

Заброцький М.М. ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ// Практична психологія та соціальна робота. – 2007 – №7. – с.31-34.

Одним із стратегічних завдань сучасного реформування школи є її переорієнтація на особистісний розвиток учнів. У зв'язку зі сказаним, як ніколи раніше, актуальною стає ідея С.Л. Рубінштейна про необхідність такої організації життя школи та підбору методів її роботи, які б забезпечували необхідні умови для виявлення та розвитку індивідуальності та обдаровань кожного учня. Вочевидь, це висуває певні вимоги як до особистості вчителя, так і до його професійних якостей, зокрема, до рівня його комунікативної підготовленості.

Теоретичний аналіз проблем професійно-педагогічної діяльності та педагогічного спілкування дозволяє виділити ряд теоретичних положень та методичних вимог, виходячи з яких слід розвивати комунікативну компетентність вчителів, організовуючи неперервне підвищення їх кваліфікації.

Передусім зауважимо, що дорослі, будучи суб'єктами основної - трудової - діяльності, схильні також переносити це і на інші види діяльності [5]. Для вчителів основним видом діяльності є професійно-педагогічна діяльність, а учіння у всьому різноманітті своїх форм виступає лише допоміжною діяльністю, необхідною для успішного виконання основної. Пізнавальні інтереси дорослих, що повністю справедливо і для вчителів, концентруються навколо потреби зрозуміти різноманітні явища життя та професійної діяльності, осмислити власний (рівно, як і інших) життєвий та професійний досвід, виробити позицію щодо різноманітних подій та явищ, навчитися використовувати отримані знання у своїй практичній діяльності. Учіння, таким чином, у більшості випадків розглядається вчителем через призму основної діяльності, а його результати співвідносяться з практичними потребами та особистісною значущістю. Відповідно ефективність процесу підвищення кваліфікації вчителів взагалі, рівно як і розвитку їх комунікативної компетентності зокрема, буде істотно залежати від того, наскільки вони будуть

самостійними у визначенні цілей, виборі форм і методів, регуляції самого процесу та оцінці результатів цього процесу.

Основним ефектом учіння дорослих є узагальнення та систематизація практичних знань, розвиток гнучкості мислення, зокрема, професійного. Відповідно результатом підвищення кваліфікації вчителів має стати не функціональний, а концептуальний розвиток, що знаходить своє вираження у розширенні та поглибленні їх уявлень і понять про оточуючу дійсність, у формуванні цінностей, смислових утворень та ідеалів, у збагаченні власної концепції життя та освоєнні технологій її практичної реалізації.

Як показано у чисельних психолого-педагогічних дослідженнях, центральним елементом мислення вчителя є прийняття педагогічного рішення. Засвоєні теоретичні знання (методологічні, психолого-педагогічні, методичні, фахові) при цьому використовуються як правило, не прямо, а у “знятому” вигляді, через трансформування у специфічну систему, побудовану відповідно до логіки практичного розв’язання педагогічної задачі. Саме остання і виступає безпосередньою когнітивною основою професійного мислення вчителя.

Логіка руху теоретичних знань під час вироблення педагогічних рішень така: загальна спрямованість задається провідними психолого-педагогічними ідеями, освоєними учителем на рівні особистісних переконань (вони визначають спосіб бачення конкретної педагогічної ситуації, дозволяють виділити характерні для кожної ситуації проблеми тощо); ідеї знаходять своє втілення у конструктивно-методичні схеми рішення, які враховують особливості конкретних педагогічних ситуацій; реальним виявленням останніх, що є основою регулювання практичної взаємодії з учнями, виступає оперативний образ ситуації, у якому відображені як конструктивно-методична схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії учителя з учнями у даний момент часу [7].

Мова йде про таке. Відповідно до теорії Л.С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує останні) спочатку у процесі розгорнутого зовнішнього діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У

ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюючись у своєрідні ідіоми, “згущення”, зрозумілі лише самому індивіду. Саме ці індивідуальні утворення визначають характер сприймання людиною тих чи інших об’єктів та явищ. Відмітимо zarazom, що описані “згущення” часто бувають неповними, неточними, а то і просто помилковими. Сказане повною мірою відноситься і до когнітивних основ професійного мислення вчителя. Для того, щоб вносити до них необхідні корективи, слід спочатку екстеріоризувати ці індивідуальні утворення, знову вивести їх у зовнішній вимір. Основною умовою цього виступає розгорнутий діалог з іншими людьми.

Нагадаємо також, що однією з найважливіших психологічних умов усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення власної професійної діяльності є рефлексивне ставлення учителя до неї. На думку дослідників, рефлексивні процеси у діяльності вчителя проявляються, передусім: в процесі практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель намагається адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати думки, почуття та вчинки учнів; в процесі проектування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання (виховання) і конструктивні схеми їх досягнення з урахуванням особливостей учнів і можливостей їх розвитку; в процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб’єкта.

Все це вимагає такої методики неперервної педагогічної освіти, при якій учителі набували б досвіду: дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень; участі в активній взаємодії з іншими учасниками процесу пошуку рішення; співвіднесення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, в яких такі положення знайшли своє втілення.

У контексті сказаного слід також мати на увазі, що педагогічна професія відноситься до соціономічних видів праці, де спілкування є професійно значущою, суттєвою стороною. Після мисленого розв’язання педагогічної

задачі (і на цій основі) учитель вирішує комунікативну задачу по організації безпосередньої взаємодії з учнями, змістом якої виступає обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо [4;10].

Проблемам педагогічного спілкування присвячені дослідження багатьох вітчизняних психологів (Г.О. Балла, М.Й. Боришевського, В.М. Галузяка, М.М. Заброцького, М.Н. Корнева, О.В. Киричука, С.Д. Максименка, С.О. Мусатова, Л.Е. Орбан, Л.М. Савенкової, В.А. Семиченко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої, Т.С. Яценко та інших). В їх працях обґрунтовується, що повноцінне спілкування вчителя з учнями, яке може забезпечити вирішення сучасних педагогічних задач, включає два взаємопов'язаних, однак істотно відмінних рівнів. Перший з них зовнішній, операційний, пов'язаний з рольовою поведінкою учасників спілкування, інший - внутрішній, глибинний, пов'язаний зі смисловими утвореннями особистості, та такий, що визначає операційний.

Окрім того, повноцінне педагогічне спілкування містить як сторону, що фундується на «суб'єкт - об'єктній» схемі (за типом розпоряджень, інструкцій, вимог тощо), при якій партнеру по спілкуванню відводиться роль об'єкту впливів та маніпуляцій, так і сторону, основу на «суб'єкт - суб'єктній» схемі, при якій визнається принципова рівноправність партнерів по спілкуванню.

Існує також тісний взаємозв'язок між результатами діяльності та типом спілкування, який супроводжує цю діяльність. В чисельних експериментальних досліджень переконливо показано, що «суб'єкт - об'єктна» схема педагогічної взаємодії зумовлює репродуктивну форму засвоєння учнями досвіду, яка і є характерною для традиційного навчання, тоді як формування продуктивних, творчих утворень є наслідком «суб'єкт - суб'єктної» схеми педагогічної взаємодії. Приміром, передавання та засвоєння готових алгоритмів розв'язання задач зовсім не потребує діалогічного спілкування, адекватною формою комунікативного забезпечення тут є інструктаж.

Таким чином, розвиток комунікативної компетентності педагога з

необхідністю вимагає формування як «суб'єкт - об'єктної», репродуктивної, операційної складової, так і «суб'єкт - суб'єктної», продуктивної, пов'язаної з особистісними смисловими установками. При цьому визначальною, провідною, тою, що детермінує спрямованість та характер педагогічної взаємодії, є саме «суб'єкт - суб'єктна» компонента [8; 10].

У соціальній психології досить поширеною є традиція розрізняти перцептивну, комунікативну та інтерактивну сторони спілкування. В силу сказаного розвиток комунікативної компетентності доцільно розглядати у цьому плані, виділяючи розвиток перцептивної, комунікативної та інтерактивної її складових. Соціально-перцептивна сторона спілкування, відповідно, перцептивна компонента, як неодноразово підкреслювалося у психологічній літературі [2; 8], є визначальною в структурі комунікативній компетентності особистості.

Узагальнення сказаного вище дозволяє дійти висновку, що розвиток комунікативної компетентності учителів доцільно здійснювати у рамках загальної роботи по формуванню їх професійної компетентності. При цьому впровадження у процес підвищення кваліфікації роботи груп психолого-педагогічного тренінгу, створюючи сприятливі умови для концептуального розвитку педагогів, позитивно впливає і на формування у них продуктивного рівня комунікативної компетентності [більш детально ця проблема розкрита в публікаціях: 1; 4; 10].

У змістовному плані таке навчання має забезпечувати: рефлексію власних когнітивних передумов прийняття педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення і корекцію; розвиток категоріального апарату педагогічного мислення, вироблення конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач; психолого-педагогічний тренінг, спрямований на операціоналізацію психолого-педагогічних знань, формування уміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

З трьох описаних у психологічній літературі форм організації занять (вільне ведення, програмоване управління та компромісний варіант, в якому органічно поєднуються елементи першої та другої форм) ми взяли за основу компромісну форму, оскільки саме вона, на наш погляд, найбільш вдало поєднує імпровізацію з елементами програмування, аналіз наперед заданих конкретних педагогічних ситуацій та таких, які несподівано виникають під час роботи учасників групи.

Вибрана форма робота з учасниками груп висовує досить жорсткі вимоги до професіоналізму, рівня кваліфікації, позиції та ціннісних установок ведучого, оскільки відсутність жорсткої програми вимагає від нього вміння оперативно оцінювати та коригувати роботи учасників груп, впливати на їх ціннісно-сміслову сферу та професійний світогляд. Особливо слід підкреслити, що ведучий має забезпечити «суб'єкт - суб'єктний» характер власної взаємодії з учасниками, оскільки по-іншому розвивати в останніх «суб'єкт - суб'єктну» компоненту комунікативної компетентності не можливо у принципі. Своєрідною «надзадачею» ведучого, яка підпорядковує собі всі зусилля по формуванню у слухачів комунікативних умінь, має стати пробудження та підтримання у них інтересу до іншої людини, формування сенситивності щодо неї.

Ми апробували декілька організаційних варіантів роботи по розвитку комунікативної компетентності вчителів. Перший з них був розрахований на три місяці, і заняття з учасниками груп проводилися один раз на тиждень упродовж 4-6 годин. При другому варіанті заняття з учасниками груп проводилися щодня впродовж 2-4 годин і закінчувалися за два – чотири тижні. Третій – інтенсивний – варіант передбачав щоденні заняття з учасниками груп упродовж 6-8 годин, що дозволяло скоротити загальну тривалість циклу до 4-5 днів. Усі апробовані варіанти мають свої сильні і слабкі сторони, вибір якогось конкретного визначається насамперед наявними організаційно-матеріальними умовами.

Змістовний матеріал занять (той, що був предметом індивідуального та

групового аналізу в роботі експериментальних груп) можна формувати з таких основних джерел: по-перше, за рахунок запропонованих ведучим педагогічних ситуацій та рефлексії учасниками свого педагогічного досвіду та самого процесу колективної пізнавальної діяльності в групах; по-друге, за рахунок тих ситуацій, що спонтанно виникають в процесі обговорення, внаслідок використання методів соціально-психологічного дослідження, психотехнічних вправ тощо.

Накопичений нами досвід свідчить також про високу ефективність діагностування слухачів (шляхом використання різноманітних особистісних тестів) із наступним обговоренням отриманих результатів у групі. У нашому випадку з успіхом використовувалися, приміром, різноманітні проєктивні методики, особистісні тести та багато інших. Паралельно доцільно аналізувати різні сторони динаміки міжособових взаємин (типи лідерства, що виявлялися під час організації колективної пізнавальної діяльності, особливості боротьби лідерів за домінування та їх впливу на інших членів групи, взаємна довіра або недовіра членів групи, почуття симпатії або антипатії, що виникали між ними, характер протікання комунікативних процесів у групі тощо).

Основними формами роботи виступають колективна пізнавальна діяльність учасників груп у вигляді ділових ігор [матриці таких ігор та методика їх проведення описані нами: 1; 10] та виконання спеціально підібраних комплексів психотехнічних вправ. Нижче приводяться зразки останніх (при їх підборі використані джерела: 1, 3, 6, 9, 10), апробовані на заняттях з розвитку комунікативної компетентності педагогічних працівників.

Вправи з розвитку рефлексії та емпатії

Вправа 1. Учасники сідають по колу. Їх знайомлять з інструкцією такого змісту: «Нехай кожний з вас подумає над тим, яку якість він більше всього цінує в людях. Після того як ви зробите свій вибір, придумайте (або згадаєте) коротку розповідь, історію, притчу, що несли б інформацію про вибрану вами якість. Почувши вашу розповідь (історію, притчу), інші учасники групи мають зрозуміти, про яку якість йде мова». Після першої, а також кожної з наступних

розповідей тренер звертається до групи з питанням: «Як вам здається, про яку якість йшла мова?» Після того як учасники групи висловлять свої пропозиції, тренер звертається до самого оповідача і просить його сказати, яка якість була вибрана ним.

Вправа 2. Учасники розподіляються по парах і сідають обличчям один до одного. Завдання першого партнера полягає в тому, щоб, зосередившись на якомусь образі, спробувати «мислено» передати його напарнику. Відповідно останній намагається вірно зрозуміти, на чому ж зосереджена увага його колеги. Потім учасники обмінюються завданнями. Вправу можна модифікувати, і тоді один і той же образ буде «транслявати» виконавцю вся група.

Вправа 3. Всі учасники групи сідають по колу. Інструкція: «Уявіть собі, що ви усі відомі художники, і саме тому вас запросили прийняти участь у досить престижній виставці, яка незабаром відкривається в нашому місті. Вас попросили представити на виставку ваш автопортрет. На жаль, готового автопортрета у вас немає, але ви не хочете відмовлятися від участі у виставці і сідаєте за роботу. Зараз я роздам вам «полотна» (тренер тримає в руках аркуші щільного білого папера), і кожний буде мати у своєму розпорядженні деякий час для того, щоб написати свій автопортрет. Ви можете самі вирішити, яке художній напрямком ви будете представляти: абстракціонізм, імпресіонізм, символізм, реалізм і т.д. Пам'ятайте, що творчість - процес дуже інтимний, тому пишіть автопортрети самотійно, не радячись з іншими і не цікавлячи тим, що зображено на полотнах ваших товаришів. Ви можете сісти там, де вам буде зручно. І ще один важливий момент - не треба підписувати автопортрет, робити на полотні які-небудь позначки».

В міру готовності тренер збирає автопортрети, причому намагається запам'ятати (або записує), в якій послідовності вони до нього попадають. Коли робота закінчена, усі знову сідають по колу. «Тепер давайте уявимо собі, що ми усі відомі мистецтвознавці, яких запросили бути експертами на цій виставці. І от, коли до відкриття виставки залишилося зовсім небагато часу, привезли

останню партію картин і серед них виявилось не підписане полотно. Це - автопортрет. Робота дуже гарна і було б кривдно, якби вона залишилася не представленою на виставці. Але ви висококваліфікований фахівець і можете визначити автора по манері роботи. Я роздам кожному з вас автопортрети, і ви повинні будете надписати той, що вам дістанеться. Прохання зробити це самостійно, не радячись з іншими «мистецтвознавцями». Я постараюся, роздаючи автопортрети, зробити так, щоб до вас не потрапила ваша робота, але якщо це усе-таки відбудеться, скажіть мені, і я поміняю полотно».

Після того як усі роботи підписані, учасники сідають у більш тісне коло, і кожний по черзі кладе в центр той автопортрет, який він підписував, і пояснює, чому він поставив саме цей підпис. Тренер звертається до усіх із проханням не говорити, правий «мистецтвознавець» чи ні. Автор картини теж ніяк не виявляє себе. Усі тільки слухають, не висловлюючи своїх інтерпретацій, і можуть лише задавати «мистецтвознавцеві» уточнюючі питання. Після того як усі роботи представлені, тренер бере автопортрети, по черзі кладе їх у центр кола і запитує: «Чий це автопортрет?».

Вправа 4. Учасники сидять по колу. Інструкція: «Зосередьтеся на своєму сусіді справа. Згадаєте всі його прояви під час роботи групи, все, що він говорив, робив. Згадаєте почуття і ставлення, що виникали у вас до цієї людини. Для цього в нас буде три хвилини». Після закінчення трьох хвилин тренер продовжує інструкцію: «Навколо нас, дай і у нас самих теж, постійно все рухається. Погойдуються листки дерев, летять птахи, падає сніг, бігають діти. Характер руху може бути дуже різним. Знайдіть такий образ руху, який би відображав ваше уявлення про вашого сусіда справа. Коли усі будуть готові, кожен, по черзі, повідомить своєму сусідові про образ, який він викликав».

Вправа 5. Учасники групи сидять по колу. Інструкція: «Нехай кожний з нас подумає про те, якого він (вона) зараз кольору. Давайте тільки подумаємо про це і ніщо не будемо говорити. (Тренер витримує паузу, достатню для того, щоб кожний виконав завдання.) Тепер нехай кожен зверне увагу на свого сусіда ліворуч і постарається зрозуміти, якого він (вона) зараз кольору, на ваш погляд.

Почекаємо, поки всі це зроблять, а потім хто-небудь з нас першим скаже своєму сусідові ліворуч якого він, його сусід, зараз кольору, а також пояснить, чому він так вирішив. Потім той, хто тільки що вислухав враження про себе, висловить свої враження своєму сусідові і т.д. по колу. Після того як коло замкнеться, кожний скаже той колір, що він для себе вибрав на початку вправи».

Вправи з поглиблення рівня самоприйняття

Вправа 1. Ведучий знайомить учасників із інструкцією такого змісту: «Багато хто з людей боїться видатися оточуючим смішним. Кому з вас знайоме це почуття? Зараз ми попрацюємо над тим, щоб позбутися такого переживання. Нехай група розділиться на дві команди. Перша загадує якесь слово чи словосполучення (можна - назви предметів, що часто зустрічаються в побуті), друга - делегує свого учасника (краще, якщо добровільно), якому повідомляється загадане слово. Останній має зобразити це слово тільки за допомогою жестів і міміки, а його команда спробувати зрозуміти, що ж було загадано». Команди учасників по черзі загадують слова. Після того, як більшість побуває у ролі тих, хто зображує, можна обговорити ті переживання та почуття, що виникали, коли приходилося щось зображувати.

Вправа 2. Ведучий знайомить учасників з інструкцією такого змісту: «Складіть перелік своїх слабких сторін. Навпроти кожного пункту вкажіть на те позитивне, що цьому можна протиставити. Дайте розгорнуту аргументацію своїй позиції, доберіть переконливі приклади». Після цього учасники приступають до роботи.

Вправа 3. Ведучий знайомить присутніх з інструкцією такого змісту: «Кожна людина обов'язково вміє робити щось краще за інших. А Ви? Що Ви робите краще за всіх?». Після цього виконавці вправи складають перелік своїх сильних сторін.

Вправа 4. Учасники групи сидять по колу. Інструкція: «Не можна любити інших, не люблячи себе. Не можна допомогти іншим, не допомігши собі. Успіх людини значною мірою залежить від її поваги до себе, усвідомлення власної унікальності, цінності. Задумайтесь і назвіть три якості, за які вами можна

захоплюватися, за які вас варто любити. Для багатьох це може виявитися складною задачею, адже нас вчили «не хваліть себе самі, хай вас похвалять інші». Не здавайтеся. Це можуть бути і зовнішні (у мене красивий голос, волосся, очі), і внутрішні (доброта, надійність, щирість) якості. Закрийте очі і подумки скажіть: «Я люблю себе за те, що у мене красиві очі». Що ви при цьому відчуваєте? Радість? Відчуття злету? Протест? Вам сумно? Якщо вас при цьому переповнюють позитивні емоційні стани, то ви відчуваєте себе людиною, гідною поваги і любові. Однак якщо ваші почуття суперечливі або негативні, то у вас, скоріше за все, безліч зовнішніх або внутрішніх конфліктів».

Вправа 5. Учасники групи сидять по колу. Інструкція: «Сядьте та розслабтеся. Закрийте очі. Уявіть перед собою чистий аркуш паперу, олівці, гумку. Подумки намалюйте на аркуші негативну ситуацію, яку треба забути. Це може бути реальна картинка, образна асоціація, символ тощо. Подумки візьміть гумку і послідовно «втирайте» з аркуша паперу цю негативну ситуацію доти, поки з аркуша не зникне картинка. Відкрийте очі. Зробіть перевірку: закрийте очі й уявіть той самий аркуш паперу. Якщо картинка не зникла, знову візьміть гумку і «втирайте» її до повного зникнення. Через якийсь час вправу можна повторити».

Вправи з розвитку виразності поведінки в публічній обстановці

Вправа 1. Виконавці намагаються передати мімікою різні емоційні стани (гнів, радість, здивування, страх тощо), контролюючи себе за допомогою дзеркала. Звертається увага на ту обставину, що в роботі беруть участь усі групи м'язів (лоба, повік, очей, губ, щелеп і т.п.). Під час виконання вправи учасники намагаються знайти нові, несподівані, незвичні вирази обличчя та мімічні рухи, які виражають різні психоемоційні стани. Звертається увага на наявність взаємозв'язку між переживанням людиною тих чи інших психоемоційних станів та їх зовнішнім вираженням.

Вправа 2. Учасники по черзі передають групі своє бачення якихось предметів чи явищ, приміром: сніг, сонячний день, поле, нічний ліс тощо,

намагаючись викликати у слухачів наочне, образне уявлення про них. (Для ефективного виконання вправи доцільно пригадати й використати в розповіді свої уявлення, враження, відчуття від названих предметів (явищ), ті асоціації, з якими вони пов'язані тощо).

Вправа 3. Всі учасники сідають колом. Інструкція: «Зараз у кожного з вас буде півтори хвилини для того, щоб звернутися до групи. Ціль звертання: допомогти кожному забути про проблеми, що не стосуються до заняття, зосередитися на ситуації «тут і тепер», повністю включитися до роботи».

Після того як всі учасники виконають це завдання, тренер звертається до групи з питанням: «Чиє звернення вплинуло на вас найсильніше, допомогло включитися в ситуацію «тут і тепер», відволіктися від проблем, що не відносяться до групової роботи?». Обговорення проголошених звернень виявляє ті моменти, що дозволяють найбільш ефективно виконати це завдання. Найкращого результату досягають ті учасники, які під час звернення дивляться в очі слухачам, фрази вимовляють чітко, ясно, зрозуміло, орієнтуються на інтереси слухачів, говорять про те, що співзвучно їх переживанням, виявляють справжню зацікавленість, щирість, відкритість, гнучкість, не нав'язують своєї точки зору тощо.

Вправа 4. Група розіграє етюд: у клас заходить «вчитель», зосереджує на собі увагу «учнів», сказавши, що хоче зробити важливе повідомлення. На цьому етюд обривається. За поведінкою «вчителя», інтонаціями його голосу, мімікою «учні» намагаються вгадати приблизний характер повідомлення, яке хотів зробити «вчитель».

Вправа 5. Група розподіляється на дві підгрупи. Інструкція: «Зараз у кожної з підгруп буде час на самостійну роботу, протягом якого вам слід вибрати прислів'я або приказку і придумати, як ви можете всі разом її зобразити. Зробити це треба без слів, невербально, можна використовувати дії. У зображенні повинні брати участь усі члени підгрупи. Після десятихвилинної підготовки одна група покаже, що вона зробила, а інша буде дивитися і постарается зрозуміти, що зображено, і навпаки».

Література:

1. Антонова-Турченко О.А., Дробот Л.С., Заброцький М.М. Психологічна стабілізація особистості вчителя зони радіологічного контролю. – К., 1997. – 182 с.
2. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растенников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
4. Заброцький М.М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога// Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – №6 (30). Ч.1.- К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. – С. 63-71.
5. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М., 1985. – 185 с.
6. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге.- Спб, 1993. -102с.
7. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина Г.С. Сухобской - М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
9. Психогимнастика в тренинге/ Под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2001. – 256 с.
10. Технологія спілкування (комунікативна компетентність вчителя: сутність і шляхи формування)/ С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К.: Главник, 2005. - 112 с.