

Міністерство освіти і науки України
Київський національний лінгвістичний університет
Кафедра педагогіки та методики навчання іноземних мов

Курсова робота

з педагогіки на тему: Педагогічне спілкування як творчий процес

(найменування теми)

студентки групи СОа-17-21
філологічного факультету освітніх технологій,
спеціальності 014 Середня освіта,
спеціалізації 014.021 Англійська
мова та література, друга західноєвропейська
мова

Гаращенко Ксенії Анатоліївни
Науковий керівник –
канд. пед. наук, доцент Кудіна В. В.
Кількість балів –
Національна шкала –
Оцінка ЄКТС –

Члени комісії: _____

(підпис)

(прізвище, ініціали)

(підпис)

(прізвище, ініціали)

Київ – 2024

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ	6
1.1. Поняття педагогічного спілкування	6
1.2. Функції педагогічного спілкування.....	8
1.3. Моделі педагогічного спілкування.....	10
РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ	14
2.1. Педагогічний такт і стиль спілкування	14
2.2. Етапи педагогічного спілкування як творчого процесу.....	18
2.3. Організація педагогічного спілкування	20
ВИСНОВКИ	27
РЕЗЮМЕ.....	30
RESUME	32
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	34

ВСТУП

Актуальність теми. Інформаційне суспільство, в якому ми живемо, набагато більше, ніж попереднє – неінформаційне, потребує розвитку міжособистісного спілкування, виховання його культури. Щоб брати участь у світовому спілкуванні, людина створила потужний інформаційний простір – передусім комп'ютерний і стільниковий зв'язок – і сподівалася завдяки цим безумовно корисним речам істотно полегшити взаємодію, взаємопізнання і взаєморозуміння, а натомість започаткувала процеси, які тепер не може контролювати. Мається на увазі насамперед існування реальної загрози емоційного збіднення життя. Йдеться також про втрату культурної ідентичності внаслідок появи однодумності, що особливо помітно у сфері капіталу та міжнародних відносин, і зникнення «хроматизму різноманітності» через процес глобалізації. Та чи не найголовніше за цих обставин – це поступовий моральний занепад людського суспільства.

Культура взагалі і культура спілкування зокрема невіддільні за своєю природою від моралі, моральних цінностей, що закріплюються у структурах психіки особистості завдяки емоціям. Тому наразі українське суспільство має дбати про духовне відродження, стабілізацію демократичних інституцій задля розвитку культурного спілкування передусім у середовищі молодих людей, за якими майбутнє і які (заради настання цього майбутнього) мають повсякчас поглиблювати комунікативний зміст і моральну спрямованість своєї міжособистісної взаємодії.

Сучасне життя з його інтенсифікацією міжособистісної взаємодії, зростанням опосередкованого характеру спілкування внаслідок вдосконалення технічних засобів обміну інформацією і зменшення частки невербальних засобів – «мови почуттів», з постійним руйнуванням різних стереотипів, зокрема, пов'язаних зі знанням і додержанням соціально-етичних норм поведінки, робить процес спілкування поверховим і часто

стресовим. Усе це вимагає від сучасної людини підвищення її спроможності до вирішення соціальних і психолого-комунікативних проблем.

Разом з тим існує інша суспільна реальність: це поява нового покоління – дітей, яким властиві високий енергопотенціал, розвинені інтелектуальні здібності, багата уява, обдарованість і водночас дуже нестійка увага, надзвичайна чутливість і вразливість. Тому їх дратують узвичаєні у сучасних освітніх закладах форми міжособистісної взаємодії: нестриманість (часом навіть грубощі), наказовий або підвищений тон розмови, зазвичай негуманний, суб'єкт-об'єктний стиль спілкування вихователів щодо своїх вихованців. Тим часом ці нові суспільні суб'єкти прагнуть уваги та любові і витрачають надто багато сил та часу на самозахист, бо їм важко адаптуватись у соціальному середовищі.

У цих умовах особливого значення набуває розвиток особистості педагога, його постійне комунікативне вдосконалення для реалізації педагогічних і соціально-комунікативних цілей виховання юнацтва, таланти якого тільки починають розквітати. Адже спілкування і діяльність – це основний шлях до розвитку своєї особистості й водночас найефективніший спосіб для продовження свого «Я» в інших – для персоналізації себе в своїх учнях, прищеплення їм певних особистісних якостей, набуття ними комунікативних вмінь. Адже навчання і досі, попри повсюдне використання з цією метою технічних засобів (насамперед комп'ютерів і телебачення), визнається неможливим без виховного впливу особистості вчителя на учня. Тому обрана тема роботи є особливоактуальною в умовах сьогодення.

Об'єкт дослідження – це особливості взаємодії педагогів та учнів.

Предмет дослідження – педагогічне спілкування як творчий процес.

Мета курсової роботи – на основі аналізу наукових і навчальних джерел визначити педагогічне спілкування як творчий процес.

Завдання курсової роботи:

1. Розкрити поняття педагогічного спілкування.
2. Визначити функції педагогічного спілкування.

3. Охарактеризувати моделі педагогічного спілкування.
4. Розкрити особливості педагогічного такту і стилю спілкування.
5. Охарактеризувати етапи педагогічного спілкування як творчого процесу.
6. Визначити особливості організації педагогічного спілкування.

Методи дослідження. У роботі використано як загальнонаукові, так і спеціальні методи наукового пізнання, а саме методи індукції і дедукції, аналізу та синтезу, узагальнення, порівняння.

Ступінь роз'язання проблеми в дослідженні та практичне значення отриманих результатів. Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що вони становлять як науковий, так і практичний інтерес. Отримані результати можна використовувати під час вивчення окресленої проблематики, для написання тез, статей та наукових повідомлень.

Обсяг і структура курсової роботи. Робота складається з двох розділів, які містять 6 підрозділів, висновків та списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ТВОРЧОГО ПРОЦЕСУ

1.1. Поняття педагогічного спілкування

Альтернативою традиційної моделі освітнього процесу є розроблювана та відстоювана сьогодні модель особистісно-розвивального освітнього процесу, заснованого на суб'єкт-суб'єктній взаємодії педагога та учня. Процес впливу, поширений раніше, замінюється процесом взаємодії.

Гуманістична технологія педагогічної взаємодії пов'язана зі спілкуванням, яке у вітчизняній науці визнається найважливішою умовою та засобом розвитку особистості, духовне багатство якої залежить від різноманіття міжособистісних відносин та від рівня комунікативної культури тих, хто спілкується.

Будь-який акт безпосереднього спілкування – це вплив людини на людину, а саме, їхню взаємодію.

Педагогічне спілкування – це багатоплановий процес організації, встановлення та розвитку комунікації, взаєморозуміння та взаємодії між педагогами та учнями, що породжується цілями та змістом їхньої спільної діяльності. Педагогічне спілкування, будучи різновидом професійного спілкування, несе у собі певні функції: реалізацію навчальних, виховних і особистісно-розвивальних завдань, створення сприятливого психологічного клімату [8, с. 60].

Соціально педагогічна значимість спілкування сьогодні зростає у зв'язку з необхідністю гуманізації суспільства, подолання індивідуалізму та споживчого ставлення до життя розвитком у людях таких якостей, як доброта та щирість, потреби в дружбі та коханні, розуміння високої соціальної цінності, унікальності кожної особистості та одночасно цінності духовної єдності людей.

Організуючи конкретний педагогічний вплив, необхідно представляти способи його комунікативної реалізації. Комунікативна задача – це аналог пізнавальної задачі. Обидві вони відбивають комунікативні потреби. Отже, практична реалізація обраних методів педагогічного впливу здійснюється безпосередньо через спілкування.

Прийнято розрізняти загальні комунікативні завдання майбутньої діяльності, які, як правило, плануються заздалегідь, та поточні комунікативні завдання, що виникають у ході педагогічної взаємодії. Загальне комунікативне завдання зводиться до оповіді (повідомлення) та спонукання. Оповідання представлено такими різновидами: власне оповідання, повідомлення, оголошення, перерахування, репліка, відповідь тощо. Примушування може мати такі види: наказ, вимога, попередження, загроза, виклик, застереження, пропозиція, порада, прохання, запрошення. Таким чином, у процесі педагогічної взаємодії педагог реалізує дві основні цілі: передати учням повідомлення та впливати на них, тобто спонукати до дії [15, с. 61].

Педагогічне спілкування – це взаємодія викладача з учнями у навчально-виховному процесі, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, сприяє більш повному розвитку особистості. На сьогоднішній день все частіше порушується проблема ефективного розвитку дітей, усунення пріоритету від парадигми «знання» до парадигми «розвиток». Ці тенденції докорінно зачіпають не тільки цілепокладання навчання та виховання, а й висувають нові вимоги до особистості педагога [13, с. 215].

Сучасна педагогіка змінює свої основні принципи. Її основними параметрами стають взаємини, сприйняття, підтримка, довіра. Гуманістична технологія педагогічної взаємодії визнає спілкування найважливішою умовою та засобом розвитку особистості. Атмосфера емоційного благополуччя, своєю чергою, багато у чому визначає результативність навчально-виховної діяльності; правильний стиль спілкування. Вірно

знайдений стиль, який відповідає особливості педагога, сприяє вирішенню багатьох завдань.

Варто зазначити, що педагогічне спілкування є багатоплановим процесом, під час якого встановлюється та поступово розвивається комунікація, взаєморозуміння та взаємодія між учителем та учнями. Без такого роду навиків вчитель навряд чи може розраховувати на довіру колективу, а також на розуміння та інтерес до предмета. У спілкуванні складається важлива система виховних взаємовідносин, що сприяють ефективності виховання та навчання. Саме тому педагогічне спілкування за всіх часів вважалося одним із найважливіших аспектів педагогіки. Для продуктивної комунікативної діяльності педагог має знати, що спілкування пронизує всю систему педагогічного впливу, кожен його мікроелемент. Тільки таким чином можна досягти взаємодії та взаєморозуміння.

1.2. Функції педагогічного спілкування

Педагогічне спілкування виконує практично всі основні функції спілкування, що реалізуються у повсякденному житті людини, і в той же час функції педагогічного спілкування мають тільки їм властиві відмінні риси.

1. Інформаційна функція полягає у передачі через спілкування певної інформації життєвого, навчально-методичного, пошукового, науково-дослідницького та іншого характеру. Реалізація цієї функції сприяє трансформації накопиченого життєвого досвіду, наукових знань, забезпечує процес залучення особистості до матеріальних та духовних цінностей суспільства. У процесі навчання вчитель виступає перед учнями як одне з основних джерел навчальної інформації у конкретній галузі науки, літератури, мистецтва або практичної діяльності. Тому спілкування з учителем сприяє трансформації відповідної інформації учням [5, с. 53].

2. Пізнання людьми одне одного. Педагогу потрібно знати індивідуальні якості; властивості фізичного, інтелектуального, емоційного та

морального розвитку кожного учня, мотивацію до вчення та праці; ставлення до людей і себе. Але й учням також небайдуже, хто працює з ними, ким є вчителб як фахівець і людина. Для них важливо хто і як спілкується з ними. Адже саме через спілкування та спільну діяльність педагог та вихованці пізнають один одного.

3. Організація та обслуговування тієї чи іншої предметної діяльності: навчальної, виробничої, наукової, пізнавальної, ігрової [3, с. 118]. Вплетене у конкретний вид діяльності спілкування виступає способом її організації. Через нього педагог отримує інформацію про ефективність організації пізнавальної практичної діяльності учнів. Тому у педагогічному процесі спілкування відіграє особливу роль: навіть обслуговуючи якусь головну діяльність і як би виконуючи допоміжну роль, воно суттєво впливає на якість цієї діяльності.

4. Реалізація потреби у контакті з іншою людиною. Люди шукають у спілкуванні можливості зняти з себе психічну напругу, що викликається станом самотності та роз'єднаності, поділитися з іншою людиною своїми радощами чи турботами.

5. Залучення партнера до досвіду та цінностей ініціатора спілкування. Це особливо характерно для спілкування батьків та дітей, вчителів та учнів, викладачів та студентів. Місія батьків і педагогів полягає у тому, щоб допомогти дітям та учням долучитися до їх поглядів, переконань, моральних норм, тобто до того, що є цінностями життя дорослих [9, с. 83]. Сучасні школярі часом краще за дорослих знають радіотехніку, володіють іноземними мовами, вміють працювати на персональному комп'ютері, домагаються високих результатів у спорті та мистецтві. Через це вони здатні поділитися зі своїми наставниками спеціальними знаннями та вміннями, відповідним досвідом, передати їм свою систему цінностей. Мудрі батьки та педагоги з великою цікавістю беруть на себе роль учнів своїх дітей, розуміючи, що завдяки цьому з-поміж них виникають додаткові «точки дотику».

6. Залучення ініціатора спілкування до цінностей партнера. Цей процес є самовихованням, тобто процесом самоформування ініціатора спілкування, процес творення власного «Я» через орієнтацію цінності на іншу людину.

7. Відкриття дитини на спілкування. Вона проявляється у тому, щоб пробудити у дитини бажання до спілкування, зняти психологічні затискачі, позбавити її страху перед невідомістю, підвищити самооцінку та впевненість у собі, а також переконати учителя. Реалізація цієї функції пов'язана з умінням педагога продемонструвати свою прихильність до них, переконати у своїх мирних намірах та шляхетних помислах [20, с. 165].

8. Функція співучасті допомагає підтримувати партнера (зокрема, учня) у його виході на спілкування. Важливо вміти виявити інтерес до учня, навчитися чути свого співрозмовника, запропонувати йому допомогу. Через співучасть вчителю вдається краще зрозуміти внутрішній світ учня

9. Підвищення особистості учня. Реалізація цієї функції передбачає надання такого впливу на вихованця, що сприяє його сходженню до духовних новоутворень. У результаті спілкування з педагогом у школяра має з'явитися бажання стати добрішим, рішучішим, поважнішим до оточуючих людей, прагнення володіти багатьма іншими позитивними якостями та рисами характеру. Таким чином, у спілкуванні реалізується безліч різних функцій, кожна з яких має важливе значення у професійній діяльності педагога.

1.3. Моделі педагогічного спілкування

Різні стилі комунікативної взаємодії породжують різні моделі поведінки педагога у спілкуванні з учнями на заняттях.

1. Модель дикторська («Монблан»): педагог як би відсторонений від учнів. Учні – лише маса слухачів. Жодної особистісної взаємодії. Педагогічні функції у цьому випадку зведені до інформаційного повідомлення. Наслідок

такого спілкування – відсутність психологічного контакту, а звідси безініціативність та пасивність учнів.

2. Модель неконтактна («Китайська стіна») дуже близька за своїм психологічним змістом до першої. Різниця у тому, що між педагогом і учнями існує слабкий зворотний зв'язок через довільно чи ненавмисно зведений бар'єр спілкування. Бар'єром можуть бути відсутність бажання до співпраці з будь-якої сторони, інформаційний, а не діалоговий характер заняття, мимовільне підкреслення педагогом свого статусу, поблажливе ставлення до учнів. У результаті – слабка взаємодія з учнями, а з їх сторони – байдуже ставлення до педагога.

3. Модель диференційованої уваги («Локатор») заснована на вибірковій стосунки з учнями. Педагог орієнтований не на весь склад аудиторії, а лише на частину, припустимо, на талановитих або ж, навпаки, слабких, на лідерів чи аутсайдерів. При цьому важко поєднувати індивідуалізацію навчання з фронтальним підходом, порушується цілісність акта взаємодії у системі «педагог – колектив».

4. Модель гіпореклексивна полягає у тому, що педагог у спілкуванні замкнений на собі: його мова переважно монологічна. Він чує лише самого себе і не реагує на слухачів. У діалозі опонента марно намагались вставити репліку, вона просто не буде прийнята. Навіть у спільній діяльності такий викладач поглинений своїми ідеями і виявляє емоційну глухоту до оточуючих. Як видно, у цій моделі сторони процесу спілкування суттєво ізольовані один від одного, а навчально-виховний вплив представлено формально.

5. Модель гіперрефлексивна («Гамлет») протилежна психологічній канві попередньої. Педагог стурбований не так змістовною стороною взаємодії, скільки тим, як він сприймається оточуючими. Міжособистісні відносини зводяться їм в абсолют, набуваючи домінуючого значення для нього. Він постійно сумнівається у дієвості своїх аргументів, у правильності вчинків, що гостро реагує на нюанси психологічної атмосфери учнів,

приймаючи їх на свій рахунок. У такій моделі поведінки не виключено, що «кермо правління» опиняться в руках студентів, а викладач займе провідну позицію у відносинах.

6. Модель негнучкого реагування («Робот»): взаємини викладача зі студентами будуються за жорсткою програмою, де чітко витримуються цілі та завдання заняття, дидактично виправдано методичні прийоми, має місце бездоганна логіка викладу та аргументація фактів, відшліфовані міміка та жести, викладач не має почуття розуміння мінливої ситуації спілкування. Ним не враховується педагогічна дійсність, склад та психологічний стан студентів, їх вікові та етнічні особливості. Як наслідок – низький ефект педагогічної взаємодії.

7. Модель авторитарної взаємодії («Я — сам»): навчально-виховний процес фокусується на викладачі: від нього виходять питання та відповіді, судження та аргументи. Одностороння активність викладача пригнічує будь-яку особисту ініціативу з боку студентів, яуї усвідомлюють себе лише як виконавці, чекають інструкцій до дії. До мінімуму знижується їх пізнавальна та громадська активність. У результаті виховується безініціативність учнів, втрачається творчий характер навчання, спотворюється мотиваційна сфера пізнавальної діяльності.

8. Модель активної взаємодії («Союз»): педагог постійно перебуває у діалозі з учнями, тримає їх у мажорному настрої, заохочує ініціативу, легко схоплює зміни у психологічному кліматі колективу та гнучко реагує на них. Переважає стиль дружньої взаємодії зі збереженням рольової дистанції. Виникаючі навчальні, організаційні та етичні проблеми творчо вирішуються спільними зусиллями. У результаті учні не просто слухають, а беруть участь у активному розумовому процесі. І мова викладача створює передумови для справжнього творчого спілкування партнерів з комунікації [6, с. 285].

Діалог – це найбільш природний, що відповідає глибинній людській сутності, стиль спілкування та взаємодії, при якому учні забувають про умовності, що заважають їм проявляти себе на особистісному рівні.

Спілкування-діалог з іншою людиною передбачає здатність відтворювати його внутрішній світ у власному. Справжнє життя особистості доступне лише у діалогічному проникненні в неї. Сутність будь-якого діалогу гуманістична, тому що діалог передбачає унікальність суб'єктів та їх принципову рівність, відмінність та варіативність точок зору кожного з учасників діалогу, орієнтацію кожного суб'єкта на сприйняття, розуміння та активну інтерпретацію його точки зору іншими суб'єктами. Діалог – це не просто питання та відповідь. Орієнтований на рішення навчально-виховних цілей він передбачає виявлення (у розмові, дискусії, дебатах, на засіданні круглого столу тощо) цікавості до обговорюваної проблеми, предмету, що вивчається, людей, світу; сприяє прояву особистісної позиції. Правильно побудований діалог створює атмосферу взаєморозуміння, довіри, відвертості, дозволяє учасникам викладати свої думки. Щоб зробити спілкування на заняттях діалогічним, викладачам необхідно насамперед враховувати емоційний стан учнів, забезпечувати кожному комфорт, створювати ситуацію успіху, виявляти живий інтерес до взаємного обміну інформацією; спиратися на наступні правила: поставлене питання має супроводжуватися паузою для формулювання відповіді нього; висловлювана учнями точка зору чи вираження ставлення до обговорюваної проблеми мають стимулюватися, заохочуватися викладачем; будь-яка незгода – допустима норма, але вона має бути аргументована; комунікативний простір належить всім учасникам спілкування. Чим сміливіше буде заявлено рівність вчителя та учня з позицій спілкування, чим винахідливіше і тактовніше організує викладач діалог, тим значнішим може бути результат навчання. Рівність із позицій спілкування означає приховане комунікативне лідерство педагога та розкату ініціативу учня. Так народжується творча думка, оформляється висловлювання, що має особливу силу впливу. Така модель найпродуктивніша. Тому на перший план висувається не техніко-технологічна сторона спілкування (комунікативні вправи, тренінги), а можливості розвитку досвіду педагогічного спілкування, взаємний духовний розвиток та збагачення педагога та учня [11, с. 220].

РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

2.1. Педагогічний такт і стиль спілкування

У кожній професії є щось особливе, що відрізняє її від інших професій. Такою відмінністю професії вчителя є педагогічний такт (його можна порівняти з лікарською етикою, слухом музиканта). Педагогічний такт є складовою педагогічної культури, культури міжособистісних відносин, випливає з гуманності професійно-педагогічної діяльності. Поняття «педагогічний такт» багатопланове. Його не можна визначити за класичними канонами (хоча такі спроби були: педагогічний такт ототожнювали чуттям, інтуїцією вчителя, його тактовністю, доброзичливістю, ввічливістю, культурою педагогічного спілкування, творчим підходом до встановлення контакту з учнями, уродженою природною якістю вчителя, його талантом тощо). Безперечно, перелічені фактори відображають ті чи інші грані педагогічного такту). Розкрити обсяг та зміст педагогічного такту як наукового поняття можна лише шляхом виявлення та розгляду різних граней його прояву. Педагогічний такт є довічною якістю на основі знань психолого-педагогічної теорії та практичного досвіду вчителя [7, с. 48].

Педагогічний такт насамперед проявляється у вмінні вчителя встановлювати з учнями діловий та емоційний контакт із мінімальною витратою фізичних і духовних сил, що вимагає, своєю чергою, уміння регулювати свої дії та вчинки, надавати їм відповідну тональність, приборкати свої пристрасті. Людина завжди перебуває у якомусь емоційному

стані: піднесеному та життєрадісному; сумному; похмурому та пригніченому. Такий стан часто передається іншим людям. Тому для загального психолого-педагогічного клімату у колективі далеко не байдуже, який настрій у кожного його члена. Так, на Сході існує традиція, згідно з якою людина не має права демонструвати не лише свій поганий настрій, а й горе, смуток. Ця традиція наказує завжди зберігати привітний вираз обличчя, ніж обтяжувати інших людей своїми турботами і переживаннями. Вчитель має приходити до школи з гарним настроєм, доброзичливою усмішкою, завжди пам'ятати, що від нього багато в чому залежить настрій колег та учнів [25, с. 183].

Педагогічний такт регулює навчально-виховний процес із гуманної, духовно-моральної сторони. Для тактичного людини характерно в усьому діяти так, щоб людям нести добро і радість, нікому не зробити незаслуженої неприємності. Чуйність і тактовність вчителя особливо необхідні стосовно слабких, хворих і дратівливих дітей, які пережили душевну і фізичну травму, і навіть стосовно тих, хто щиро помиляється щодо оцінки своїх дій та вчинків.

Таким чином, головною ознакою педагогічного такту є його приналежність до моральної культури особистості вчителя. Такт відноситься до моральних регуляторів педагогічного процесу і ґрунтується на морально-психологічних якостях вчителя.

Характерною рисою тактовної людини є життєрадісність, яка вселяє в учнів бадьорість, упевненість у своїх силах. Є педагоги, які часто вдаються до виливання своїх почуттів, домагаючись співчуття від учнів. Такий вилив апелює не до сильних, а слабких сторін характеру.

Педагогічний такт найчастіше характеризується як почуття міри. Порушується міра, порушується і педагогічний такт. Почуття міри дозволяє вчителю у кожному конкретному випадку встановлювати межу розумної достатності у різноманітних відносинах з учнями (і це правильно, тому що педагог має справу з людиною). У педагогічному процесі все має бути

зроблено в міру: в міру нотацій, моралі, в міру навідних питань. Жодних різких відхилень ні в поведінці, ні в мові, ні в звичках, ні в одязі. Гнучкість розуму, стриманість, врівноваженість, поміркованість – найважливіші якості тактовного педагога [4, с. 341].

Необхідною умовою адекватного формування педагогічного такту є правильна самооцінка вчителя, ступінь його впевненості у собі. Педагогічний такт передбачає володіння вчителем різними засобами впливу на учнів, наявність у нього волі, принциповості, спостережливості, вміння бачити моральну сторону своїх і чужих вчинків, стримувати свої негативні емоції, бути критичним до себе та чуйним до інших, вміння свої міркування «вдягати» у такі форми, які б не принижувати інших, не упускати своєї гідності, вчасно виправляти свої помилки, з гідністю відступати, якщо допущена у чомусь помилка.

Таким чином, педагогічний такт – це почуття міри у поведінці та діях педагога, що включає високу гуманність, повагу гідності учня, справедливість, витримку і самовладання у відносинах з дітьми, батьками, колегами по роботі. Педагогічний такт – це одна з форм реалізації педагогічної етики [10, с. 30].

У педагогічній комунікації ключову роль відіграє ефективне взаєморозуміння та спілкування, яке викладач має вміти спланувати та здійснити. Необхідно наголосити, що успішна реалізація комунікативної взаємодії безпосередньо залежить від знання викладачем основних стилів та моделей спілкування та вміння використовувати їх на практиці, оскільки вони надають психологічний вплив на суб'єктів спілкування.

У психолого-педагогічній літературі стиль спілкування визначається як індивідуальна стабільна форма комунікативної поведінки людини, що виявляється в будь-яких умовах взаємодії, у ділових та особистих відносинах, керівництві, навчанні та вихованні, способах прийняття та здійснення рішень, у прийомах, що обираються, психологічному впливі на людей, у методах вирішення міжособистісних та ділових конфліктів.

Виділяються наступні стилі педагогічного спілкування.

1. Стиль «спільна творчість» найбільш продуктивний не тільки своїм кінцевим результатом, а й виховною стороною. У його основі лежить єдність професіоналізму педагога та його етичних установок. Діяльно-діалогова схема цього стилю спілкування ставить педагога і того, хто навчається, у паритетне становище, коли визначаються загальні цілі та спільними зусиллями знаходиться їх вирішення.

2. Стиль «дружня співпраця» схожий за своїми ознаками із попереднім. У його основі лежить щирий інтерес до особи партнера зі спілкування, аудиторії загалом, шанобливе ставлення до кожного, відкритість контактів.

3. Стиль «залякування», негативна форма спілкування, антигуманна, що розкриває педагогічну неспроможність викладача. Цей стиль спілкування, до якого також іноді звертаються педагоги, пов'язаний, в основному, з невмінням організувати продуктивне спілкування на основі захопленості спільною діяльністю. Таке спілкування сформувати важко, і вчитель нерідко йде по «лінії найменшого опору», обираючи спілкування-залякування чи дистанцію у крайньому її прояві. У творчому відношенні спілкування-залякування взагалі безперспективне. По суті своїй воно не тільки не створює комунікативну атмосферу, що забезпечує творчу діяльність, але, навпаки, регламентує її, оскільки орієнтує дітей не так на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, позбавляє педагогічне спілкування дружності, на якій ґрунтується взаєморозуміння, як невідоме для спільної творчої діяльності.

4. Стиль «спілкування-загравання» характерний для молодих педагогів, які прагнуть популярності. Цей тип спілкування відповідає прагненню здобути хибний авторитет у дітей, що суперечить вимогам педагогічної етики. Поява цього стилю спілкування викликана, з одного боку, прагненням молодого вчителя швидко встановити контакт із дітьми, бажанням сподобатися класу, а, з іншого боку, відсутністю необхідної загальнопедагогічної та комунікативної культури, умінь та навичок

педагогічного спілкування, досвіду професійної комунікативної діяльності [22, с. 83].

2.2. Етапи педагогічного спілкування як творчого процесу

У даний час питання організації педагогічного спілкування для досягнення у ньому розвиваючого ефекту займає одне з центральних місць у сфері професійної підготовки педагога як професіонала, який займається особливим видом діяльності – педагогічною діяльністю. Сама по собі специфіка спілкування учня та вчителя розуміється неоднозначно. Педагогічне спілкування як головна її частина, представляє собою виховний і навчальний вплив вчителя на учня (учнів), спрямований на їх особистісний, інтелектуальний та діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку та самовдосконалення.

Виділяють три парадигми педагогічного спілкування у яких можна розглядати його досягнення. Перші дві парадигми поглядів: «об'єктна» та «псевдосуб'єктна» – розглядають особливість професійного розвиваючого спілкування насамперед як специфіку одностороннього, монологічного впливу вчителя на учня. Різниця між ними полягає лише у тому, що в першому, «об'єктному», випадку учень постає як пасивний об'єкт імперативного впливу педагога, а в другому – педагог маніпулятивно використовує закономірності активного відображення дійсності учнем-суб'єктом. Третя, «інтерсуб'єктна», парадигма поєднує погляди на професійно-педагогічне спілкування як на взаємодію суб'єктів. Тому доцільно уточнити, що слід розрізняти розвиток об'єкта та розвиток суб'єкта, оскільки другий принципово відмінний від першого своєю активністю та вибірковістю. У цьому сенсі, особистість як суб'єкт суспільних відносин у всьому їхньому різноманітті не може плідно розвиватись кимось чи чимось ззовні, як цього хотілося б у імперативному чи маніпулятивному контексті [21, с. 109].

Педагоги та психологи, що належать до різних напрямків, по-різному описують зміст своєї діяльності та самого процесу розвитку. Так, З. Фрейд говорить про звільнення людини від її невротичних симптомів та про зміцнення його «Я» (де було «Воно», там стане «Я»). К. Юнг говорить про особистісне зростання. Ф. Перлз вчить усвідомленню «тут-і-зараз» і завершення гештальтів. К. Роджерс – конгруентності. В. Райх, А. Лоуен, І. Рольф та інші звертають увагу на тіло людини та її взаємозв'язок із психікою. Е. Берн вводить поняття життєвого сценарію, який як доля веде людину по життю. В. Франкл допомагає шукати сенс людського життя [12, с. 31].

Говорячи про цілеспрямовану зміну і розвиток особистості і розуміючи особистість у контексті концепції психологічних відносин необхідно вести мову про цілеспрямоване сприяння людині в розширенні області усвідомлюваних взаємозв'язків з дійсністю (відносин) шляхом управління педагогічним спілкуванням засобами мовного вчинку. Ставлення виступає як найвищий рівень розвитку внутрішнього плану взаємозв'язків людини з дійсністю, що характеризується не тільки активністю і цілеспрямованістю (виборчістю), а й усвідомленістю. Однак, саме по собі поняття внутрішнього плану взаємозв'язку людини з дійсністю, а, зокрема, з іншими людьми, не вичерпується лише поняттям «відносини». Простір взаємозв'язку людини набагато ширший, адже процес взаємодії суб'єкта характеризується активністю та цілеспрямованістю, ставлення ж – ще й усвідомленістю, що значно звужує коло взаємозв'язку людини з дійсністю у межах категорії «відносини». На підставі цього можна говорити про те, що, якщо не будь-який взаємозв'язок навіть людини з дійсністю є усвідомленим ставленням, то питання розвитку відносин людини постає як проблема розширення та збагачення простору активних, і усвідомлено виборчих багатосторонніх взаємозв'язків його з дійсністю, яка здійснюється в актуальній взаємодії з ним [23, с. 173].

Сама специфіка спілкування полягає насамперед у тому, що воно являє собою систему взаємодії «я-інший», або загальний сукупний суб'єкт, що характеризується спільністю мети, єдністю якої обумовлюється постійною зміною мовних позицій з урахуванням смислової завершеності висловлювання кожного. Іншою важливою особливістю є те, що спілкування людей завжди відбувається як мінімум на двох рівнях: досвід і його «усвідомлення», процес та образ, переживання та знання. Це означає, що реальна діалогічна взаємодія людей має потужний взаєморозвивальний потенціал, який полягає у можливості кожного з партнерів у своїй репліці «надати форму» своєму «надлишку бачення» іншого. Іншими словами, кожен учасник спілкування насправді може збагатити і розширити область усвідомлення іншого, що відбувається між ними в даний момент, а, отже, зробити ситуацію міжособистісного контакту більш реалістичною [2, с. 405].

Етапи педагогічного спілкування як творчого процесу включають:

1. Прогностичний етап: моделювання педагогом спілкування з групою, потоком у процесі підготовки до педагогічної діяльності
2. Початковий період спілкування: організація безпосереднього спілкування з аудиторією, групою; початок контакту, що багато в чому визначає успішність подальшого розвитку змістовного та соціально-психологічного аспекту педагогічної діяльності.
3. Управління спілкуванням у педагогічному процесі, що розвивається. Метод навчання та система спілкування має бути адекватною. Тільки тоді буде ефективна спільна робота викладача та студентів.
4. Аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання спілкування у майбутній діяльності [16, с. 202].

2.3. Організація педагогічного спілкування

Реальним засобом взаємного управління процесом спілкування виступають мовні вчинки партнерів по взаємодії, у яких мова виступає не як

безособова система знаків і значень, а як «заломлена» індивідуальною свідомістю і сфокусована на вирішення певної діалогічної задачі система мови. Соціоциноз мови полягає у тому, що мовний вчинок, що виражається щодо людини до неузгодженості взаємовідносин між нею та іншими сторонами дійсності (проблемі), спрямований на перетворення ситуації, що склалася, на приведення неузгоджених взаємовідносин до норми [26, с. 215].

За допомогою акта говоріння, що має на меті повідомити про щось, долає замкнутість універсуму знаків; говоріння – це акт, завдяки якому мова долає себе як знак. Таким чином, можна сказати, що специфіка мовного вчинку полягає у тому, що він виступає «точкою перетину», з одного боку, мовного висловлювання як усвідомленого використання мови у спілкуванні, а, з іншого – вчинку як моменту спілкування суб'єктів, який, будучи безпосередньою реальністю та фактом спілкування, викликає вчинки інших людей, перетворюючи їхні взаємини. Подібне розуміння мовного вчинку дає нам можливість говорити про нього як про центральний засіб управління спілкуванням взагалі і педагогічним, зокрема, через цілеспрямовану організацію його інформаційної, афективної та регуляційної сторін. Конкретизуючи сказане, слід уточнити, що залежно від реального співвідношення того, як представлені ці три сторони у конкретному мовному вчинку, суттєво змінюється і сам хід спілкування. І саме у можливості регулювати інформаційну, емоційну та регуляційну сторону спілкування полягають можливості управління спілкуванням засобами мовного вчинку [18, с. 206].

Для того щоб підійти до обґрунтування мовного вчинку як реального засобу організації та управління педагогічним спілкуванням, необхідно звернутися до його мовної будови. Необхідний тут лінгвістичний аналіз устрою мовного вчинку дасть можливість побачити, як у вчинку використовуються прагматичний, синтактичний і семантичний інструментальні набори мови, відповідні регуляційна, афективна та інформаційна складові спілкування.

Регуляційної складова є базовою, тому що лежить у основі будь-якої взаємодії з включеним суб'єктом і, фактично, безпосередньо пов'язана з такою основною характеристикою суб'єкта, як його активність. Разом з тим у мовному спілкуванні, а, отже, у спілкуванні людей, інструментом якого є мовна система, ці найпростіші позиції діалогічних відносин диференціюються, завдяки мовній системі.

Доцільно виділяти такі моделі регулятивного впливу, як наказ, вимога, прохання, заборона, закид, пропозиція, застереження та порада. Кожен мовний вчинок, реалізуючи комунікативний намір того, хто говорить, тим самим надає певний вплив на слухача, і говорить про оповідання, питання, спонукання та вигуки [1, с. 235].

При цьому виділяються п'ять груп мовних функцій, класифікованих за рівнем мовного партнера: повідомлення, пояснення, схвалення, засудження і переконання. В американській теорії мовних актів розрізняються такі їх види за цілями: асертивні, комісивні, директивні, декларативні, експресивні.

Подібно до регулятивного аспекту спілкування, афективний присутній і за межами людської взаємодії і в її немовних формах, оскільки характеризує, насамперед, зміну емоційних станів суб'єктів. У спілкуванні з допомогою мови цей аспект, проте, теж стає диференційованішим. У системі мови виділяється цілий інструментарій, що складається з певних моделей для вираження тих чи інших емоційних станів та визначає стилістику та жанрову приналежність висловлювання, який також включає у собі елементи всіх рівнів мови, починаючи від невербаліки і закінчуючи лексикою. Так, з лінгвістичної точки зору, можна виділити три основні стилі, кожен з яких втілюється особливими характеристиками невербальних проявів, вимови та інтонування, побудови слів, речень та підбору слів: формальний, нейтральний та неформальний, або книжковий, нейтральний та розмовний. Перший з них характеризується як «гіперпедантичний», тобто повністю відповідає всім правилам офіційно прийнятої мови, останній – практично повністю ці правила ігнорує, не знає умовностей. Психологічно такий погляд

на стилістику взаємодії як реалізацію афективної функції можна співвіднести з поняттями «батька», «дорослого» та «дитини» Е. Берна, з феноменом «полярно-неадекватного батьківства», емоційної депривації та емоційного симбіозу, що переживається дитиною як втрата або насильство, або навіть з поняттями «негативного» та «позитивного» підкріплення [14, с. 242].

Таким чином, афективна функція реалізується завжди, правда її конкретне інструментальне втілення може змінюватися у значному інтервалі, полюсами якого є два крайні стилі – формальний (збільшуючий) дистанцію та неформальний (її скорочує), а умовною серединою – нейтральний стиль.

Третя, інформаційна, чи когнітивна, функція взаємодії варта того, щоб звернути на неї особливу увагу. Поза людським спілкуванням вона практично не представлена. Якщо, розуміти її як «перекачування» образу з однієї голови в іншу, то, швидше за все, можемо говорити лише про спільну орієнтацію у просторі. У онтогенезі (як, загалом, і у філогенезі) людини інформаційна сторона спілкування теж з'являється не одразу і безпосередньо пов'язана з оволодінням людською мовою. Спочатку елементарна мовна практика дитини носить так званий «симпрактичний» характер, при якому вже значною мірою реалізуються регулятивна і афективна функції, а людська інформаційна функція ще не є автономною і залежить від актуального оточення дитини. Безпосереднім апаратом мови, який суспільно-історично і був вироблений як інструмент такого «переміщення реальностями» є семантика. Семантичний апарат мовної системи також, як прагматичний та синтактичний, представлений конкретним інструментарієм на всіх її рівнях: невербальному, фонетичному, граматичному та лексичному. Однак, будучи виключно людським інструментальним апаратом, семантика має і більший репертуар можливостей, ніж прагматика чи синтактика. Так «орієнтація в реальностях» та завдання їх базових координат є лише однією, хоч і головною, з функцій семантичного апарату мови. Інші його функції безпосередньо пов'язані з реконструкцією та подвоєнням у знакових кодах самої дійсності [17, с. 185].

Таким чином, вчинок взагалі є громадським актом, який демонструє суб'єктивні відносини особистості. Розуміючи особистість як суб'єкт відносин, варто підкреслити, що це одночасно і суб'єкт ставлення до дійсності (інтрапсихічний план взаємодії), і суб'єкт відносин з дійсністю (інтерпсихічний план взаємодії). Якщо враховувати, що ці два плани взаємопереходять один в одного у процесі спілкування (спільної діяльності), то можна цілеспрямовано і планомірно змінювати і план інтрапсихічних відносин. Мовний вчинок є при цьому засобом особистісного розвитку, оскільки за допомогою нього людина може не лише формувати певні взаємовідносини, а й звертати увагу (свою та іншого) на різні його аспекти. Це, у свою чергу, дає можливість розширювати область усвідомлюваних взаємозв'язків з дійсністю (відносин), що дозволяє усвідомлено вибирати, що змінити у взаємозв'язках у кожний наступний момент.

У професійному педагогічному контексті доцільно припустити, що існує небагатозначний взаємозв'язок між педагогічним спілкуванням як характерною для нього стороною дійсності, і характером організації цього спілкування, зверненого до учня.

Експериментальне виявлення такого взаємозв'язку дає можливість, з одного боку, судити про особливості ставлення вчителя до його спілкування з учнем, а, з іншого, ~ цілеспрямовано працювати з вчителями, актуалізуючи в їх зверненнях ті компоненти, які ними не відстежуються і, отже, не дозволяють розвиватись і відносинам як усвідомленим взаємозв'язкам із дійсністю. Таким чином, щоб прояснити зазначену область інтересів, необхідно виділити та розглянути три наступні аспекти: по-перше, можливі типи ставлення вчителя до педагогічного спілкування, по-друге, класифікацію вчинків з різними можливостями організації спілкування і, по-третє, співвідношення та взаємозв'язок типів одного та іншого [19, с. 56].

Розгляд загальної картини такого взаємозв'язку доцільно розпочати з побудови класифікації мовних вчинків. У психології значною мірою розроблені питання, пов'язані з «параметрами» ставлення особистості до

дійсності та майже не розробляються питання передбачення особистістю наслідків своїх вчинків та розуміння відповідальності за них, як, втім, не розробляються і методи психологічного аналізу вчинків. При цьому, М. Аргіл звертає увагу на дві змінні: домінування підпорядкування та егоїзму; альтруїзм. Зазначені змінні значною мірою нагадують вектори домінування та доброзичливості інтерпер-сональної поведінки [6, с. 286].

М. Матіот у своїй моделі процесу «взаємодії віч-на-віч» як елементи аналізу виділяє: а) власне чинні дії, б) клімат взаємодії та в) засоби комунікації, що виконують завдання референції, експресії, регуляції та присутності [7, с. 50].

Оскільки педагогічне спілкування, що розуміється у найзагальнішому сенсі як спілкування вихователя з виховуваним з метою надавати певний вплив, є об'єктивно існуючою стороною дійсності, то воно може бути об'єктом свідомого, виборчого зв'язку – відносин людини. Цілком природно, що і ставлення до нього у різних педагогів може бути різним: містити різну сукупність когнітивних моделей, емоційних реакцій та оцінок, а також моделей дій, спрямованих на перетворення цього об'єкта дійсності.

Основних типів ставлення до професійного спілкування можна виділити три, а саме: об'єктне, псевдосуб'єктне та інтерсуб'єктне. Ставлення людини до дійсності як усвідомленого зв'язку її з дійсністю, представленому у нерозривній єдності когнітивного, афективного та конативного аспектів, ставлення вчителя до педагогічного спілкування також включає ці три аспекти, причому різних за змістом у кожному з зазначених типів відносини. Так, наприклад, при об'єктному типі ставлення вчителя до педагогічного спілкування, особливо характерному для екстремальних ситуацій та «закритих» організацій, когнітивний аспект швидше за все буде сфокусовано, перш за все, на самому вчителеві, на «я», практично виключаючи таким чином «іншого» як суб'єкта, що змінюється, з області уваги. Доцільно припустити, що цей аспект при об'єктному типі ставлення до спілкування буде пов'язаний з субординацією учня-об'єкта вчителю, у якій

нижчестоящий швидше оцінюється як пасивний, слабкий і поганий, а вищий – як активний, сильний і хороший. Конативний аспект є досить простою моделлю поведінки, в якій ініціатором активності нижчестоящого (учня) завжди виступає вищий (вчитель) як домінуюча постать. При псевдосуб'єктному ставленні вчителя до педагогічного спілкування його когнітивний аспект сфокусовано, насамперед, на учні, на «іншому» у спілкуванні. Афективний аспект тут може бути представлений по-різному: учень і вчитель можуть оцінюватися як хороші, сильні та активні, так і навпаки. Конативний аспект представлений у цьому типі відносин провокативними моделями взаємодії, тобто наміром спровокувати учня на необхідну вчителю реакцію [18, с. 208].

При третьому, інтерсуб'єктному, типі ставлення до спілкування з учнем увага вчителя передусім перебуває у реальній взаємодії, тобто до сфери усвідомлення включаються не «я» або «інший» окремо. Афективно це ставлення можна охарактеризувати як позитивне, активне та недистантне. Конативна сторона проявляється як стійке прагнення будувати та розвивати спілкування, як модель поведінки, що співпрацює, спрямована на узгодження активності.

Так, об'єктному ставленню вчителя буде відповідати імперативний спосіб організації спілкування, псевдосуб'єктному відношенню – маніпулятивний спосіб організації, а інтерсуб'єктному – діалогічний.

Отже, об'єктному типу відносини відповідає імперативна організація спілкування, в основі якої лежить принцип зіткнення мовних вчинків тих, хто спілкується; псевдосуб'єктному відношенню відповідає маніпулятивне спілкування та принцип часткової взаємності мовних вчинків; інтерсуб'єктному відношенню – діалогічний спосіб організації спілкування і принцип відтінку і доповнення мовних вчинків.

ВИСНОВКИ

Таким чином, на основі аналізу наукових і навчальних джерел визначено педагогічне спілкування як творчий процес та зроблено такі основні висновки:

1. Педагогічне спілкування – це взаємодія викладача з учнями у навчально-виховному процесі, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, сприяє більш повному розвитку особистості. Педагогічне спілкування є багатоплановим процесом, під час якого встановлюється та поступово розвивається комунікація, взаєморозуміння та взаємодія між учителем та учнями. Без такого роду навиків вчитель навряд чи може розраховувати на довіру колективу, а також на розуміння та інтерес до предмета. У спілкуванні складається важлива система виховних взаємовідносин, що сприяють ефективності виховання та навчання. Саме тому педагогічне спілкування за всіх часів вважалося одним із найважливіших аспектів педагогіки. Для продуктивної комунікативної діяльності педагог має знати, що спілкування пронизує всю систему педагогічного впливу, кожен його мікроелемент. Тільки таким чином можна досягти взаємодії та взаєморозуміння.

2. Педагогічне спілкування виконує практично всі основні функції спілкування, а саме: інформаційна функція, що полягає у передачі через спілкування певної інформації життєвого, навчально-методичного, пошукового, науково-дослідницького та іншого характеру; пізнання людьми одне одного; організація та обслуговування тієї чи іншої предметної діяльності: навчальної, виробничої, наукової, пізнавальної, ігрової; реалізація потреби у контакті з іншою людиною; залучення партнера до досвіду та цінностей ініціатора спілкування; залучення ініціатора спілкування до цінностей партнера; відкриття дитини на спілкування; функція співучасті допомагає підтримувати партнера (зокрема, учня) у його виході на спілкування; підвищення особистості учня.

3. Різні стилі комунікативної взаємодії породжують різні моделі поведінки педагога у спілкуванні з учнями на заняттях: модель дикторська («Монблан»); модель неконтактна («Китайська стіна»); модель диференційованої уваги («Локатор»); модель гіпореклексивна; модель гіперрефлексивна («Гамлет»); модель негнучкого реагування («Робот»); модель авторитарної взаємодії («Я – сам»); модель активної взаємодії («Союз»).

4. Педагогічний такт – це почуття міри у поведінці та діях педагога, що включає високу гуманність, повагу гідності учня, справедливість, витримку і самовладання у відносинах з дітьми, батьками, колегами по роботі. Педагогічний такт – це одна з форм реалізації педагогічної етики.

Виділяються наступні стилі педагогічного спілкування: стиль «спільна творчість»; стиль «дружня співпраця»; стиль «залякування», стиль «спілкування-загравання».

5. Етапи педагогічного спілкування як творчого процесу включають:

1. Прогностичний етап: моделювання педагогом спілкування з групою, потоком у процесі підготовки до педагогічної діяльності

2. Початковий період спілкування: організація безпосереднього спілкування з аудиторією, групою; початок контакту, що багато в чому

визначає успішність подальшого розвитку змістовного та соціально-психологічного аспекту педагогічної діяльності.

3. Управління спілкуванням у педагогічному процесі, що розвивається. Метод навчання та система спілкування має бути адекватною. Тільки тоді буде ефективна спільна робота викладача та студентів.

4. Аналіз здійсненої системи спілкування та моделювання спілкування у майбутній діяльності.

6. Об'єктному типу відносини відповідає імперативна організація спілкування, в основі якої лежить принцип зіткнення мовних вчинків тих, хто спілкується; псевдосуб'єктному відношенню відповідає маніпулятивне спілкування та принцип часткової взаємності мовних вчинків; інтерсуб'єктному відношенню – діалогічний спосіб організації спілкування і принцип відтинку і доповнення мовних вчинків.

РЕЗЮМЕ

У роботі проаналізовано поняття «педагогічне спілкування» та зроблено висновок, що воно являє собою взаємодію викладача з учнями у навчально-виховному процесі, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, сприяє більш повному розвитку особистості. Наголошено, що педагогічне спілкування є багатоплановим процесом, під час якого встановлюється та поступово розвивається комунікація, взаєморозуміння та взаємодія між учителем та учнями.

Автором встановлено, що педагогічне спілкування виконує практично всі основні функції спілкування, а саме: інформаційна функція, що полягає у передачі через спілкування певної інформації життєвого, навчально-методичного, пошукового, науково-дослідницького та іншого характеру; пізнання людьми одне одного; організація та обслуговування тієї чи іншої предметної діяльності: навчальної, виробничої, наукової, пізнавальної, ігрової; реалізація потреби у контакті з іншою людиною; залучення партнера до досвіду та цінностей ініціатора спілкування; залучення ініціатора спілкування до цінностей партнера; відкриття дитини на спілкування;

функція співучасті допомагає підтримувати партнера (зокрема, учня) у його виході на спілкування; підвищення особистості учня.

У роботі розкрито різні моделі поведінки педагога у спілкуванні з учнями на заняттях: модель дикторська («Монблан»); модель неконтактна («Китайська стіна»); модель диференційованої уваги («Локатор»); модель гіпорексивна; модель гіперрефлексивна («Гамлет»); модель негнучкого реагування («Робот»); модель авторитарної взаємодії («Я – сам»); модель активної взаємодії («Союз»).

Охарактеризовано педагогічний такт як почуття міри у поведінці та діях педагога, що включає високу гуманність, повагу гідності учня, справедливість, витримку і самовладання у відносинах з дітьми, батьками, колегами по роботі. Педагогічний такт – це одна з форм реалізації педагогічної етики.

У роботі визначено етапи педагогічного спілкування як творчого процесу.

Ключові слова: етапи спілкування, освіта, педагогічне спілкування, педагогічний такт, стилі спілкування.

RESUME

The paper analyzes the concept of «pedagogical communication» and concludes that it represents the interaction of a teacher with students in the educational process, aimed at creating a favorable psychological climate, contributing to the fuller development of the individual. It is emphasized that pedagogical communication is a multifaceted process during which communication, mutual understanding and interaction between the teacher and students is established and gradually develops.

The author found that pedagogical communication performs almost all the main functions of communication, namely: the informational function, which consists in the transmission through communication of certain information of a vital, educational-methodical, searching, scientific-research and other nature; people getting to know each other; organization and maintenance of one or another subject activity: educational, industrial, scientific, cognitive, game; realizing the need for contact with another person; involvement of the partner in the experience

and values of the initiator of communication; involvement of the communication initiator in the values of the partner; opening the child to communication; the co-participation function helps to support the partner (in particular, the student) in his communication; improvement of the student's personality.

The work reveals different models of the teacher's behavior in communicating with students in classes: the announcer model («Mont Blanc»); non-contact model («Chinese wall»); model of differentiated attention («Locator»); the model is hyporeflexive; the model is hyperreflexive («Hamlet»); inflexible response model («Robot»); model of authoritarian interaction («I am myself»); model of active interaction.

Pedagogical tact is characterized as a sense of moderation in the teacher's behavior and actions, which includes high humanity, respect for the student's dignity, justice, patience and self-control in relations with children, parents, and work colleagues. Pedagogical tact is one of the forms of implementing pedagogical ethics.

The work defines the stages of pedagogical communication as a creative process.

Key words: stages of communication, education, pedagogical communication, pedagogical tact, communication styles.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. До аналізу ціннісних складових професійної культури особи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник* / за ред Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало та ін. К., 2018. С. 233–249.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник. К., 2016. 848 с.
3. Бойправ М. Д. Загальна психологія. Навчальний посібник. Т. 1; за ред. О. П. Щотки, О. П. Пісоцького, О. І. Нещерет. Ніжин, 2016. 298 с.
4. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми, 2017. 608 с.
5. Буняк Н. А. Загальна психологія: лекції (частина І). Тернопіль, 2017. 102 с.
6. Вітвицька С. С. Педагогічна освіта магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект: Монографія. Житомир, 2019. 440 с.

7. Вовк М. П. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: досвід, інновації, тенденції. *Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика*. К., 2021. С. 47–49.
8. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі: навч. посіб. Житомир, 2021. 100 с
9. Дуткевич Т. Загальна психологія. Теоретичний курс. К.: Центр навчальної літератури, 2019. 388 с.
10. Іванюк Г. Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальних практик. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2020. № 2. С. 25–34.
11. Іващенко А. І. Наукові підходи до вивчення проблеми саморозвитку як психологічного феномена. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. 2015. Вип. 36. С. 217–223.
12. Колісник О. П. Траєкторії духовного саморозвитку особистості. *Наука практиці*. 2017. №1 (8). С. 29–37.
13. Крившенко Л. Дослідження евристичного навчального діалогу в зарубіжній та вітчизняній педагогічній науці. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 215.
14. Куземко Л. В. Сучасні аспекти особистісно-професійного розвитку майбутніх педагогів. *Pedagogical and psychological sciences: development prospects in countries of Europe at the beginning of the third millennium*. 2018. V. 1. Riga, 2018. С. 241–258.
15. Максименко С. Д. Загальна психологія: підручник. К., 2019. 272 с.
16. Максименко С. Д. Психологія та педагогіка: підручн. К., 2016. 584 с.
17. Москалець В. П. Загальна психологія: Підручник. К., 2020. 564 с
18. Пісоцький В. П. Психологія особистості: конспект лекцій: навчально-методичний посібник. Ніжин, 2017. 138 с.

19. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття. К., 2020. С. 54–57.
20. Савенкова Л. О. Психологія спілкування: навч. посіб. К., 2015. 309 с.
21. Савчин М. Здоров'я людини і духовний особистісний і тілесний виміри: монографія. Дрогобич, 2019. 232 с.
22. Сергеєнкова О. П. Загальна психологія: навч. посіб. К., 2017. 296 с.
23. Столяренко О. Психологія особистості. К., 2019. 280 с.
24. Титаренко Т. М. Нариси до соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2016. Вип. 5. С. 172–186.
25. Чепіль М.М. Педагогічні технології: навчальний посібник К., 2019. 224 с.
26. Янкович О. Праксеологічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 215.