Усі перелічені риторичні фігури (а ми перелічили лише найбільш ефективні та найчастіше вживані) у принципі сприяють підсиленню впливу усного виступу. Будь-який із цих прийомів може бути особливо ефективним, якщо він вживається тільки один, а сам виступ стислий і побудований на цьому риторичному прийомі. Однак дуже велика кількість риторичних фігур в усній мові або їх одноманітність застосування здатні призвести до зворотного ефекту, можуть викликати роздратування в слухачів, тому їх застосовувати в усній мові потрібно обережно, без зловживань.

*Передача графічних знаків в усній мові.* Якщо в тексті підготовленого виступу є слова в лапках, то при усному відтворенні такі слова читаються звичайно з допомогою словосполучення «так званий», «так сказати» або виділяється особливою іронічною інтонацією. Іноді говорять – «у лапках».

Наприклад: І ось ці *так звані (у лапках)* «борці за народне щастя» сьогодні претендують на місце в уряді.

*Виразність мови.* І, нарешті, усна мова обов’язково має бути виразною. Виразність стосується в першу чергу інтонації мови й пов’язана емоційністю, розмаїтістю інтонаційного оформлення, відсутністю монотонності, точністю інтонаційної передачі оратором своєї думки, правильною розстановкою логічних наголосів і пауз, точністю передачі підтексту. Виразну промову слухачам легко слухати та розуміти – від невиразної, монотонної промови вони, навпаки, втрачають здатність виокремлювати в промові оратора окремі слова й смислові блоки, вони стають нездатними з’єднувати слова в загальний смисл (так званий «синтез думки»), а іноді просто засинають. Виразність мови – найважливіша вимога до усного тексту. Виразність промови кожний оратор повинен тренувати.

Окрім того, обов’язково необхідно голосом, інтонацією підкреслювати основну думку, робити паузи до та після важливих думок, а неважливі промовляти скоріше. Д. Карнегі пропонує спеціальні вправи для розвитку цієї навички: спробуйте виголошувати «тридцять тисяч доларів» так, щоб здавалося, що це більше, ніж «три мільйони».

Потрібно мати на увазі, що для нашої мови є характерним такий розподіл інформативності в реченні: найбільш інформативне слово звичайно ставиться наприкінці фрази, менш інформативне – на початку. Середина фрази найменш інформативна. Таким чином, для придання тому чи іншому слову виразності його слід помістити в кінець фрази.

**3.8. Поведінка оратора в аудиторії**

*Зовнішній вигляд оратора.* Існує відоме прислів’я – «по одежинці зустрічають, по розуму проводжають». Але воно не зовсім вірне для ситуації публічного виступу. Це прислів’я більше відповідає ситуації довготривалого спілкування, бо зустріч оратора з аудиторією, як правило, недовготривала, і він не має достатньо можливостей для того, щоб змінити перше враження аудиторії на свою користь, якщо йому не вдалось завоювати симпатію аудиторії з першого погляду. Необхідно пам’ятати, що лектора чи оратора частіш за все і проводжають «по одежинці», оцінюючи його переважно за зовнішністю. Саме тому таке велике значення оратор має приділяти своєму зовнішньому вигляду.

Зовнішність оратора має бути привабливою, але ця привабливість не повинна переходити в екстравагантність. Зовнішність і діловий одяг не повинні заважати змісту виступу, відволікати увагу слухачів, бо це знижає довіру до слів оратора.

І чоловікам і жінкам бажано виступати в діловому костюмі, який мусить бути помірно модним, костюм чи плаття не повинні занадто облягати фігуру. Жінкам краще виступати з мінімальною кількістю прикрас, які б’ють в очі, чоловікам необхідно повиймати з кишень усе зайве (зошити, стільникові телефони, які випирають з кишень, олівці та ручки, чернетки, блокноти чи газети, що виглядають з кишень). Одяг лектора повинен відповідати віку оратора, будь-які невідповідності, у той чи інший бік, дратують аудиторію. Збільшує довіру до оратора темний традиційний одяг темно-синього, коричневого, темно-сірого, чи чорного у смужку кольорів (чисто чорний колір костюму неприпустимий для оратора, оскільки вважається що це колір одягу обслуговуючого персоналу: офіціант, метрдотель тощо) і якісний матеріал. Ефектність вбрання, як чоловічого, так і жіночого, перш за все, полягає у сполученні кольорів: має бути різкий контраст, наприклад, чорного з білим. Так, ефектним для чоловіків прийнято вважати темний колір костюму у сполученні з білою сорочкою та краваткою, яка є темнішою за сорочку, але світлішою за колір костюма. Така ж кольорова гама притаманна і жіночому діловому костюму.

У випадку, коли колір одягу оратора занадто яскравий або має насичені відтінки, коли він виглядає екстравагантно або оратор вдягнений у светр та джинси, то такий зовнішній вигляд різко знижує довіру у слухачів до його слів.

*Манера виступу.* Манера оратора сприймається та оцінюється аудиторією позитивно, якщо вона є енергійною, досить напруженою й впевненою. Оратор не повинен виглядати змореним або кудись поспішаю чим, невдоволеним, наприклад, затримкою початку роботи, кількістю присутніх у залі, тими, хто запізнився на початок доповіді тощо, занадто збудженим, не повинен демонструвати свою безпорадність, нерішучість, у жодному разі не повинен вибачатися перед аудиторією за свою місію (наприклад, «прошу пробачення за те, що відволікаю вас від роботи», «потерпіть, я скоро закінчу» тощо).

*Рух під час виступу.*Під час виступу потрібно рухатись по аудиторії. Не бажано проводити весь виступ стоячи непорушно перед аудиторією.

Нерухомим ораторам аудиторія не довіряє, вважає їх консервативно мислячими. Рух оратора аудиторією збільшує довіру та підсилює симпатії до нього. Ходити потрібно більше не перед аудиторією, а в глибину зали, при цьому не слід дуже заглиблюватись і доходити до останніх рядів слухачів – у такому випадку незручно відчувають себе ті, хто сидить у перших рядах, оскільки їм доведеться обертатися слідом за оратором. Краще за все заглиблюватись у зал не більше ніж на третину довжини, при цьому, повертаючись на своє місце перед аудиторією, не можна повертатись спиною до слухачів, так званим «заднім ходом».

Бажано час від часу наближатись до слухачів. Спускайтесь в зал, ходіть по аудиторії, нахиляйтесь до слухачів. Якщо оратор виступає з підвищення, то в цьому випадку достатньо буде підходити до його краю. У випадку коли оратор виступає за кафедрою, то бажано час од часу виходити з-за неї й ставати поруч із нею або взагалі весь час стояти поруч з нею, а не за нею.

Хода оратора повинна бути рівною, розміреною, без прискорень чи уповільнень, не швидкою, трохи повільнішою, ніж звичайна хода людини – тільки в такому випадку хода різноманітить сприйняття виступу, а не відволікає від нього. Руки при ході не повинні бути статичними, вони мають рухатись. Підборіддя при ході потрібно тримати трохи піднятим, що створює враження впевненості в собі. Не слід при ході тримати руку чи руки в кишенях – це сприймається аудиторією як свідоцтво закритості оратора, а в деяких випадках – його невпевненості у собі.

Під час ходи в жодному разі неможна розхитуватись з боку в бік – це дуже відволікає слухачів від теми доповіді. Пересуваючись аудиторією, оратор не повинен фіксувати погляд на чомусь одному, оскільки це заставляє аудиторію перенести свою увагу на те, що розглядає оратор.

Неможна під час виступу крутити в руках якісь речі (дрібні предмети, ручки, олівці, ключі тощо) – краще взяти в руки указку чи крейду.

*Погляд.*Погляд оратора має для аудиторії дуже велике значення. Оратор повинен дивитись на всіх слухачів поперемінно, не рекомендується виділяти нікого з них персонально.

Відводити погляд від аудиторії можна лише ненадовго, наприклад, при формулюванні думки, після чого знову необхідно відновити зоровий контакт із слухачами. У великій аудиторії рекомендується подумки поділити слухачів на сектори й переводити погляд у процесі виступу з одного сектора на інший, не залишаючи без уваги жодний із секторів.

*Пози та жести.* Виступати оратор повинен тільки стоячи, щоб його бачили всі слухачі. Стояти він повинен перед аудиторією, а не серед неї. Необхідно пам’ятати, що оратор, який стоїть:

– демонструє повагу до аудиторії;

– створює постійну напругу для себе;

– краще відчуває час;

– енергійніше говорить.

Трибуни, підвищення, сцени потрібно використовувати якомога менше. Штучно підвищуючись над аудиторією, оратор демонструє їй свою офіційну вищість, а це порушує правило «інтимності спілкування», яке є дуже ефективним під час публічного мовного впливу. Д. Карнегі рекомендує завжди стояти поруч зі своїми слухачами.

Коли оратор стоїть, то його ноги мають бути дещо розставлені. Якщо оратор стоїть, виставивши вперед одну ногу, то слід звертати увагу на те, яку ногу він виставляє вперед: якщо ліву ногу, то він демонструє агресивність, а якщо праву, то він відкритий до діалогу, співпраці, шукає контакту з аудиторією. Ця невербальна інформація сприймається слухачами на підсвідомому рівні, що обов’язково повинен враховувати оратор.

Під час промови потрібно демонструвати відкриті пози та жести.

Руки мають бути злегка розведені, вони повинні бути нерухомими. Не можна приймати закриті пози (руки закривають груди, перехрещені на грудях, ноги перехрещені), така поза сприймається слухачами як вираз невдоволення, небажання контактувати з аудиторією, як демонстрація деякої зверхності над нею.

Жест – це будь-який виразний рух людини. До жестів відносяться будь-які рухи людини: руками, ногами, головою, плечима, усім тілом тощо.

Як відзначав П. Сопер: Мова без жестів насторожує слухачів, залишає враження упередженості та недовіри».

Жестикуляція оратора повинна відповідати таким вимогам:

– вона повинна бути природною, відповідати природним імпульсам людини до жесту;

– жести не повинні бути безперервними;

– жести необхідно різноманітити, неможна повторювати одні й ті же самі жести (один жест) – це дратує аудиторію;

– жести повинні бути відкритими, тобто такими, які демонструють бажання контакту, доброзичливість, бажання переконати. Відкриті жести – це жести рук у бік слухачів, коли долоні відкриті док слухачів (вони повинні бачити долоні оратора;

– неможна під час промови смикати себе за одяг, пальцями перебирати прикраси, торкатися годинника тощо. Це розцінюється аудиторією як прояв невпевненості у собі, а такі жести називаються нав’язливими: вони дуже відволікають слухачів, а саму промову оратора роблять монотонною та невиразною;

– не можна робити різких рухів, поривчастих рухів ліктями;

– не слід переривати розпочатий жест, потрібно доводити його до кінця;

– не можна ворушити відкрито пальцями;

– потрібно використовувати риторичні жести: руки повинні злегка сходитись і розходитись, підніматися й опускатися в такт переконанню;

– жести руками слід робити тільки вище поясу, тому що жести нижче поясу сприймаються слухачами як вираз невпевненості, розгубленості;

– лікті слід тримати не ближче трьох сантиметрів від тулуба; якщо оратор їх притискає до тулуба, то це свідчить про його невпевненість у собі;

– жестикулювати рекомендується обома руками.

*Голос, темп, інтонація.*Важливо завжди вибирати саме ту гучність голосу, яка в даних умовах є оптимальною. Необхідно мати на увазі, що якщо оратор говорить занадто тихо, то аудиторія робить висновок про його невпевненість у собі, якщо занадто голосно – про його агресивність. Того й іншого слід намагатися уникнути. Потрібно говорити з такою гучністю, щоб ви відчули, що говорите гучніше звичайного, у переважній більшості випадків цієї гучності голосу буде достатньо.

Не говоріть монотонно!

Монотонність це антонім виразності. Щоб уникнути монотонності, інтонацію мови потрібно змінювати протягом усього виступу, як радить Ф. Снелл: «Змінюйте силу голосу, решту залишіть як є».

Інтонація повинна бути природною й мусить відповідати змісту того, про що ви говорите. Не стримуйте свою інтонацію, намагайтесь висловитись енергійно – і ваша інтонація буде природною. Інтонація, яка не відповідає змісту промови, дратує слухачів і викликає недовіру до слів оратора, а іноді навіть здатна викликати комічний ефект.

Бажано під час виступу підтримувати середній темп мови.

Необхідно уникати великих пауз – вони дратують аудиторію, особливо – добре підготовлену.

Перед важливим місцем у промові рекомендується дещо знижувати голос. Невеликі паузи бажано робити до і після важливої чи ключової думки. Пауза «до» готує слухачів до чогось важливого, пауза «після» закликає слухачів напружитися й обдумати висловлену думку, стимулює мислинєву діяльність.

*Індивідуальність оратора.*Кожний оратор обов’язково повинен демонструвати свою ораторську індивідуальність.

Індивідуальність, несхожість оратора на інших повинна бути очевидною для аудиторії, її потрібно культивувати, демонструвати. Ніколи не слід намагатися копіювати когось, оратор має зберігати свою власну індивідуальність, своє «обличчя».

Д. Карнегі підкреслював: «Найцінніше для оратора – його індивідуальність». Оратор повинен турбуватись про свій імідж (образ), так само, як це роблять політики, журналісти чи актори, адже саме імідж створює індивідуальність оратора для аудиторії, а всі видатні оратори якраз і відрізнялися від інших своєю ораторською індивідуальністю, тому їх і слухали.

*Прийоми боротьби з хвилюванням під час виступу.*Оратор може мати три причини для хвилювання:

1. Він боїться незнайомої аудиторії.

У такому випадку рекомендується вимовити вголос кілька раз фразу: «Я добре знаю матеріал, мене будуть добре слухати», і після цього виходити на трибуну. Говорити голосніше, ніж зазвичай, або голосніше, ніж ви збирались, – це теж ефективно допомагає побороти своє хвилювання.

Існує ще один досить ефективний прийом, яким радять користуватися психологи, для того щоб побороти своє хвилювання. Вони радять на початку виступу знайти знайоме обличчя серед слухачів і спочатку звертатись тільки до цієї людини, вона вас обов’язково підтримає (але не слід звертатися на цього слухача чи навіть просто дивитись на нього протягом усього виступу!).

2. Відчуття поганої чи недостатньої підготовки.

У цьому випадку ви можете звинувачувати лише самі себе. Але й у цьому випадку можна маневрувати: завжди бажано мати при собі якийсь резервний матеріал, яким можна скористатись на початку промови. А далі, як радять досвідчені оратори, необхідно опустити той матеріал, в якому ви погано орієнтуєтесь, краще зосередитись (або перевести промову) на тому, що ви знаєте достатньо твердо.

3. Творче хвилювання (чи зможу я нормально виступити? чи зрозуміють? як виступити найкращим чином?).

Таке хвилювання додає виступу щирості та природності, тому боротися з ним непотрібно.

Можна навести декілька загальновживаних прийомів боротьби із зайвим хвилюванням:

– слід піднести емоційність промови;

– необхідно почати голосніше вимовляти промову;

– потрібно збільшити енергійність промови;

– рекомендується одночасно дихати ротом і носом;

– можна рухати пальцями рук за спиною або пальцями ніг;

– можна взятись за спинку стільця, трибуну, край столу;

– можна затиснути в кулаку монетку, взяти в руки крейду чи указку;

– рекомендується що не будь писати на дошці, навіть якщо це не дуже потрібно (тему, розділи плану, окремі терміни, цитати).

І ще одна, але досить суттєва порада, ніколи не слід вибачатись за невеличкі обмовки, їх слухачі все рівно не зафіксують і не придадуть їм жодного значення, якщо ви самі на них не вкажете; окрім того, коли оратору доводиться вибачатись, то тим самим він збільшує своє хвилювання.

**3.9. Структура публічного виступу**

*Вибір теми виступу.*Перед своїм виступом кожний оратор повинен дуже ретельно підійти до вибору теми, оскільки з неї будуть випливати тези, які йому потрібно буде або захистити, або спростувати.

Тема повинна бути сформульована таким чином, щоб вона включала в явному або прихованому вигляді те питання, на яке виступ покликаний дати відповідь.

Окрім того, після того як тему сформульовано, потрібно, згідно із законами логіки, «поділити обсяг поняття», тобто виділити складові того поняття чи явища, яке обране в темою. Ці складові і стануть елементами плану виступу та основою всього виступу.

Наприклад, у рамках теми «Проблеми сучасної вищої школи» можуть бути розглянуті такі питання: Болонський процес та його життєздатність у системі вищої освіти України, ефективність запровадження системи загального тестування під час вступу до ВНЗ, проблеми мотиваційного забезпечення навчального процесу у ВНЗ, проблеми контролю якості сучасної освіти, працевлаштування студентів після отримання диплому бакалавра, спеціаліста та магістра та багато інших. Розгляд вказаних питань якраз і може служити тим каркасом, навколо якого й буде побудовано виступ.

*Структура публічного виступу.*Структура – це складові частини виступу їхнє розташування відносно один одного.

Публічний виступ обов’язково повинен мати продуману структуру, у ньому повинна бути чітко визначена послідовність його складових частин. Дотримання цієї вимоги потрібне як для слухачів, так і для самого оратора. Оратор повинен плавно переходити від теми до теми, щоб слухачам було зручно сприймати інформацію, розчленовану на логічно правильно побудовані складові частини.

Практично всі публічні виступи, як правило, будуються за традиційною трьохчленною композицією: вступ, основна частина, висновки. Саме такої традиційної композиційної послідовності очікує від оратора аудиторія.

У вступі звичайно ставиться проблема, в основній пояснюється головна думка, наводяться аргументи та докази, у завершенні підбивається підсумок, повторюється головна думка та міститься заклик до аудиторії про підтримку того незаперечного, про що йшлося в доповіді.

*Позначення структурних частин виступу.*Структурні частини виступу необхідно позначати особливими словами (прикладами таких словесних форм виділення окремих логічних частин промови можуть бути словосполучення: *почнемо з..., тепер поговоримо про..., і нарешті, про..., тепер перейдемо до..., на завершення слід зазначити, що... та інші;* аналогічно можна використовувати: *по-перше..., по-друге..., по-третє...).* Окрім того їх можна позначати паузами або зниженням тону.

Дослідження показали, що слухачі добре сприймають оратора, коли він говорить: «по-перше..., по-друге...» і т.д. Але, тут слід зазначити, що більше трьох пунктів, доводів чи прикладів для слухачів звичайно «багато». Краще за все мати три частини, розглядати три питання наводити три аргументи тощо.

*Місце важливої інформації.* Великого значення має подача найбільш важливої, суттєвої інформації. В якому місті виступу її подавати? Наприкінці XIX століття психолог Герман Еббінгауз встановив закон краю: найкраще запам’ятовується інформація на початку та на кінці. Враховуючи цей закон, для побудови публічної промови можна застосовувати рамкову конструкцію: метою нашого виступу є показ того, що ..., таким чином, ми з’ясували, що... .

*Види планів виступу.*Наведемо декілька можливих планів виступів:

* Викладення фактів – міркування, що витікають з них – заклик до дії.
* Продемонструвати щось негативне – показати, яким чином можна виправити ситуацію – заклик до співпраці.
* Існує ситуація, яку потрібно виправити – для цього потрібно ... – ви повинні допомогти реалізувати цей план тому, що... .
* . Постановка проблеми – пропонуються шляхи її вирішити – звертання до аудиторії із пропозицією висловити свої міркування з цього приводу.
* Дається опис випадку – висновок, що витікає з цього випадку – що потрібно робити.

*З чого починати виступ.*Виступ повинен захопити увагу слухачів. Існує ціла низка прийомів, як захопити увагу аудиторії ще на початку виступу:

*Звертання до події, часу, місця.* Можна почати з того місця, де ви знаходитесь, як радить П. Сопер. Наприклад, ми зібрались сьогодні в аудиторії, в якій... Ось висить портрет Т. Шевченка... Сьогодні річниця... Два місяці тому я виступав у цій же аудиторії, і тоді... . Я гадаю, усі вчора дивились новини по телевізору й знають, що... . Сьогодні вранці в останніх новинах повідомили... і т.д. і т.п. Цей прийом абсолютно простий і одночасно ефективний для збудження уваги у слухачів.

*Збудження цікавості.* Почніть із незвичного факту, який показує слухачам, що вони ще не все знають. Наприклад: «А чи знаєте ви, що рабство існувало в 17 країнах світу?» – «Як? В яких?» Пообіцяйте розповісти про чужі землі та народи, таємничі пригоди, дива минулого і сьогодення» (П. Сопер).

*Звертання до боротьби, конфлікту, протиріччя між людьми, різниці у поглядах*. Дейлу Карнегі, у зв’язку із цим, належить чудовий вислів, який повинен пам’ятати кожний оратор: «Світ любить слухати про боротьбу. Коли герої в кіно починають обійматись, усі шукають пальта та капелюхи» [11]. П. Сопер пропонує оратору відшукати в темі те, що пов’язано із зіткненням: «шукайте конфлікт: зіткнення та боротьба викликають мимовільний інтерес»; достатньо оратору сказати: «Зимою 1930 року, у бурхливу ніч, коли вантажне судно наближалося до узбережжя...» – й аудиторія одразу стрепенеться» [51]. Ще приклади такого початку: «Чому одні люди нахвалитися не можуть телебаченням, а інші лають його останніми словами? Спробуємо розібратись». Або: «Мабуть, усі бачили, як водії маршрутних таксі виганяють із своїх машин літніх людей – не хочуть везти їх безкоштовно. Чи правильно це?». Ще приклад: «Чому батьки завжди невдоволені своїми дітьми?», «Чому діти завжди вважають, що старше покоління їх не розуміє?»

*Демонстрація якої-небудь речі.*Можна почати так: «Ось у мене в руках книга. Чудова обкладинка, гарний папір, прекрасне видання. Вона приваблює тих, хто бере її в руки... Разом із тим в ній немає й слова правди

*Розповідь про себе, свій особистий досвід, випадок із життя, про прочитане.* Можна почати так: «Якось мені довелось бути свідком цікавої суперечки...», «Нещодавно я прочитав...», «Одного разу зі мною трапився такий випадок...» і т.д.

*Цитування знайомого.* Наведіть вдалий вислів вашого гарного знайомого, друга, приятеля.

*Цитування, згадування думки відомої людини.* Наприклад: «Великий англійський письменник Бернард Шоу якось сказав...», «Кажуть, що Петро I казав своїм однодумцям...» і т.д. Зручність такого початку полягає в тому, що афоризм або крилату фразу легко наперед підготувати, а її якість і зміст забезпечать увагу до ваших наступних слів.

*Історичний епізод.* Почати можна так: «У XVIII столітті при французькому дворі був звичай...», «Розповім вам про один цікавий випадок, описаний нашими істориками на початку XIX століття...», «Ми всі досить погано знаємо минуле, й тому уроки минулого нас мало чому вчать. Разом із тим, ми можемо багато корисного запозичити навіть з життя стародавніх народів. Чи знаєте ви, що вже у стародавніх римлян було прийнято...» і т.д.

*Посилання на загальновідомий факт чи загальновідоме джерело інформації.* Наприклад: «Учора в «Сегодня» була надрукована невеличка інформація про...», «Сьогодні вранці в новинах я почув цікаве повідомлення...» і т.д. Цей прийом є досить надійним засобом привернути увагу, тому що серед слухачів, як правило, є люди, які слухали, дивились чи читали те, про що оратор збирається розповісти, й це одразу ставить їх у позицію «разом з оратором»; такі люди звичайно говорять тим, хто сидить поруч: «Так, я бачив (читав, слухав) теж...» – і таким чином мобілізують решту слухачів уважно слухати.

*Риторичне питання*. Якщо риторичне питання ставиться емоційно, а після нього йде пауза, то оратор у більшості випадків притягує до себе увагу аудиторії. Наприклад: «Чи потрібна нам приватна власність?», «Чи має бути освіта безкоштовною?»

*Посилання на свій емоційний стан*: «Сьогодні я дуже хвилююсь, виступаючи перед вами...»

**3.10. Підтримування уваги аудиторії в ході виступу**

*Періоди уваги.* Увагу аудиторії потрібно не тільки захопити – її потрібно підтримувати протягом усього виступу.

Слухачі дуже легко відволікаються. Їх відволікають сторонні звуки, які-небудь події в аудиторії, люди, що входять або виходять; увага притупляється від довгого виступу, від монотонної мови, від нецікавих фактів і ще багато від чого іншого.

Одна австралійська фірма, що займається організацією великих нарад, конференцій, симпозіумів, спеціально досліджувала поводження слухачів на таких великих заходах. Фахівці цієї фірми прийшли до таких висновків: тільки 10% аудиторії слухає пленарну доповідь, та й то тільки перші 15 хвилин. П’ята частина аудиторії подумки перебуває в цей час в іншому місці, половина дрімає й віддається фантазіям, а 20% просто сплять.

Було встановлено також, що комфорт для учасників на конференції обернено пропорційний їхній увазі до виступів: чим зручніше крісла, тим менш продуктивно проводять на конференції час присутні.

Які звідси можна зробити висновки?

По-перше, довгі пленарні доповіді у великій аудиторії неефективні. По-друге, крісла повинні бути звичайними. Взагалі, найуважніша аудиторія – це та, яка слухає оратора стоячи. У цьому випадку увага забезпечена, тому що люди, які не хочуть слухати, просто підуть. До речі, люди, які стоять не дають ораторові говорити «не по справі», вони більш вимогливі до змісту виступу.

Таким чином, увагу аудиторії легше забезпечити, якщо аудиторія невелика й не дуже комфортна.

Необхідно також мати на увазі, що існують своєрідні періоди уваги: ці періоди дорівнюють приблизно 10-15 хвилинам. Після закінчення такого періоду увага людей падає, потім відновлюється ще на такий же проміжок часу, потім знову падає, а після третього п’ятнадцяти хвилинного періоду увага падає максимально. Таким чином, увага слухачів падає до 15-ї, 30-ї, 45-ї хвилин. У ці моменти необхідно дати можливість слухачам розслабитись й трохи відпочити. Можна зробити паузу, закінчити розгляд питання, перейти до нової теми, пожартувати – словом, дати слухачам можливість усвідомити, що вони відпочивають. Через 45 хвилин потрібно зробити більшу паузу або зробити перерву. До речі, враховуючи періоди уваги, ми можемо дійти висновку, що кращий виступ – це такий, який вписується в мінімальний «період уваги», тобто в 10-15 хвилин. Десятихвилинний виступ буде найкращим, тому що він цілком буде забезпечений увагою аудиторії й ще залишиться деякий запас. Якщо ми звернемо увагу на тривалість сучасних оперативних радіо- й теленовин, інформаційних передач провідних інформаційних агентств світу, то помітимо, що вони тривають, як правило, 10 хвилин. Таким чином, запам'ятаємо: стислість вашого виступу – гарантія уваги аудиторії.

Існують спеціальні технічні прийоми, що дозволяють активізувати аудиторію, підтримати її увагу.

*Прийоми підтримування уваги аудиторії. Питання до аудиторії.* Різноманітні питання до слухачів здатні істотно активізувати аудиторію, розбудити її. Важливо тільки, щоб питання були простими, тобто вони можуть бути складними за змістом, але повинні ставитись так, щоб аудиторія могла відповісти просто «так» або «ні». Якщо аудиторія довго не відповідає на поставлене питання, немає рації чекати моменту, коли хтось все-таки відповість – у такому випадку оратор повинен відповісти на поставлене питання сам.

*Організація дискусії.* Якщо оратор відчуває, що увага аудиторії падає, то потрібно «завести дискусію»: висловіть що-небудь явно суперечливе, а потім роз’ясніть свою позицію. Активізація уваги аудиторії буде забезпечена [60].

*Звертання до окремих слухачів.* Скажіть кому-небудь із слухачів: ви не згодні? Ви, я бачу, дотримуєтесь іншої думки? Помічено, що питання до окремих слухачів впливають на всю аудиторію.

*Авансування.* Під авансуванням розуміється навмисне затягування повідомлення важливої або цікавої думки, ідеї, деяких подробиць, які напевно цікавлять слухачів. У цьому випадку оратор лише згадує про той або інший факт і говорить: Але про це поговоримо трохи пізніше; Про це докладніше я розповім потім і т.д.

*Несподіване коротке відхилення від теми.* Даний прийом діє досить сильно, хоча ним не можна користуватись багаторазово. Приклад застосування цього прийому наводить А.А. Вербін: відомий грецький оратор Демосфен, виступаючи в суді, помітив, що судді неуважно його слухають. Він перервав промову й став розповідати про людину, що найняла осла з погоничем. Вершник сів відпочити в тіні осла, а погонич сказав, що дав внайми тільки осла, але не тінь від нього. Суперечка перетворилася в судовий позов... Отут Демосфен замовк, а коли судді зацікавились результатом справи і попросили його закінчити, він з докором сказав їм: «Байку про тінь осла ви готові слухати, а важливу справу ви слухати не бажаєте» [цит. за 51].

*Демонстрація предмета.* Можна активізувати сприйняття слухачів, демонструючи що-небудь: «От подивіться сюди. Бачите цей предмет? Глянемо на цю маленьку штучку...» і т.д.

*Наближення до слухачів.* Цей прийом досить діючий, однак не слід заходити занадто глибоко в зал, тому що це буде виглядати як контроль за тим, чим займаються ваші слухачі.

*Розважальні елементи в другій частині виступу.* Необхідно робити більш захоплюючою, різноманітною й легко сприйманою другу половину свого виступу, незалежно від того, скільки часу триває сам виступ. О. Ернсту належить дуже вірне спостереження: «Друга половина промови здається слухачам удвічі довшою від першої» [51]. Саме в силу сказаного увага слухачів особливо послабляється в другій половині виступу, і саме тому ця частина виступу потребує особливої підготовки.

*Закон краю.* Цей закон, як ми вже знаємо, говорить, що кінець і початок запам'ятовуються й сприймаються краще, ніж середина. Тому, щоб у середині вашого виступу не було «провалу», необхідно середину промови зробити більш різноманітною, більш емоційною й т.д.

Такі основні прийоми підтримки уваги аудиторії в процесі виступу.

**3.11. Завершення публічного виступу**

*Функції закінчення публічного виступу.* «Кінець – справі вінець», – говорить приказка. Ефективне завершення усного виступу – половина справи. Згадаємо закон краю - останнє запам'ятовується краще. Звідси й те величезне значення, що має завершальна стадія виступу оратора.

Д. Карнегі рекомендував: спочатку розповідайте, про що ви будете розповідати, потім розповідайте про це, а потім розповідайте, про те, що ви тільки що розповіли.

О. Ернст писав: «Слухачі очікують від оратора висновку». Ф. Снелл справедливо вважає, що «вдалим можна вважати той публічний виступ, після якого аудиторія твердо знає, що потрібно робити з отриманою інформацією. Аудиторія повинна добре уявляти, що і як робити далі. Повинен бути результат вашого виступу. Обов’язково на закінчення поясніть, навіщо потрібна слухачам отримана інформація» [50].

Таким чином, висновок має дві основні функції – нагадати головну думку й пояснити, що з нею «треба робити». Ораторові необхідно пам'ятати про обидві функції висновку.

*Варіанти закінчень.* Заключна частина публічного виступу повинна логічно випливати з попереднього викладу. Краще не говорити: «А тепер я зроблю висновок» або «Тепер я переходжу до завершальної частини своєї лекції», кінцівка повинна бути й так очевидною для слухача, без спеціальних вступних слів.

Можна запропонувати такі варіанти кінцівок.

*Цитата, крилате вислів, приказка, народна мудрість.* Така кінцівка особливо добре запам'ятовується в аудиторії середнього й нижче середнього рівня підготовленості. Наприклад: «Правильно говорить народна мудрість – звикне, то й полюбить»; «Правильно говорить прислів’я – терпінням і працею всього добудеш. Таким чином, усе залежить від нас».

*Узагальнюючий висновок.* Узагальнюючий висновок треба словесно оформити, як висновок, щоб був сприйнятий аудиторією саме як висновок, як основна думка виступу: «Отже...». Основний висновок формулюється в повній словесній формі. При цьому він повинен бути короткий і виражений простими словами; після висновку не треба нічого додавати й нічого коментувати.

*Звертання до слухачів.* Можна завершити виступ побажанням слухачам добре провести вихідні або літню відпустку, сьогоднішній вечір і т.д., поздоровити їх з наступаючими святами й ін. У такому випадку слухачі запам'ятовують більшою мірою оратора, ніж ідеї, що виражають їм.

*Подяка за увагу.* Це традиційна кінцівка. Трохи менш традиційною її може зробити невелике розширення – якщо оратор не просто вимовить чергову фразу «Дякую за увагу», але й скаже кілька слів, що позитивно характеризують сьогоднішню аудиторію, її рівень, цікаві питання, які були поставлені, й ін., тобто скаже *комплімент аудиторії.*

Наприклад: «Отже, я закінчую. Наприкінці я хотів би подякувати вас за те, що ви дуже уважно мене слухали й задавали цікаві питання. У вашій аудиторії мені було дуже приємно виступати». Або: «Дякую вас за увагу. Мені було дуже приємно виступати у вашій уважній і доброзичливій аудиторії». Або: «Дякую за увагу. І хочу окремо подякувати вас за дуже цікаві питання, які ви мені задавали».

*Як не треба закінчувати виступ.* Не рекомендується закінчувати жартом, що не стосується до справи, – це викликає в аудиторії здивування, а якщо аудиторія після того, як оратор пішов, залишилась у здивуванні, весь ефект від виступу зникає.

Не слід вибачатися: «я розумію, мені не вдалося все охопити», «я бачу, трохи стомив вас...» та ін.

Не треба нічого згадувати додатково після того, як ви сформулювали висновок, – усе враження від нього буде змазане.

Не можна обривати промову без висновку та йти з трибуни.

У жодному разі не можна залишати аудиторію в настрої безнадійності й безпросвітності у зв’язку з намальованими вами похмурими картинами – обов'язково треба дати слухачам деяку перспективу, намітити вихід з положення й виразити впевненість у тім, що гірше не відбудеться. Завершувати виступ треба тільки на оптимістичній ноті.

Не рекомендується завершувати виступ фразою типу «От і все, що я хотів сказати» – закінчувати краще фразою, що стосується змісту виступу або подякою за увагу.

**3.12. Аргументація**

*Тези та аргументи.* Основна, найважливіша частина публічного виступу, являє собою доказ оратором якоїсь думки чи ідеї. Тому, наскільки успішно він це робить, залежить успіх його виступу.

Оратор *аргументує* свою точку зору, тобто здійснює аргументацію.

Під *аргументацією* розуміється процес приведення доказів, пояснень, прикладів для обґрунтування якої-небудь думки перед слухачами або співрозмовником.

*Теза –* це головна думка (тексту або виступу), виражена словами, це головне твердження оратора, що він намагається обґрунтувати або довести.

*Аргументи* – це докази, що наводять на підтримку тези. Аргументи – це факти, приклади, твердження, пояснення, словом, усе, що може підтвердити нашу тезу.

Від тези до аргументу можна поставити запитання «чому?», а аргументи відповідають: «тому, що».

Наприклад:

«Телевізор дивитися корисно» – *теза* нашого виступу. *Чому?*

*Аргументи* – *тому, що:*

1. По телевізорі ми довідуємося про новини.
2. По телевізору повідомляють прогноз погоди.
3. По телевізору ми дивимося навчальні передачі.
4. По телевізору показують цікаві фільми й т.д.

Аргументи, які наводить оратор, бувають двох типів: аргументи «за» (за свою тезу) і аргументи «проти» (проти чужої тези). Ваші аргументи «за» повинні бути:

– правдивими, опиратися на авторитетні джерела;

– доступними, простими й зрозумілими;

– максимально близькими до думки більшості аудиторії;

– відбивати об'єктивну реальність, відповідати здоровому глузду.

Аргументи «проти» повинні переконати аудиторію в тім, що аргументи, які наводять на підтримку критикованої вами тези, слабкі, не витримують критики.

Важливе правило аргументації: *аргументи треба приводити в системі.* Це значить, що треба продумати, з яких аргументів почати, а якими закінчити.

*Переконливість аргументів.* Аргументи повинні бути *переконливими,* тобто сильними, з якими всі погоджуються.

Коли ми думаємо, ми висуваємо ту або іншу тезу, а потім приводимо аргументи на її підтримку. Наші співрозмовники аналізують наші аргументи, і якщо знаходять їх переконливими, то погоджуються з ними, а якщо не знаходять, то не погоджуються й не визнають нашу тезу.

Сила, переконливість аргументу – поняття відносне, тому що багато що залежить від ситуації, емоційно-психічного стану слухачів і інших факторів – їхньої статі, віку, професії й т.д. Однак можна виділити ряд типових аргументів, які вважаються сильними в більшості аудиторій. До таких аргументів звичайно відносять: наукові аксіоми, положення законів і офіційних документів, закони природи, висновки, підтверджені експериментально, висновки експертів, посилання на визнані авторитети, цитати з авторитетних джерел, показання очевидців, статистичні дані. У стародавності до таких аргументів відносили показання, добуті під час катування.

Іноді думають, що найголовніше в аргументації – знайти якнайбільше доказів, аргументів. Але це не зовсім так. Латинське прислів'я говорить: «Доказ потрібно не рахувати, а зважувати». Є й таке прислів’я: хто багато доводить, той нічого не доводить. Найголовніше – продумувати кожний доказ: наскільки він переконливий для даної аудиторії, наскільки він серйозний.

Оптимальним числом аргументів при доказі тези можна вважати число «три»: один аргумент – це просто факт, на два аргументи («по-перше, по-друге») – можна заперечити (по-перше, по-друге), а на три аргументи це зробити складніше. Третій аргумент – це третій удар; починаючи ж із четвертого аргументу аудиторія часто сприймає аргументи вже не як деяку систему (перше, друге й, нарешті, третє), а як «багато» аргументів; при цьому нерідко виникає враження, що на аудиторію оратор намагається тиснути, «умовляє». Знову згадаємо приказку: хто багато доводить, той нічого не доводить. Отже, «багато» аргументів в усному виступі звичайно починається із четвертого аргументу.

*Правила аргументації.*

1. *Визначте тему свого виступу й сформулюйте її*. Наприклад: «Я хочу поговорити про...», «Мене сьогодні цікавить питання про...», «Існує така проблема – ...» і т.д.

2. *Сформулюйте основну тезу свого виступу*. Наприклад: «Мені здається, що..., і от чому».

1. *Підберіть аргументи на підтримку своєї тези.*
2. *Наведіть аргументи в системі* – розташуйте їх у певному порядку: по-перше, по-друге, по-третє й т.д.
3. Якщо необхідно, *спростуйте протилежну тезу*, навівши аргументи проти неї.
4. *Зробіть висновок*.

*Способи аргументації.*Можна виділити кілька способів аргументації.

*1. Спадна й висхідна аргументація*.

Ці способи аргументації розрізняються по тому, підсилюється або слабшає аргументація до кінця виступу. *Спадна* аргументація полягає в тім, що спочатку оратор наводить найбільш сильні аргументи, потім – менш сильні, а завершує виступ емоційним проханням, спонуканням або висновком. По такому принципу, наприклад, буде побудована заява із проханням допомогти у вирішенні квартирного питання: «Прошу звернути увагу на моє тяжке становище з житлом. Я живу... У мене... Прошу надати мені житло». *Висхідна* аргументація припускає, що аргументація й розігрів почуттів підсилюються до кінця виступу. За таким принципом будується, наприклад, такий виступ: «У нас у місті багато літніх людей... Вони живуть, як правило, на невеликі пенсії... Пенсії увесь час затримують... Життя безупинно дорожчає ... Держава з наданням допомоги пенсіонерам не справляється... Хто допоможе літнім людям?... Безліч літніх людей потребує термінової допомоги... Ми повинні негайно створити спеціальну службу, щоб їм допомогти».

*Однобічна й двостороння аргументація*. *Однобічна* аргументація припускає, що або викладаються тільки аргументи «за», або викладаються тільки аргументи «проти». При *двосторонній* аргументації, викладаючи протилежні точки зору, дають можливість слухачеві порівняти, вибрати одну з декількох точок зору. Різновидом способу двосторонньої аргументації є так званий спосіб контраргументації, коли оратор наводить свої доводи як спростування доводів опонента, попередньо їх виклавши. Наприклад: «Говорять, що ми не вміємо працювати, не здатні управляти... Що ж, давайте подивимось на факти...» – і далі ця теза спростовується.

*Що спростовує й підтримує аргументацію*. При аргументації, що спростовує, оратор руйнує реальні або можливі контраргументи реального або «винайденого» опонента. При цьому позитивні аргументи або не наводяться зовсім, або їм приділяється вкрай мало уваги в процесі виступу. При *підтримуючій* аргументації оратор висуває тільки позитивні аргументи, а контраргументи ігнорує.

*Дедуктивна* – *від висновку до аргументів* й *індуктивна* – *від аргументів до висновку.*

Аргументація *від висновку до аргументів* –спочатку наводиться теза, а потім вона пояснюється аргументами.

Наприклад: Нам потрібно краще навчати української мови. По-перше, у нас знижується грамотність школярів. По-друге, у нас мало уваги приділяється підвищенню грамотності дорослих. По-третє, у нас погано володіють українською мовою журналісти й диктори телебачення. По-четверте... і т.д.

Аргументація *від аргументів до висновку* – спочатку аргументи, потім висновок.

Наприклад: Розглянемо стан української мови. У нас знижується грамотність школярів; у нас мало уваги приділяється підвищенню грамотності дорослих; у нас погано володіють українською мовою журналісти й телеведучі й т.д. Таким чином, нам необхідно краще навчати української мови.

У різних аудиторіях ефективними виявляються різні типи аргументації. Усяка аргументація в публічному виступі орієнтована на конкретну аудиторію, конкретну ситуацію, враховує конкретну тему, тому дати практичні рекомендації з аргументації тієї або іншої ідеї можна тільки в тому випадку, якщо відомі всі названі параметри.

Однак існують і загальні рекомендації, дотримання яких у будь-якому публічному виступі сприяє його ефективності, досягненню оратором поставленої мети. Назвемо найважливіші з них.

*Універсальні прийоми ефективної аргументації:*

– Будьте емоційні. Аргументи, що наводять емоційно, здаються аудиторії переконливішими.

– Звертайтесь до життєво важливих для слухачів фактів (безпека, здоров’я, добробут, майбутнє дітей).

– Намагайтесь показати реальну користь для слухачів від ваших пропозицій або інформації для слухачів.

– Персоніфікуйте свої ідеї (тобто називайте імена людей, які підтримують ту або іншу точку зору, висловлюйте свою особисту думку).

– Будьте лаконічні.

– Короткі виступи добре запам’ятовуються й здаються аудиторії більше розумними й правильними.

– Використовуйте випереджальне обговорення заперечень.

Передбачаючи заперечення, краще викласти їх заздалегідь самому й заздалегідь на них відповісти. Наприклад: «Тут звичайно заперечують, що...», «Я знаю, мені можуть заперечити, що...» і т.д. Сказавши так, викладете своє розуміння проблеми, й останнє слово залишиться за вами.

– Посилайтесь на авторитети (цитуйте думки авторитетних для аудиторії людей).

– Використовуйте цифри.

Статистичні дані, цифровий матеріал мають значну переконливість практично для будь-якої аудиторії. Однак, як ми вже відзначали вище, цифр повинно бути небагато, тоді вони переконливі, їх краще округляти й не давати довгих рядів цифр. Статистичні дані треба давати в порівнянні або в пропорції й точно вказувати джерело статистичних даних (принаймні бути завжди готовим точно назвати його).

– Опирайтесь на наочність.

Відомо, що близько 80% інформації людина одержує через зір. Д. Карнегі писав в одній зі своїх книг, що нерви, що ведуть у мозок від очей, у 25 разів товстіші тих, що ведуть у мозок від органів слуху. Звідси – найважливіша роль зорової сторони сприйняття усного виступу.

Близько 20% інформації публічного виступу засвоюється аудиторією тільки за рахунок аудіовізуальних прийомів (таблиці, схеми, графіки, відеоматеріали й ін.).

Використання наочних засобів у процесі усного виступу вимагає дотримання ряду правил, основні з яких сформулювали П. Сопер і Ф. Снелл:

1. Якщо наочний матеріал не є істотно необхідним для пояснення або порушення інтересу до мови в цілому, то застосування його безглуздо.

2. Заздалегідь нічого не виставляти, робити це тільки в потрібний момент.

3. Не включати в таблиці й графіки слова, які не будуть усім видні.

1. Не говорити аудиторії: «Отут, щоправда, погано видно…» – краще в такому випадку взагалі не вішати таблицю.
2. Кожна таблиця повинна мати крупно написану назву, всі написи повинні бути виконані горизонтально.
3. Статистичним таблицям надавати вид діаграм, що відбивають розміри, тенденції. Найефектніші графіки, як показують дослідження, – у формі різнобарвних прямокутників різної висоти.
4. Обов’язково словесно погоджувати ваші судження із зображенням на таблицях і графіках.
5. Звертатися до слухачів, а не до наочності.
6. Наочність забрати, таблиці зняти, з дошки стерти, як тільки це стало непотрібним, щоб надалі це не відволікало слухачів.

10. Не роздавати слухачам ніякої наочності – це відволікає аудиторію, знижує рівень уваги, усю наочність треба тримати при собі.

11. Якщо слухачі розглядають наочність, що ви повісили, зробіть паузу, дайте їм закінчити.

12. Якщо ви демонструєте слухачам який-небудь предмет, тримаючи його в руці, тримаєте його на рівні плечей або на 5 сантиметрів вище.

13. Використайте гумор.

Гумор любить будь-яка аудиторія. Жарти добре запам’ятовуються, вони піднімають престиж оратора, знімають втому й напругу. П. Сопер відзначає, що кращий гумор у публічному виступі – це оригінальний, тобто свій власний.

Звісно, не кожний оратор здатний до такого гумору, але ефективний і запозичений гумор, варто тільки робити посилання на автора жарту або анекдоту. Веселий настрій аудиторії, що виникає в результаті використання оратором гумору, може бути створений за рахунок посилання на місцеві умови, особливості; на ситуацію виступу; на зауваження попередніх ораторів. Д. Карнегі рекомендує ораторові жартувати на свою адресу – це завжди налаштовує до нього аудиторію.

Ф. Снелл сформулював для ораторів ряд правил «розповідання смішних історій». От вони, з деякими додаваннями [23].

1. Розповідайте тільки те, що добре знаєте.

2. Ваш жарт повинен бути зрозумілим усім присутнім.

1. Жарт повинен розвивати тему вашої мови.
2. Жарт повинен бути коротким.
3. Розповідаючи жарт або анекдот, не можна плутатись або збиватись.
4. Не користуйтесь старими гостротами – гірше всього, якщо аудиторія скаже: «Старе!».

7. Перед великою аудиторією уникайте пікантних жартів і подробиць. У вузькому колі такі жарти припустимі, але в оточенні великої кількості незнайомих людей багато слухачів почувають себе від таких жартів ніяково.

8. Не робіть великих пауз для сміху й оплесків.

Такі основні загальні правила й прийоми ефективної аргументації.

**3.13. Урахування особливостей аудиторії**

*Види аудиторії.* Проблема врахування характеру аудиторії в риториці відноситься до числа найбільш важливих і, одночасно, до числа найменш вивчених. З одного боку, всім зрозуміло, що не можна з будь-якою аудиторією розмовляти однаково, а з іншого боку, конкретні рекомендації, як з якою аудиторією треба вести діалог, дати дуже важко, адже необхідно одночасно врахувати дуже багато факторів. Крім того, дослідження в цій області носять несистематичний характер. Однак певними рекомендаціями щодо фактору аудиторії сучасна риторика розташовує.

Можна виділити за різними основами такі види аудиторії:

– молодіжна, середнього віку, старшого віку (за віком);

– чоловіча, жіноча (класифікація по статі);

– доброзичлива, критично налаштована; зацікавлена, нейтральна, ворожа (стосовно оратора);

– підготовлена, непідготовлена (за рівнем підготовленості);

– освічена, малоосвічена (за рівнем освіченості);

– гуманітарна, технічна (за типом отриманої освіти);

– більша, середня, мала (за розмірами);

– однорідна, різнорідна (за ступенем однорідності).

*Способи розташування тез чи аргументу. Розташування тези.*Дуже важливо при аргументації правильно розташувати свою тезу.

Якщо аудиторія доброзичлива, тезу краще сформулювати відразу у вступі.

Якщо відношення аудиторії суперечливе або невідоме, краще спочатку сформулювати *за* й *проти* (продемонструвати свою об’єктивність), а потім уже представити свою тезу як висновок з попереднього міркування й навести деякі додаткові аргументи.

Якщо аудиторія налаштована негативно, тезу найкраще пред’являти пізніше, у висновку, як висновок із усього виступу.

*Розташування головного аргументу* ***.***Дуже велике значення має також правильна черговість приведення наявних аргументів по силі.

Рекомендується робити це так [21]:

у недоброзичливій аудиторії о о о **О**

у нейтрально налаштованій аудиторії о о **О** о

у доброзичливій аудиторії **О** о о о

*Черговість аргументації й контраргументації****.*** На ефективність аргументації впливає також і порядок, в якому виступають полемізуючі один з одним оратори. Помічено, що якщо той або інший оратор виступає раніше свого опонента, то ефективніше привести спочатку свою тезу й докази, а потім коротко покритикувати майбутнього опонента, посіявши сумніви в аудиторії заздалегідь.

Якщо ж ораторові доводиться виступати *після свого опонента,* то ефективніше спочатку звернутися до аналізу його виступу, розібрати його аргументи, а потім уже привести свої й зробити висновок.

*Емоційність і раціональність.*У великій аудиторії треба говорити більш емоційно, у маленькій – більш спокійно й раціонально.

З жінками треба розмовляти емоційно, приводити багато прикладів, опиратися на побутові проблеми, розглядати одне питання за раз. Із чоловіками треба говорити раціонально, не робити за них висновки, використовувати при викладі перерахування.

*Кількість розглянутих питань.*З жінками краще розглядати за раз одне питання, із чоловіками можна обговорити 2-3 питання. З молоддю, у непідготовленій, різнорідній аудиторії не можна розглядати більше одного питання.

*Темп промови.*З малопідготовленою аудиторією, малорозвиненою людиною треба говорити повільно, використовувати форму питань і відповідей. З дитиною треба говорити коротко, швидко, опиратися на конкретні події, усі думки формулювати словами в розгорнутій формі. Зі старшим поколінням не можна говорити у швидкому темпі, треба говорити повільно, давати слухачам подумати.

Молодь і діти краще розуміють швидку мову, старше покоління – повільну. Старше покоління вважає тих, хто говорить швидко, дурними й поверхневими, «базіками».

*Опора на наочність.*Особливо важлива опора на наочність для дітей, молоді, жінок. Для них виступ повинен бути особливо яскравим, містити гумор, наочні життєві приклади. Для чоловіків, старшого покоління яскравість виступу й використання наочності не настільки важливі, їм важливіше аргументи, статистика, посилання на авторитетних людей і авторитетні джерела інформації, посилання на їхній власний досвід.

*Формулювання висновків.*Для дітей і молоді висновки треба обов’язково формулювати в словесній формі й кілька разів їх повторювати. Чоловіки не люблять, коли за них формулюють висновки, їх треба тільки підвести до висновків, але сам висновок експліцитно, у словесній формі, не робити.

*Відношення до регламенту****.*** Чоловіки менш терпимі до порушників регламенту, ніж жінки. Із чоловіками треба говорити коротше й укладатися у відведений регламент. Тому, хто говорить довго, чоловіки не довіряють.

*Відношення до питань.*Чоловіки задають мало питань. Основний контингент, що задає питання привселюдно – це звичайно жінки. Чоловіки можуть підійти до оратора й поставити запитання конфіденційно. Відповіді на питання чоловіки воліють отримувати короткі, вони не люблять довгих, розгорнутих відповідей на свої питання.

*Сприйнятливість аудиторії.*Існує закон «падіння інтелекту аудиторії» зі збільшенням її розміру: чим більше за розмірами аудиторія, тим гірше вона розуміє звернену до неї промову. З великою аудиторією треба говорити набагато простіше й більш примітивно, ніж із середньою й особливо малою.

**3.14. Інформаційний виступ і його основні особливості**

*Основні види інформаційних виступів.* Найпоширенішими видами інформаційних виступів є: *інформація* (наприклад, у телевізійних або радіо новинах), лекція, доповідь, повідомлення, пояснення або інструкція, усна відповідь, оголошення, автобіографія, анотація, реклама.

*Інформація* – це коротке усне повідомлення про які-небудь події, які відбулися. Інформація повинна бути короткої, містити факти й бути новою, цікавою для слухачів. При виступі з інформацією потрібно поставити собі завдання – розповісти цікаво про цікавий факт.

Типові назви для інформаційних виступів - «Це цікаво», «У світі цікавого», «Цікаві факти».

*Пояснення або інструкція* повинні бути короткими й зрозумілими. Наприклад, треба пояснити тому, хто цього не знає, як грати в ту або іншу гру, як проїхати по місту до того або іншого місця, як годувати собаку, як доглядати за акваріумними рибками, як записати передачу на відеомагнітофон, як користуватися електричним приладом. Пояснюючи, не треба нервувати, сердитися на того, хто не розуміє, – запам’ятайте: *раз вас не розуміють, значить ви погано пояснюєте.* Пояснювати треба крок за кроком, переходити до наступного кроку – тільки якщо переконалися, що попередній крок ваш співрозмовник зрозумів.

*Оголошення* – це повідомлення про те, що має бути, що відбудеться. Виступаючи з оголошенням, треба говорити повільно, чітко, повторюючи найважливіші місця, наприклад, час збору й місце збору (якщо ви оголошуєте про недільну поїздку за місто), це краще навіть записати на дошці; в оголошенні треба передбачити всі труднощі, які можуть виникнути в людей, які захочуть цим оголошенням скористатися, – сказати, що потрібно обов’язково взяти із собою, коли припускаєте повернутися, що робити тим, хто спізниться на призначений термін (обов’язково такі будуть).

Якщо ви оголошуєте про майбутнє свято або концерт, треба закінчити запрошенням усім прийти на це свято, повторивши місце проведення й час початку.

Особливо важливо повторювати оголошення, в яких повідомляється про скасування раніше оголошеного заходу або про його перенос. Пам’ятайте, що при усному оголошенні слухачі погано розуміють і запам’ятовують дати, час, цифри, їх треба повторити або навіть краще записати на дошці.

Якщо ви повідомляєте про втрату рукавичок або шарфика, треба повідомити, кому і як можна їх повернути.

*Анотація* – це короткий виклад змісту книги або фільму. Анотації змісту книг часто друкуються на обкладинках у самих цих книгах, а анотації фільмів можна іноді побачити на коробках відеокасет. Це робиться для того, щоб покупець міг відразу довідатись, про що книга або фільм.

*Лекція –* це навчальний, науковий або науково-популярний виступ фахівця, d якому розкривається яка-небудь тема.

*Доповідь –* один з видів усного монологу. Доповідь розкриває яку-небудь наукову або суспільно-політичну проблему, що потім обговорюється, доповідачеві задають питання. Доповіді можуть тривати від 15-20 хвилин до 1 години й більше.

*Повідомлення* – це маленька доповідь по якому-небудь окремому питанню або його частці. Повідомлення можуть доповнювати основну доповідь.

*Усна відповідь* повинна показати, що ви знаєте найголовніше по тому питанню, що вам поставили. В усній відповіді треба визначити терміни, назвати основні факти й привести приклади, а також зробити висновок.

Особливий тип інформаційного виступу – *автобіографія.* Звичайно її пишуть письмово, але бувають випадки, коли людину просять (наприклад, коли з нею хочуть познайомитись або приймають на зборах в яку-небудь громадську організацію) розповісти автобіографію усно.

*Реклама*– це інформація, що має на меті привернути увагу людей до товару, спонукати людей скористатися якою-небудь послугою, взяти участь у чому-небудь, підтримати кого-небудь, проголосувати за кого-небудь.

Реклама буває декількох видів:

– друкована (у газетах, на афішах, плакатах, стендах);

– телевізійна;

– радіо реклама;

– усна (коли ми рекламуємо що-небудь, безпосередньо виступаючи перед людьми).

Деякі види інформаційних виступів можуть сполучати в собі інформаційну мету (дати інформацію про факт, подію) і переконуючу або мету, що спонукає (наприклад, переконати прийти на концерт, поїхати на екскурсію, прочитати книгу, купити той або інший товар). У такому випадку подібний виступ буде й рекламним: реклама сполучає в собі інформацію, переконання й спонукання. Наприклад, може бути рекламне оголошення, рекламна анотація, рекламне повідомлення.

*Загальні правила підготовки інформаційних виступів.* Мета будь-якого інформаційного повідомлення – дати відомості про той або інший предмет, причому так, щоб слухачам це було цікаво. Бажаний результат будь-якої інформаційної промови – вигук слухачів: «Як цікаво!»

Основні вимоги до інформаційної промови:

1. Зробити передачу інформації як можна більш повною.

2. Зробити промову зрозумілою.

3. Зробити її цікавою для слухачів.

Головне в будь-якому інформаційному виступі – зуміти передати свої знання, зуміти донести до слухачів інформацію. Дуже важливо використати різні способи подання матеріалу. Треба кілька разів повторити основні положення, привести яскравий приклад, записати під час виступу на дошці цифри, дати, проілюструвати свій виступ рисунками, схемами й т.д.

Інформаційні виступи бувають різних типів, але всі вони мають загальні правила, яких потрібно дотримуватись при підготовці інформаційних виступів будь-якого типу.

1. Інформаційний виступ повинен містити *нову* для слухачів інформацію.

2. Він повинен бути актуальним для слухачів, тобто *цікавим* для них зараз, у цей момент.

3. Він повинен дати *повну* інформацію.

4. Він повинен *зацікавити* слухачів в одержанні нової, додаткової інформації з даної теми.

5. Він повинен містити *кілька конкретних фактів.*

6. Такий виступ повинен містити *два-три* розділи (пункти плану), не більше.

7. Він повинен бути *коротким.*

8. Потрібно чітко переходити від одного пункту до іншого.

9. Не слід використовувати багато жестів.

10. Не слід говорити занадто емоційно.

**3.15. Психологічні типи людей та їхня поведінка в діловому спілкуванні**

*Психологічні типи і ділове спілкування.* Якщо ви вмієте швидко та правильно визначити психологічний тип вашого співрозмовника, то встановити відносиний успішно співпрацювати з ним длявас буде не важко. Знаючи особливості кожного психологічного типу, ви зможете контролювати хід бесіди, зменшити ризик виникнення конфліктної ситуації.

Класифікацій психологічних типів людей існує багато. В кожній із них людські типи розглядаються під різним кутом зору, стосовно до різних сфер діяльності. Розрізняються вони ступенем складності ідеталізації. Яку б зцих класифікацій ви не взяли «на озброєння», взаємодіятиз людьми ви будете краще. Класифікація психологічних типів людей [6, с.92-98].

*Позитивна людина*. Це найприємнішийспіврозмовник. добродушна й працелюбна людина. Співбесіда з нею проходить спокійно й по-діловому. У вас не буде клопотів у спілкуванні з представниками цього психологічного типу; в конфліктній ситуації тільки у нього треба шукати підтримку.

Під час ділової зустрічі, в якій бере участь«позитивна людина», потрібно слідкувати за тим, щоб усі інші співрозмовники були згідні з їїпозитивним підходом.

*Суперечлива людина*. Це нетерпляча, нестримана і збуджена людина. Характерною її особливістю єте, що вона часто відхиляється від теми спілкування. Тактика проходження ділової бесіди повинна бути такою:

* якщо ви ще до зустрічі знаєте що з якихось питань ваші думки не збігаються,то краще обговорити із співрозмовником ці питання до початку співбесіди;

– зберігайте витримкуі не давайте себе спровокувати;

– якщо в діловій розмові бере участь хтось інший, давайте можливість заперечувати доводи цієї людини іншій особі;

– намагайтесь перетягти його на свій бік;

– прагніть до того, щоб його пропозиції враховувалисьпри прийнятті рішень;

– використовуйте перерви і паузи в діловій зустрічі, щоб з’ясувати у «суперечливої людини» причини її негативного ставлення; якщо атмосфера співбесіди нагнітає ситуацію, пропонуйте зробити перерву.

*Всезнайка.*Він упевнений, що знає все. З будь-якого питання має свої міркування, які неодмінно прагне висловити, тому вимагає завжди слова. У спілкуванні зним рекомендується дотримуватись такої тактики:

– дайте йому можливість сформувати проміжний висновок;

– намагайтесь посадити «всезнайку» біля себе або, якщо в діловій розмові бере участь «позитивна людина», поруч з нею;

– час від часу ставте йому важкі запитання, відповідь на які знаєте тільки ви.

*Балакун.* Переговори з таким партнером звичайно затягуються, бо «балакун» часто без причин перебиває співбесіду, вставляє різні зауваження.При спілкуванні з ним потрібно діяти так:

– намагайтесь посадити його ближче до «позитивної людини» або авторитетної особи;

– коли «балакун» починає говорити про щось, що не пов’язане *з* темою бесіди,тактовно перебийте його й запитайте, у чомувін бачить зв’язок з темою бесіди.

*Боягуз.* Представник цього типу відрізняється невпевненістю в публічних виступах. На його думку, краще змовчати, ніж сказати щось, що може бути розцінено як безглуздість. Спілкуючись з ним, необхідно додержуватись таких правил:

– рішуче зупиняйте будь-які спроби присутніх насміхатися над його промовами;

– допомагайте йому формулювати думки;

– задавайте йому не важкі інформаційні запитання;

– нагороджуйте його за участь у спілкуванні, часто дякуйте за будь-які його цінні висновки.

*Холоднокровний неприступний співрозмовник.*Ця людина замкнута й часто розгублена. Тема бесіди здається йому чимось далеким, негідним його уваги та намагань. Поводитись з ним бажано таким чином:

– звертайтесь до нього приблизно з таким запитанням: «Здається, ви не зовсім згодні з пропозицією, яка тільки що прозвучала. Нам усім дуже цікаво, чому?»;

– в перервах і паузах між спілкуванням намагайтесь з’ясувати причину його пасивної поведінки.

*Незацікавлений співбесідник*. Тема співбесіди його зовсім не цікавить. Тому необхідно докласти зусиль,щоб розворушити такого співрозмовника. Пропонується:

– ставити йому інформативні питання;

– з’ясувати його особисті інтереси й надати бесіді більш привабливих форми та змісту.

*«Важлива особа».* Така людина зовсім не витримує критики. Вона демонструє велику зарозумілість. При спілкуванні з нею треба діяти так: не йдіть на поводу її амбіцій і не дозволяйте грати роль почесного гостя.

*Чомучка.* Завжди ставить запитання з причини і без. Захиститися від зливи його запитань можна так:

– переадресовуйте все, що стосується теми бесіди, іншим її учасникам, а якщо ви один – то йому самому;

• якщо не можете дати потрібну відповідь, відразу погоджуйтесь із ним.

Більш детальну класифікацію психологічних типів ділових партнерів і прийомів спілкування з ними пропонує відома американська спеціалістка в галузі психології бізнесу Дж. Ягер.

*Ломака.*Це людина,якій раніше ніж прийняти рішення потрібно. щоб її уламували. Такі люди надають перевагу вирішуванню питань у ході багатьох переговорів, розтягнутих у часі. Увага до їх персони, підлещування та постійні прохання важливі для «ломаки» не менше, ніж кінцевий результат переговорів. Тому не рекомендується вимагати від «ломаки» однозначної відповіді при першій зустрічі. Змиріться з тим, що потрібно буде зустрічатись з ним декілька разів. Дайте «ломаці» кілька варіантів для вибору, і вони будуть мати справу саме з вами.

*Любитель усе вирішувати відразу.* На відміну від «ломаки», такий партнер намагається вирішити всі питанняі прийняти рішення вже при першій зустрічі.Якщо ви хочете, щоб ваші ділові зустрічі продовжувались в майбутньому, але якесь питання вирішити з першої зустрічі не можете, знайдіть благороднішу причину, щоб перенести прийняття кінцевого рішення на інший час. Запевніть партнера, що вам зрозумілі його намагання, але дайте зрозуміти, що у вас є свої міркуванняна цю тему. При цьому рішуче пообіцяйте, що зробите все залежне від вас, щоб прискорити вирішення питання.

*Розвідник.* Такий співбесідник демонструє увагу до вас і турботу про ваші проблеми. Але все це – лише димова завіса для того, щоб одержати від вас конкретну інформацію, не даючи вам нічого взамін.Представники цього психологічного типу часто можуть використовувати одержану таким чином інформацію проти вас і передавати її іншим фірмам. Якщо ваш співбесідник ставить дуже багато запитань,будьте уважні, краще змінити тему бесіди або з свого боку засипте його запитаннями.

*Наставник.*У своїх турботах про інтереси ближнього така людина, на відміну від «розвідника», зовсім відверта. Іноді він готовий допомогти іншим навіть на шкоду собі. Крім того, він може звести вас з іншими людьми, які зможуть допомогти вам. Так що «наставник»дуже потрібний партнер. Відмінна особливість людини цього типу – вживання таких фраз: «я вам підкажу», «я вас навчу» та ін.

*Хвалько.* Занижена самооцінка змушує людей такого психологічного типу без кінця говорити про свої досягнення на професійній ниві і в особистому житті. «Хвалько» не впевнений в тому, що він дійсно переважає інших людей, і тому намагається повністю заволодіти увагою слухача. Розмовляючи з«хвальком», не підкреслюйте ваші успіхи і не перебивайте співбесідника, коли він говорить про його успіхи. Більше того, підкреслюйте його заслуги. Можна навіть попросити у «хвалька» поради у будь-якому питанні, яке не має прямого відношення до даної теми. Перш ніж приступити до обговорення важливих ділових питань, дайте такому співбесіднику нахвалитися.

*Розповідач.* Представники цього психологічного типу намагаються сповістити про все до найменших подробиць, якщо вони навіть не мають ніякого відношення до теми. Під час важливої ділової зустрічі така людина може розпочати розповідь, наприклад, про весілля своєї племінниці. Перебивати «розповідача» непотрібно. Краще наберіться терпіння й намагайтесь одержати задоволення від його розповіді. Але якщо при діловій зустрічі присутній ще хтось, то будьте уважні. Не виключено, що «розповідач» розповість подробиці вашого службового й особистого життя.

*Маніпулятор.* Намагається контролювати ситуацію, нав’язуючи свою волю навіть у неважливих питаннях. Всередині він впевнений у собі й тому постійно намагається використатибудь-яку фразу, будь-яку ситуацію, яка виникла в ході ділової бесіди. Прислухайтесь до кожної його фрази і шукайте пастку в його промовах. Але не дуже нервуйте. Якщо ви зуміли розпізнати в співрозмовнику «маніпулятора», він уже не дуже небезпечний. Зберігайте спокій і впевнений тон.

*Передовик.* Найбільш яскраво виражених представників цього психологічного типу називають «трудоголіками». Робота для нього – це все. Під час ділових зустрічей «передовики» весь час нагадують партнерам про свою зайнятість і про те, що в даний момент вони дуже поспішають. Якщо ваш співбесідник «передовик», приймайте будь-який запропонований ним варіант, краще не буде. Якщо він розпочинає розповідь про свою роботу, краще терпляче вислухайте його і не намагайтеся розповісти про свою професійну діяльність: «передовиків» цікавить тільки їх праця. Висловіть своє задоволення його відданістю справі, поспівчувайте з приводу труднощів. Багатьом «передовикам» праця служить захистом: вони бояться спілкування, перспективи залишитись один на один зі своїми думками. В душі розуміючи це, вони не люблять, коли хтось аналізує їх психологічні особливості.

*Співбесідник, який виношує секретні плани*,маскуючи свої наміри. Представник цього психологічного типу, наприклад, може запросити вас обговорити якусь дріб’язкову проблему. І тільки в розпалі зустрічі ви розумієте, що насправді цей хитрун хоче щось у вас вияснити. Розпізнаючиспівбесідника, який виношує «секретні плани», намагайтесь переключитись з іншої теми на ту, яка послужила підставою для зустрічі; до кінця бесіди слідкуйте, щоб розмова не виходила за «заявлені» рамки.

*Доморослий психолог*. Постійно аналізує слова і вчинки інших людей, шукає в них прихований зміст і вважає себе знавцем людської психології. Підігравайте йому, скажіть що-небудь подібне: «Ви надзвичайно проникливі. А я навіть про це не подумав» або «здається ви, праві. Ви, можливо, стали б справжнім психологом».

*Щасливчик.* Звичайно це люди, які досягли якихось великих, швидких і легких успіхів і які прагнуть усім і кожному розповісти дивовижну історію свого злету. Якщо «щасливчик» добився чогось, чим не можете похвалитись ви, то під час ділової зустрічі він буде енергійно намагатися поділитися секретами свого успіху. Доброзичливо вислуховуйте його, дайте йому виговоритись. Не виключено, що із розповіді «щасливчика» ви зможете взяти щось цінне і для себе. Якщо ви вчасно розпізнаєте «щасливчика», то зрозумієте, що відвертість співбесідника – зовсім не спроба принизити ваші заслуги. «Щасливчик» лише хоче поділитись своїм досвідом.

*Скиглій.* Представник цього психологічного типу бачить все лише в чорному кольорі, говорить і думає лише про неприємності. Люди, які виглядають дуже бадьорими й задоволеними життям, нервують «скиглія». Тому, якщо ви дізнались, що у вас ділова зустріч зі «скиглієм», небажано мати задоволений вигляд. Скоригуйте свій імідж. Але виглядати дуже нещасливим, як ваш партнер, звичайно ж, не потрібно.

*Як реагувати на некоректну поведінку співрозмовника.* Велика кількість людей під час ділових бесід і переговорів можуть поводитись некоректно: допускати безтактність, грубість, підвищувати голос, без кінця докоряти і звинувачувати своїх партнерів. Захиститись від таких опонентів і залишитись при цьому в рамках етикету вам допоможуть поради, викладені в книзі німецького психолога Н. Енкельмана. Ось деякі з них.

*Наукова тактика*. Опонент посилається на думку вчених, цитуючи їх. Особливо небезпечно, якщо він навмисне цитує неправильно й додає: «Може, я навів цитату неправильно. У цьому випадку поправте мене».

*Порада:* Також цитуйте! Скажіть, що ви очікували почути саме цю цитату.

*Тактика перебивання*. Опонент дратує вас репліками типу «з чого ви це взяли?», «ви повторюєтесь».

*Порада*: Зробіть довгу паузу і запитайте: «Можу я продовжувати мою думку?»

*Приховані нападки на особистість*. Замість того, щоб висувати конкретні заперечення, опонент посилається на ваші попередні промахи, які мали місце декілька місяців або років тому. Опонент, який застосовує цю тактику, за звичай відзначається нерішучістю й безхарактерністю.

*Порада*: Прямо заявіть, що звинувачення безпідставні і відхиліть їх. Поцікавтесь у вашого опонента, як довго він ще буде використовувати цю некоректну тактику. Якомога тактовніше зауважте, що хоч ви в минулому мали деякі промахи, але з тих пір ви багато чого навчились і змінили деякі свої погляди.

*Тактика знаючого*. Опонент апелює до різниці у віці між ним і вами. Якщо він старший за вас, то може відхилити ваші аргументи, посилаючись на те, що ваш життєвий і професійний досвід дуже обмежений; якщо молодший за вас – може категорично заявити, що це міркування вже застаріло.

*Порада:* Попросіть навести конкретні заперечення ваших аргументів. Вимагайте від опонента кваліфікованих доказів його правоти.

*Тактика «тріскучих» фраз*. Інколи, випробувавши всі способи домогтися поступок, партнер намагається апелювати до цінностей вищого порядку. Він звертається до ваших почуттів: любов до родини, рідної країни, вашої совісті і т.п.

*Порада:* Не виставляйте партнера на посміховище, визнайте, особливо якщо при розмові присутні інші люди, що ви надаєте перевагу таким міркуванням. Але в цілому відхиліть аргументи фразою «В цілому я з вами згоден, але думаливи про...». Окремої уваги заслуговує ситуація, коли співрозмовник реагує на ваші слова різкими вигуками та в’їдливими репліками. Конкретного способу нейтралізувати такі дії не існує. Але поради Н. Енкельмана можуть допомогти тому, хто зіткнувся з такоюповедінкою партнера.

*Порада №1.* Якщо мають місце поодинокі вигуки – пропустіть їх повз вуха. Тільки після трьох-чотирьох зауважень ви змушені будете якось реагувати.

*Порада №2.* Кращий спосіб відбивати злосливі вигуки – чітка відповідь. Можна скористатись досвідом У. Черчілля, який заздалегідь придумував відповідь і виходивіз диспуту переможцем.

*Порада №3.* Якщо дозволяє час, задавайте опоненту зустрічні запитання. Попросіть його ще раз повторити зауваження. А ще краще – попросіть його уточнити щось.

*Порада №4.* Посилайтесь на серйозність ситуації, на цінності вищого порядку, відмітивши, що вигуки вашого партнера в такій ситуації недоцільні.Використовуйте серйозну тональність у своєму мовленні.

*Уміння слухати.* Німецький соціолог Вальфіш Рулен сформулював аргумент мовчання [цит. за 10, с.101]:

1. Якщо ваш співрозмовник роздратований, то промовчіть, щоб не дратувати його більше. Сперечатись з роздратованою людиною – що підкладати дрова у багаття.
2. Якщо ви самі роздратовані – краще промовчати, щоб не сказати щось таке, про що потім будете жалкувати.
3. Якщо ви довго говорили – помовчіть, дайте сказати іншим.
4. Якщо вам дали слово, а те, що ви хотіли сказати, вже висловили інші, відмовтесь від повторення.
5. Коли вам хочеться поговорити про власні справи, а вас слухають сторонні люди, яких це не цікавить, – промовчіть.
6. Якщо ви недостатньо обізнані в проблемі, що обговорюється, дайте можливість говорити тим, хто знає про нього краще.
7. Краще промовчіть, аби не образити гідності інших.
8. Мовчіть у ситуації, в якій своєю розмовою ви б могли мимоволі розкрити довірену вам таємницю.

Нагадаємо також, що не слід бути надокучливим співбесідником і завжди потрібно слідкувати за своїм настроєм.

З усіх людських якостей *уміння слухати* найважче. Л. Фейхтвангер запевняв: *«Людині необхідно 2 роки, щоб навчитись говорити, і 60 років, щоб навчитись слухати».*

*Заважає слухати:*

1. обтяження власними проблемами, відволікання на власні думки;

2. поспішність суджень. Дослідження показали, що у 70% випадків людина слухає уважно лише перші 2 хвилини, а потім подумки говорить собі: «Усе зрозуміло» чи «Сказане невірно» – і далі вже не слухає;

3. критичність, негативність сприйняття і мислення. Увага часто спрямована на помилки, недоліки мови та поведінки того, хто говорить, і значно менше – на нове, цінне, корисне;

4. упередження проти того, хто говорить. Наприклад: «Що він може сказати розумного?», «Молодий ще», «Некомпетентний» тощо;

5. прагнення самоствердження. Дослідження показали, що інколи думки партнера зайняті обмірковуванням своїх реплік, порад і зауважень, а не слуханням співрозмовника.

Контрольні питання й завдання до 3 розділу:

1. Що таке мовний вплив?

2. Назвіть чинники мовного впливу та поясніть, що в них входить.

3. Назвіть основні способи мовного впливу на особистість. Які з них можна застосовувати, а які ні?

4. Назвіть можливі цілі спілкування.

5. Поясніть різницю між вербальними та невербальними сигналами.

6. Які функції виконують невербальні сигнали?

7. Які види невербальних сигналів можна виділити?

8. Що таке неконгруентність?

9. Яку інформацію ми звичайно передаємо вербально, а яку невербально?

10. Як співвідноситься інформативність вербальних та невербальних сигналів?

11. Що таке вербальне спілкування?

12. Назвіть основні чинники вербального мовного впливу.

13. Назвіть основні види публічних виступів за метою. Поясніть різницю між ними, наведіть приклади.

14. У чому полягають основні переваги усної мови над письмовою? Чи є переваги у письма над усною мовою?

15. У чому полягають основні труднощі оратора? Перерахуйте їх. Які з них, на вашу думку, заважають вам під час виступу?

16. Що таке оралізація тексту?

17. У чому полягає виразність усної мови? Навіщо вона потрібна

18. Що таке структура виступу?

19. Що таке класифікація психологічних типів людей? Наведіть приклади психологічних типів людей.

20. Як краще реагувати на некоректну поведінку співрозмовника?

Що заважає нам слухати співрозмовника?

**Список рекомендованої літератури:**

1. Аминов Н.А. Диагностика педагогических спосібностей. –М.: Институт практической психологии. – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 80 с.
2. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.9 Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 218
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1993. –  132 с.
4. Бондаренко В.В. Риторика: конспект лекцій. – Харків : Вид-во ХНАДУ, 2009. – 112 с.
5. Бондаренко В.В., Ланских М.В., Бондаренко Ю.В. Современные педагогические технологи: учебно-методическое пособие. – Харьков : ХНАДУ, 2011. – 146 с.
6. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
7. Борисова Н.В. Технологичность образовательного процесса как показатель его качества // Среднее профессиональное образование. – 1998. – № 3. – С. 17–20.
8. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – 176 с.
9. Володько В.М. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: Навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів вищих навчальних закладів освіти. – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с.
10. Галушко В.П. Діловий протокол та ведення переговорів /Навчальний посібник/. – Вінниця, 2002. – 223 с.
11. Гольдин В.Е. Речь и этикет. – Москва: Просвещение, 1983. – 109 с.
12. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
13. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
14. Гройсман А.Л. Проблемы ролевой психологии // Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М.: Наука. – 1979. – С. 175-204.
15. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
16. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд.-во ЛГУ, 1985. – 167 с.
17. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособ. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 246  с.
18. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
19. Зязюн І.А. Технологізація освіти як історична неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика*:* Зб. наук. праць. – К. – 2001. – Випуск 1. – С. 73-85.
20. Кондрашова Л.В. Гуманизация технологии обучения студентов в высшей школе // Матеріали Першої міжнародної науково-методичної конференції «Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи». – К.: НТУУ «КПІ». – 1999. – С. 42-45.
21. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Вип. 1 (5). – Харків: НТУ “ХПІ”, 2003. – С. 3-9
22. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 1 (XXXVIII). – С. 6-16
23. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М., 1972. – 255 с.
24. Кудін В.О. Освіта в інформаційному суспільстві. – К., 1998. – 152 с.
25. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976. – 57 с.
26. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие. – М., 2001. – 212  с.
27. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М., 1981. –  184 с.
28. Лозовой В.А., Уманец О.В., Ценко М.Б. Культура межличностных отношений: Практическое пособие для деловых людей. – Харьков: Регион-информ, 2003. – 112 с.
29. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – М. : Правда, 1987. – Т. 1. – С. 149 – 570
30. Макшанов С.И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: Монография. – СПб.: Образование, 1997. – 238 с.
31. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. – М.: Педагогика, 1997. – 136  с.
32. Михальская А.К. Основы риторики. Мысль и слово: Учебное пособие. – М.: Просвещение, 1996. 416 с.
33. Монахов В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий // Педагогика. – М. – 1997. – № 6. – С. 26-31.
34. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006. – 368 с.
35. Оконь В. Введение в общую дидактику. Пер. с польского. – М.: Высшая школа, 1990. – 128  с.
36. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пєхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг.ред. О.М. Пєхоти. – Київ: А.С.К., 2001. – 256 с.
37. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
38. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
39. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
40. Педагогічна майстерність / За ред. І.А. Зязюна. – К., 1997. – 349 с.Ягупов В.В.
41. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання / За ред. О.О. Андрєєва, В.М. Кухаренка. – Харків: ХНАДУ, 2013. – 212 с.
42. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
43. Петровская Л.А. Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга. – М., 1982. – 208 с.
44. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс. – М. : Владос, 2000 г. – Кн. 1. – 314 с.
45. Психогимнастика в тренинге / Под редакцией Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: “Речь”, 2000. – 256 с.
46. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 285 с.
47. Світлична С.П. Гуманно-особистісний підхід до дітей як основа особистісно-орієнтованих педагогічних технологій // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні освітні технології». – Харків: ХДПУ. – 2001. – С. 43-44
48. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
49. Сікорський П.І. Методологічні підходи до розв’язання суперечностей педагогічного процесу // Шлях освіти. – К. – 1999. – № 2. – С. 5-10.Cопер П. Основы искусства слова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 448 с.
50. Стернин И.А. Практическая риторика в объяснениях и упражнениях для тех, кто хочет научиться говорить. – Воронеж: «Истоки», 2011. – 169 с.
51. Стернин И.А. Риторика. – Воронеж: Изд-во «Кварта», 2002. – 224 с.
52. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд. МГУ, 1975. – 343 с.
53. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 474 с.
54. Тимченко Н.С. Рольова гра як засіб формування професійно-етичних якостей майбутніх службовців-митників // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Київ-Запоріжжя. – 2002. – Вип. 25. – С. 381-384.
55. Товажнянський Л.Л., Романовський О.Г., Бондаренко В.В., Пономарьов О.С., Черваньова З.О. Основи педагогіки вищої школи: Навчальний посібник. – Харків: НТУ «ХПІ», 2005. – 600 с.
56. Ховов О.Б. Критерии эффективности педагогических технологий // Профессиональная педагогика. – М. – 1999. – № 1. – С. 398-402.
57. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособ. для вузов. – М., 2000. – 212  с.
58. Щербаков А.И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования, Автореф. дис. докт. пед. наук. Л., 1968. – 35 с.
59. *Эрнст О.*Слово предоставляется Вам. Практические советы по ведению деловых бесед и переговоров. М.: Наука, 1988. – 140 с.
60. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированого обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 37-38.
61. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
62. Ягупов В.В. Теоретичні основи особистісно-орієнтованого навчання // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної освіти». – Харків: ХДПУ. – 2000. – С. 414-417.
63. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Пер. с польск. О.В. Довженко. – М: Высш. школа, 1986. – 136 с.
64. Bourdoncle R. La professionnflisation des enseignants: les limites d’un myth // Revue Francaise de pedagodie. – 1993. – № 105
65. Debesse V., Milaret G. Traite des sciences pedagogiques. – Рaris, 1974