

Consciousness Studies-Online.

2. Charles T. Tart Sex, Drugs and Altered States of Consciousness 1978, Unpublished.

3. Charles T. Tart. Altered States of Consciousness. 1999, Journal of Consciousness Studies-Online (vwww.paradigm-sys.cQiTi/cttart/).

4. Культурология. Учебное пособие. Раздел 3. Взаимодействие культуры и личности. Особенности функционирования и воспроизводства культур. (http://mvwj-u.ru/biblio/arhiv/books/baxmin_berger_kulturology/16.asp).

5. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. Е. Р. Рачковой. М., 2002.

6. Спивак Д.Л. лингвистика измененных состояний сознания Спб., 1990.

І. А. Зязюн

ДІАЛЕКТИКА ЗМІСТУ ОСВІТИ І ЗМІСТУ УЧІННЯ

Педагогічна праця - це особливий вид висококваліфікованої розумової і практичної діяльності творчого, неповторного характеру, яка вирізняється високим рівнем фізичної напруги. Праця вчителя, наприклад, - це свідома, доцільна діяльність з навчання, виховання і розвитку учнів (суб'єктів учіння). Йому належить провідна роль у формуванні в кожній особистості професійних знань, активної життєвої позиції, громадянськості (категорія вчитель використовується нами в найширшому розумінні: як виконавець педагогічної дії в усіх освітньо-виховних закладах, починаючи з дитячого садочка і закінчуючи закладами вищої і післядипломної освіти; категорія педагог рівнозначна категорії вчитель).

В умовах зміни завдань сучасної освіти, які визначаються варіативністю навчально-виховних закладів, диверсифікацією змісту, розширенням інноваційних процесів, виникає необхідність по-новому розглянути специфіку педагогічної діяльності. Педагог - майстер повинен добре орієнтуватися в різноманітності педагогічних технологій, мати свою думку і вміння захищати її, правильно оцінювати свої можливості, бути готовим до прийняття відповідальних рішень.

Як і в будь-якій творчості, у педагогічній своєрідно поєднуються дії нормативні і свєрстичні, створювані в ході власного пошуку педагога. Для неї характерна відносна самостійність творчого вибору методичних дій, прийомів у рамках загальних, визнаних принципів. Творча педагогічна індивідуальність завжди опосереднена особистісними якостями педагога. У кінцевому рахунку творча неповторність - це вища характеристика педагога.

При розгляді творчих аспектів викладання аналізуються гносеологічні, технологічні, організаційні та інші сторони взаємодії "викладання - учіння", але онтологія творчості педагога, як необхідної умови здійснення процесу учіння, спеціальному аналізу ще не піддавалася. Загальноновживане, звичне словесне поєднання "творчість педагога" поза контекстом навчальної дії лише односторонньо відтворює цей феномен, оскільки поза аналізом системи (процесу учіння) неможливо змістовно уявити саму працю педагога. Часто-густо діяльність педагога аналізується як співтворчість, і передусім з учнями, хоч для повного аналізу необхідне дослідження його співтворчості з іншими учасниками процесу навчання - колегами, батьками, вченими, працівниками додаткової освіти, авторами підручників, технологій,

методик учіння, з іншими "співавторами" освітнього процесу тощо (так само і категорія учень розуміється нами у найширшому змістовному наповненні, починаючи з вихованця дитячого садка і закінчуючи слухачем післядипломного навчального закладу).

Перехід від аналізу творчості педагога до вивчення його співтворчості з учнями пов'язаний із зміною парадигми освіти, його ідеалу: від "людини освіченої" до "людини культурної" (В.С.Біблер). На відміну від "людини освіченої", яка опанувала і використовує досягнення соціуму, "людина культурна" поєднує у своїй свідомості різні культури, орієнтована на іншу людину, схильна до діалогу з нею. Освіта як спосіб відтворення людини в культурі передбачає не лише засвоєння дидактики існуючого соціального досвіду ("сталого" культури) і розвиток особистості на цій основі, але і створення образу світу і свого образу у цьому світі. Вирішення кожного з цих завдань взаємно зумовлене.

Творче начало в діяльності педагога помітно зростає в ході розгортання нетривіальних дидактичних ідей. Чим більш продуктивна ідея, чим менше вона формалізована, тим "м'якшим" стає розпорядження її реалізації. При цьому педагог стикається з необхідністю вирішення інтегральної задачі формування учня як суб'єкта навчальної і пізнавальної діяльності, а для цього необхідне формування мотивів учіння, прилучення до предметної і операційної сторін навчального процесу, розвиток рефлексивного мислення учнів, їх активності і творчості. Те ж саме відбувається і в процесі отримання учнями знань, умінь, навичок, оскільки вирішується, присутньо, задача "перемотування культури з безособистісної форми загалу в особистісну форму культури індивіда"[3, 54].

Учіння як процес взаємодії учителя і учнів здійснюється на основі певного навчального змісту. Інтерпретація цього змісту, як дидактично обробленого "згустку" культури і науки в якості його складників, сьогодні загальноновизнана і не викликає, здавалось, серйозних запитань. Тому такі критерії відбору змісту, як наукова об'єктивність, загальна значущість, міжпредметність і ряд інших, якими повинен керуватися вчитель, є "природними", що не вимагають обґрунтування і, зрозуміло, творчості. Але все-таки практика показує, що реальний зміст освіти не зводиться до фрагментів науки, які відображені в навчальних планах, програмах, посібниках тощо. Перед педагогом всякий раз виникає складне творче завдання перетворення змісту освіти у зміст учіння. Учень будь якого класу чи курсу розпочинає навчання не з "чистого листка", він вже має власний життєвий досвід, знання, інтереси, спрямованість особистості. На його досвід проектується суспільно-історичний досвід, і навпаки. Цей процес є закономірністю процесу учіння: "Всяке намагання вихователя-вчителя "внести в дитину" свідомість і моральні норми поза власною діяльністю дитини по оволодінню ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей" [7, 192]. Учитель стимулює учнів до актуалізації їхнього життєвого досвіду, створює умови його злиття з суспільно історичним. Для цього він вивчає досвід учнів, прогнозує можливі утруднення, помилки, намічає шляхи їх корегування, перебудови і збагачення.

Сходження вчителя до життєвого досвіду учнів є, по суті, зверненням до особистості учня, до його здатності "працювати" із своїм досвідом, з допомогою чи супроти нього. Учень у цій ситуації перебудовує попередні уявлення, виробляє нові знання, виходячи за межі особистого досвіду,

наділяючи їх особистісним смислом.

У процесі пізнання учнів педагог приходиться до необхідності рефлексії власної діяльності, включення її в контекст діяльності учнів. Тепер уже рух у цьому контексті, а не саме вузько зрозуміле викладання, визначає стиль мислення вчителя. Обмеженість змісту освіти полягає в тому, що він ігнорує особистий досвід педагога, його культуру. Між тим прилучення учнів до принципово неформалізованої "культури Майстра" (М. М. Бахтін) - глибинна основа залученості в навчальному процесі. Прикро, що масова практика учіння співпадає з підпорядкованою цілям трансляцією соціального досвіду, а особистісні знання, культура вчителя є дечим другорядним, необов'язковим.

Не можна погодитися з тим, що дидактика не розглядає в якості елементу змісту учіння (до речі, суттєві відмінності між змістом освіти і змістом учіння залишаються не з'ясованими) культуру самого процесу учіння (дидактичну культуру). Лише в ній найбільш рельєфно виявляється співавторство педагога і учнів, їх готовність до взаємодопомоги, наявність (чи відсутність) у них установки на співбесідника, на висхідну адресність своєї активності "значущому іншому" (В.С.Біблер), на "презумпцію розуміння" (Г.С.Батищев).

Викладання у навчальному закладі - це і мистецтво, і наука. Мистецтво тому, що кожне заняття неповторне. Його хід, емоційне забарвлення, використовувані засоби залежать від цілого ряду факторів, багато з яких важко передбачити. У цьому розумінні викладання чимось подібне до творчості художника, письменника, поета, від яких вимагається глибоке знання життя, людської душі, уміння співпереживати особистості. Але разом з тим це і наука, в основі якої є об'єктивні закони, що фіксують суттєві зв'язки і відношення, притаманні процесу освіти, який ґрунтується на взаємодії викладання і учіння. Ці закони виконують роль провідних конструкцій, що забезпечують процес цілеспрямованого розвитку особистості майбутнього громадянина, спеціаліста, професіонала.

Основний зміст діяльності педагога полягає у виконанні навчаючих, виховних, організаторських і наукових функцій. Навчаюча функція - передача учням знань, формування умінь і навичок; виховна - формування і розвиток особистості; організаторська - організація навчальної і позашкільної, позааудиторної роботи учнів, підтримання порядку і дисципліни; наукова - прилучення учнів до дослідницького пошуку, науково-технічної творчості.

В узагальненому вигляді необхідні викладачу якості можна згрупувати у декілька блоків:

- мотиваційні: переконаність, соціальна активність, відчуття обов'язку;
- професійні: глибокі знання у сфері своєї наукової галузі, спеціальності, дидактики учіння, педагогіки і педагогічної психології, методики учіння;
- особисті: уміння ставити педагогічні цілі і визначати задачі навчальної і виховної діяльності, розвивати інтерес учнів до своєї науки, предмету, вести навчання з високим кінцевим результатом, ефективно здійснювати виховну роботу; знання учнівської психології, вміння контролювати роботу учнів, взаємодіяти з ними, розуміти їх;
- моральні: чесність і правдивість, простота і скромність, висока вимогливість до себе і учнів, справедливність у стосунках із учнями і колегами, розвинуте відчуття відповідальності.

Викладач повинен бути і спеціалістом прилучення учнів до своєї науки, і науковцем розвитку пошукових навичок у них. В особистості викладача учнів захоплюють: гармонійна єдність ідеалів, переконань, принципів, поглядів, захоплені, морально-етичні якості, талант педагога, любов до своєї праці, постійний пошук шляхів удосконалення педагогічної майстерності, увага до кожного учня, уміння розвивати навички культури, формувати особистість. Викладач не просто "транслятор знань", а цілісна особистість, яка відповідає високим вимогам до підготовки високоосвічених і гармонійно розвинених спеціалістів. Учні, як правило, високо цінують у викладача людські якості: доброзичливість, ненав'язливий вплив, захопленість, людинолюбство, відчуття такту, вміння зрозуміти іншого, товариськість. Доброта педагога полягає у відчутті відповідальності за учня, його майбутнє. Право бути наставником має передусім той педагог, який розуміє і сприймає душевний стан своїх вихованців. Добро визначається твердістю волі, непримиренністю до найменших ознак духовної порожнечі, фальші.

Звичайно, педагог включається в процес навчання передусім в якості "повпреда" науки і інших форм суспільної свідомості, уже підданих певній дидактичній обробці. Однак він дає учням не лише знання, але й своє мотиваційне і ціннісне відношення до них. Безособистісна передача педагогом системи знань, установка на вилучення з них власних сумнівів, переживань, роздумів, осяань - всі ці вияви так званої закритої позиції педагога призводять до втрати почуттєво-ціннісного (естетичного) підтексту учіння і збіднюють його. Ведучи мову за працю майстрів педагогічної праці, В.О.Сухомлинський підкреслював, що педагог відкриває своїм учням не лише вікно в світ знань, але й свій внутрішній світ, виражає самого себе.

Підкреслено безособистісна манера викладу може існувати як дидактичний засіб, але вона беззастережно ущербна як стиль, принцип взаємодії і спілкування педагога з учнями. Значно вагомішою і впливовішою є відкрита позиція педагога, яка за певних умов викликає в учнів відповідне бажання відкритися. Коли педагог визначає навчальний матеріал, пропускаючи його через призму власного сприймання, особистісного досвіду, він тим самим моделює певне відношення до цього матеріалу учнів. Звичайно, такий підхід вимагає педагогічного чуття, такту, складу групи учнів, рівня їх розвитку, психологічного настрою, передісторії стосунків педагога і учнів.

Одночасно з конструюванням змісту учіння розгортається процес ємнісного оволодіння ним учнем і педагогом. Педагог вводить у нього "зв'язки обміну діяльністю" - поняття, факти, закони, методи, ціннісні орієнтації, стиль мислення і ін., зафіксовані в знаках, символах, правилах мови науки і наукового мовлення, зміст яких поданий в конкретному навчальному матеріалі. Завдячуючи їх поясненню, створюються необхідні умови для сприймання, послідовного вивчення і розуміння предмета.

Педагог розкриває значення "зв'язків обміну діяльністю". Ці значення мають "подвійне життя", "виступають перед суб'єктом і в своєму незалежному існуванні - в якості об'єктів його усвідомлення і разом з тим в якості способів і "механізму" свідомості, тобто, функціонуючи в процесах, які презентують об'єктивну дійсність" [4, 174]. Виражена в поняттях "значення" і "зміст", ця двовалентність є фундаментальною характеристикою мови, будь-якої соціально культурної діяльності і розглядається як передумова до діалогу [6, 12].

Двовалентність “зв’язків обміну діяльністю” виявляється і в слові вчителя, з яким він звертається до учнів, пояснюючи матеріал. Тут значення слова - предметний зміст навчального матеріалу, а смисл - нормативні, ціннісні і інші відношення вчителя до матеріалу, які народжені взаємодією “викладання - учіння”. Ця ж двовалентність змісту учіння (“значення” і “смисл”) виявляється в навчальних текстах, які “оживають” в учінні. Викладач і учень оволодівають не лише “значеннями” тексту і проникають у “комунікативні наміри” (Л.С.Виготський) автора тексту, але й наділяють текст своїми смислами, стають його співавторами.

Осмилення в учінні є суб’єктивним відображенням значень, зумовлених взаємодією “викладання - учіння”. Осмилення навчального тексту, тобто наділення його смислами, передбачає такі сумісні дії, як переклад на “свою” мову, допоміжне визначення, переформулювання, проблемне визначення, вяснення, наповнення особистісними смислами, прийняття, вихід за його межі тощо. Включення навчального тексту у відношення “викладання - учіння” створює передумови для оволодіння його значеннями, наповнення особистісними смислами, що слугує передумовою співтворчості педагога і учня. Зміст освіти (частина соціального досвіду, йому ізоморфна) розгортається в контексті культури педагога і учня. При цьому реалізуються специфічні відношення між їхніми свідомостями, а саме розуміння стає результатом співтворчості. У цій ситуації взаєморозуміння стає “смысловим змістом буття” (М. М. Бахтін), способом сумісного “проживання” і переживання учіння і педагогом, і учнем.

Щоб забезпечити розуміння, педагогу необхідно розкрити не лише значення того чи іншого елемента змісту освіти, але і його смисл в контексті і зв’язку з іншими елементами “чужого” і особистого досвіду: знаннями, уміннями, навичками, досвідом творчої діяльності, досвідом емоційно-ціннісних відношень. Контекстуальні ж смисли існують лише в сфері суб’єкт - суб’єктних відношень, тобто в діалозі.

Діалогічні відношення в учінні зумовлюються не лише природою (походженням) змісту освіти, але й самим процесом учіння. Внаслідок своєї універсальності діалог - не фрагмент навчального заняття, він не закінчується з тією чи іншою навчальною і пізнавальною ситуацією, незалежний від неї, хоч нею і підготовлений. Діалог “педагог - учень”, учень - учень”, “учень - комп’ютер” - це діалог людини з людиною, а не навчаючого і того, хто навчається.. У діалозі зникають жорстко закріплені соціальні ролі “педагога” і “учня”. Рушійними силами спілкування є обидві сторони - і дорослі, і діти. По обидві сторони діалогу знаходяться і творці, і ті, яких творять”.

Орієнтація на культуру учасників навчального діалогу виявляється в таких тенденціях сучасних освітніх закладів, як: гуманістична і гуманітарна спрямованість освіти, особистісна зверненість, створення учням реальних стартових можливостей для життєвого самовизначення. Діалог постає в якості способу подолання ряду антиномій процесу учіння: між професійною підготовкою і гармонійним розвитком, самостійністю і керівництвом, репродукцією і творчістю.

Уміння вибудовувати діалог згідно з дидактичними цілями навчального заняття - показник рівня професіоналізму педагога, його педагогічної майстерності. Адже він “носій натхненного слова, тобто такого слова, яке здатне активно і переконливо втручатися у внутрішній діалог іншої людини, допомагаючи їй пізнавати власний голос” [1, 325].

Взаємодія педагога і учнів в учінні - центральна ланка в педагогіці співробітництва, яка набула популярності на початку 80-х років. При всій різноманітності методичного стилю вчителя - будь то використання "опорних сигналів" В.Ф.Шагалова, чи аналіз літературного твору з огляду художньої деталі, що є основою для його розуміння, як у Є.М.Гльїна, - найважливішим для них є вибудова діалогу на уроці. У цьому випадку урок стає результатом співтворчості педагога і учнів. "Дякую вам, діти, ви мені сьогодні допомогли", - закінчує урок для шестилітніх вихованців Ш.О.Амонашвілі.

Діалог в учінні між педагогом і учнями - це не тільки і не стільки полеміка, дискусія, в ході якої піддаються сумнівам, переоцінкам різні елементи соціального досвіду. Він народжує множинність ракурсів, на перехресті яких виявляється, за М.М.Бахтіним, "довір'я до чужого слова, учнівство, пошук глибинного смислу, узгодженість, нашарування смислу на смисл, голосу на голос, посилення шляхом злиття (але не отождолення), додаткове розуміння, вихід за межі зрозумілого" [2, 300].

Що таке педагогічна майстерність? Є різні "наповнення" цього поняття. Ми відповімо так: це високий рівень професійної діяльності викладача. Зовнішньо він виявляється в успішній реалізації правильно сформованих цілей, вирішенні різноманітних задач навчання, спрямованих на досягнення високих кінцевих результатів. Конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконання, якості праці, доцільних, адекватних педагогічним ситуаціям дій викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання.

Будучи синтезом теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній. За нашими спостереженнями, деякі викладачі помітно активізують пізнавальну діяльність учнів, а інші, навпаки, знижують інтерес до предмета, пригноблюючи в учнів творче начало.

Немає кращого способу навчити людей якійсь справі, ніж пробудити у них високі душевні якості і допомогти їхньому розвитку. Однак, частина викладачів учнівською аудиторією не сприймається. Це черстві, байдужі до свого предмету і своєї справи люди. У них бракує соціальної відповідальності. Вони порушують елементарні правила спілкування, не розуміють і недооцінюють гуманістичний смисл своєї діяльності.

Л.М.Толстой писав про шкільного учителя: "Якщо учитель має лише любов до справи, він буде хорошим учителем, Якщо учитель має любов лише до учня, як батько, мати, він буде кращим за того учителя, який прочитав усі книги, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо учитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він - досконалий учитель" [8, 342].

Для оволодіння педагогічною майстерністю необхідна систематична підготовка до кожного навчального заняття; постійна робота з новинками педагогічної і психологічної літератури, знаходження в них нового для практичної перевірки і використання; вивчення досвіду колег і запозичення всього кращого, корисного, дійсно необхідного; вироблення індивідуальних прийомів (постановка голосу, техніка мовлення, граматична правильність, дикція, інтонація, сила звуку і т.п.); саморегуляція фізичного і психічного станів. Успіх педагогічної діяльності визначається передусім рівнем професійної підготовленості викладача. З нагромадженням досвіду формуються оптимальні прийоми праці, приходить майстерність, яка дозволяє швидко адаптуватися до будь якої учнівської аудиторії, виникає

легкість у роботі.

Досліджуючи специфіку методичного досвіду викладача, ми пропонуємо виокремити деякі стереотипи його педагогічної дії:

- побудова навчального процесу за схемою "виклад - сприймання - відтворення - закріплення - практичне використання" (характерна для всіх категорій викладачів); орієнтація на змістовну сторону: "Знай свій предмет і викладай зрозуміло" (типова для викладачів, які працюють з учнями і студентами старшого віку);
- прагнення зберегти звичні підходи до викладу матеріалу і викладання в цілому (типове для всіх викладачів); гіпертрофія функції контролю в навчанні;
- перевага на практичних заняттях і при проведенні лабораторних робіт власної активності в ущерб учнівській;
- прагнення все ще раз розповісти, пояснити, повторити;
- залежність оцінки особистості учня від його успішності; прагнення до надлишкової деталізації, спрощення матеріалу, "приспосовування" його із сподіваннями на краще засвоєння (найчастіше у викладачів загальнонаукових предметів).

Педагогічне спілкування - складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, зумовлених потребами сумісної діяльності. Оптимальне педагогічне спілкування учителя з учнями, в процесі навчання, створює найкращі умови для розвитку їх мотивації і творчого характеру навчання, для правильного формування особистості учня, забезпечує нормальний емоційно почуттєвий клімат навчання і управління соціально-психологічними процесами в колективах. Викладач - це по суті психолог-практик. Щоб управляти взаємовідносинами, сприяючими продуктивній навчально-виховній роботі, необхідно знати особливості спілкування взагалі, і психолого-педагогічного - передусім.

У розвитку пізнавальних інтересів і духовності учнів важливу роль відіграє правильний, зацікавлений на повазі і спокійній вимогливості, довірливий і доброзичливий тон викладача. У А.С.Макаренка є таке зауваження: "...Звичайно, розмовляючи зараз з вами, я зовсім інша людина, але коли я з дітьми, я повинен додати трохи ...мажору, і дотепності, і посмішки, не якоїсь штучної посмішки, але привітної посмішки, достатньо наповненої уявою" [5, 220].

Доброзичливість, увага і повага до інтересів, захопленість учнів є джерелом почуттєво-позитивних відношень між сторонами і не можуть не відбитися на розвитку інтересу. Щоб з'явився і ствердився стійкий інтерес, учень повинен відчувати свій особистий успіх. А це вимагає від викладача індивідуального підходу до кожного суб'єкта учіння. Якщо викладач буде постійно, але непомітно для учня допомагати йому (якщо цієї допомоги учень потребує), той оцінюватиме свої успіхи як особисті і відчуватиме радість від спілкування з педагогом і наслідування його досвіду.

Від того, як люди сприймають і оцінюють зовнішність і поведінку партнера, оцінюють можливості один одного, багато в чому залежить характер їхньої взаємодії і результативність контактів. Серед факторів, які формують враження про людину, яку ми зустрічаємо вперше в житті, важливе значення мають зовнішність, вияв почуттів, переживання, внутрішні стани людини. Зовнішність людини, її вбрання, зачіска, прикраси і ін. несуть первинну соціально психологічну інформацію про неї. Помітний зв'язок між зовнішністю і психологічними якостями: людина, зовнішність

ної викликає симпатію, здається і внутрішньо привабливою. Це повністю відноситься до взаємин викладача і учня.

Психологи наголошують на стандарти, які дозволяють приписувати одній людині доброту, ширість, а іншій - легковажність, честолюбство і інші риси на основі зовнішності. Вони ж вважають, що встановлено феномен "ореолу" фізичної привабливості, який викликає зрушення при оцінці не лише рис особистості, але й вчинків. Якщо людина викликає гарне враження, їй, як відомо, ідуть назустріч.

У формуванні пізнавальних інтересів учнів викладач має основоположний вплив. Його ерудиція, відношення до справи і учнів, педагогічна майстерність - це в основному визначає успіх учіння. Звичайно, має значення і об'єм знань, рівень розвитку учнів, спрямованість їх інтересів. Неорганізованість, недоліки розвитку мотиваційної сфери учнів можна пояснити безпомічністю педагога, невмінням викликати інтерес до знань.

Зайва моралізація, тенденційно повчаюча манера у професійній поведінці, набір заформалізованих шаблонів часто-густо стають одним з мотиваційних факторів відчуження учнів, вихованців від своїх педагогів, викликають негативні емоційні стани. Моралізація нерідко зумовлена тим, що у професійній роботі педагога (його менталітеті), як ні в якій з інших сфер діяльності, відображена педагогічна традиція, яка увійшла у підсвідомість педагогів всіх шкільних і дошкільних закладів, професійно-технічних училищ, коледжів, вузів як закон-стандарт з правом повчати, напучувати, залишати за собою останнє слово. Викладачеві важливо навчитися швидко виникати у стани учня, фіксувати в його поведінці мало помітні, але психологічно значущі деталі, розрізняти незначні зміни в макро- і мікроекспресії. Стани людини виявляються найчастіше у вигляді реакції на плінні ситуації і мають пристосовницький характер. Взаємовідносини викладача і учнів зумовлюються станами симпатії чи антипатії, взаєморозуміння чи непорозуміння. Звичайно, прийнятні дві умови, які забезпечують успіх взаємодії: довір'я учня до викладача і духовні потяги до нього. Довірливий характер взаємовідношень складається, як правило, не стихійно - його слід формувати, завойовувати.

Щоб сугестувати (навіювати) учневі віру у свої сили, укріпити його волю, бажання подолати труднощі, викладач може використовувати прийом авансування довір'я, який полягає у спеціальних дорученнях, індивідуальних завданнях. Для створення обстановки довіри вироблено ряд правил: визнання відчуття дорослості і самостійності учня, його достоїнств; вияв педагогічного оптимізму; обережність в оцінці його навчальних можливостей; терпимість, чесність у відношенні з учнями; повага національних традицій, звичаїв.

Література:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М., 1963. - С. 325.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. - М., 1979. - С. 300.
3. Библер В. С. Мышление как творчество. - М., 1975. - С. 54.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1975. - С. 174.
5. Макаренко А. С. Соч.: в 7 т. Т. 5. - М., 1958. - С. 220-
6. Михайлов И. Ф. Субъект, субъективность, культура //Философские науки. - 1987. - № 6.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М., 1973. - С. 192 - 193.
8. Толстой Л. М. Педагогические сочинения. - М., 1953. - С. 342.