

Жарких В.Ю.

(Одеса)

Жарких Е.Ю.

(Одеса)

ПСИХОЛОГІЯ ВІДНОСИН В УЧБОВОМУ ПРОЦЕСІ (прагматичний аспект)

Анотація. Стаття подає аналіз організації і етапів учбового процесу, виявляє роль і співвідношення чинників, які сприяють його ефективності, зокрема в галузі викладання і вивчення іноземної мови. Автор розкриває значення психологічного рапорту в подоланні психологічного бар'єра в живій мовній кроскультурній комунікації.

Ключові слова: психологія, психологічний рапорт, відкритість, новизна, кроскультурна комунікація.

На тлі глибоких економічних, політичних і культурних перетворень кардинально важливою є проблема психології взаємостосунків в учбовому процесі. Враховуючи кроскультурні тенденції глобалізації сучасного світу, психологічний чинник в передачі і засвоєнні знання грає все зростаючу роль. Його значення стає тим більш очевидним в галузі навчання іноземним мовам, де взаємовплив вчителя і студента часто є визначаючим для кінцевого результату. Особливе напруження психологічного клімату учбового процесу спостерігається на етапі перевірки і верифікації якості засвоєння знання. Сучасна філософія освіти потребує на цьому етапі тонко зваженого балансу дотримання необхідної суворості від вчителя, сумлінності і відповідальності від студента і від них обох гуманного ставлення. Функція психології, згідно концепціям гуманістичного прагматизму, полягає в очікуваній позитивній дії на модифікацію ставлення не тільки до навчання *per se*, але і на поглиблення усвідомлення і розширення поняття про загальнолюдські цінності.

Сучасна філософія організації учбового процесу засновується на ідеалах і концепціях епохи Відродження, коли був створений гуманістичний зразок особистості. Тоді ж були намічені завдання, очікування і напрями навчання і виховання, дотримання і здійснення яких може сприяти розвитку людських якостей, необхідних для досягнення цієї мети. Центральний принцип в системі освіти включав створення континуума знань. Філософський зміст цього постулату ґрунтувався на ієрархії частково співпадаючих рівнів знання. Передбачалося, що студент повинен уміти

зв'язувати нові ідеї і факти з наявними фоновими знаннями і, таким чином, краще засвоювати, розуміти, зберігати і застосовувати інформацію. Такий континуум охоплював дати, фундаментальні і загальні знання, факти, орієнтацію і розуміння. Класичні століття європейської історії створили університет, що представляє еталон організації, в якій ці гуманістичні цілі можуть бути поставлені і який може забезпечити їх здійснення. Він став всесвітньо прийнятою формою отримання і передачі знань, необхідних для становлення особистості, якості якої задовольняють гуманістичним вимогам суспільства. Але одержані результати не виправдали всіх надій — нове суспільство всякий раз дуже відрізнялося від того, ради якого трудилися педагоги. Суспільні інститути, і педагогічні інститути особливо, завжди міняються повільніше, ніж ідеї і справи. Звідси коливання і рухи навпацки, якими відзначені всі подальші століття, тому що якими б не були вимоги суспільства, академічна спільнота постійно шукала і продовжує шукати відповіді на питання про те, як ефективно передати знання від одного покоління іншому. Не менш гостро стояло питання про те, які форми організації найбільш відповідають створенню учбових закладів, в яких не тільки б навчали і спрямовували молодих людей, з більш менш задовільними результатами, але і сприяли б розвитку знання, практично необхідного для суспільних потреб. Проблема ускладнювалася тим, що були відсутні гарантії або навіть надії, що (а) студент збереже знання і навички, одержані в процесі навчання і (в) що він зможе успішно застосувати їх в ситуаціях зовні класної кімнати. Якщо процес передачі знань певною мірою міг бути підданий контролю і поліпшенню, практика перевірки якості їх засвоєння була недосконалою, а подальший моніторинг суспільно значущого їх вживання взагалі не брався до уваги.

У першій половині минулого століття на ці проблеми було звернуто увагу в рамках філософії гуманістичного прагматизму в творах У. Джеймса, Дж. Дьюї і Ф.К.С. Шиллера. Ф.К.С. Шиллер, зокрема, вважав [1, 137], що це серйозні питання. На його думку жоден

університет, ніде в світі не може похвастати тим, що в ньому вони вирішені успішно — їхньому вирішенню шкодує відсутність еквівалентного зв'язку між теоретичними уявленнями і їхнім практичним втіленням. Він був невисокої думки [2, 24] про дійсний стан і значення повчальної роботи в університеті, як форми учбового закладу, і вважав, що повністю довіряти йому не можна. Університети створені для збереження і просування (promotion) найпрогресивнішого, на даний момент, знання. Але, він вважав, що саме цю функцію університет і не виконує. Успішному її виконанню перешкоджає конфлікт інтересів, який існує явно або приховано між учасниками повчального процесу. Виконання цієї функції, по необхідності, довірено професору, якому властиві всі людські слабкості. Інтереси професора не співпадають з інтересами тих, кого він покликаний освічувати. В інтереси учня входить бажання стати більш знаючим, тому, більш впливовим, запитаним і зрозумілим в суспільстві. Інтереси професора полягають в тому, щоб стати більш незаперечним і, таким чином, більш авторитетним. Він досягає своєї мети завдяки все більшій термінологічності своєї мови і деталізації предмету своїх лекцій. Ця якість його лекцій починає цілий ланцюжок слідств — чим вужче термінологія, тим менше число людей його розуміють і, тому, лише небагато колег можуть його критикувати. Це піднімає його на рівень оракула, пророка, непогрішимого в своїй мудрості. Чим більше професор мріє про легке життя непорушваного академічного дозвілля, тим наполегливіше він шукає можливості ускладнити термінологічний, технічний і концептуальний інструментарій своєї наукової дисципліни. Він обкутує себе термінологічними таємницями, його мова стає незрозумілим жаргоном. Зайва деталізація і непотрібні уточнення сприяють виникненню полісемічності термінів, із-за чого кожен з них потребує пояснення і розуміється неоднаково у різних контекстах. У. Джеймс помічав [3, 194], що головним ворогом будь-якої дисципліни є професор, який її викладає. Якщо такі тенденції продовжуються, предмет стає настільки незрозумілим і непридатним в учбовому процесі (unteachable), що виникає питання, чи є рація його викладати. Професор, в непорушності і незмінності раз і назавжди встановленого змісту своєї науки і форми її викладання, залишається глухим до всіх нововведень, досягнень і тенденцій в науковому і суспільному житті. Його значення і сила виявляються не в тому, що він викладає, а в тому, що він не може або не хоче викладати. Шиллер вважав, що економічний хаос його часу був спровокований професорами економіки, які займалися математичними розрахунками,

замість того, щоб аналізувати і виправляти дійсний стан речей. Програми і зміст їх просвітницької і професійної діяльності засновувались на абстрагованих застиглих істинах, не пов'язаних і не враховуючих розвиток рухливої реальності. Результатом їх діяльності було повне нерозуміння економічних процесів. Як тільки ці професори вийшли у відставку, економічна теорія Адама Сміта знов стала запитаною. Але протягом цілого покоління теорія економіки взагалі була відсутня в суспільних і політичних дискусіях, а мирний договір 1919 року був складений на економічно нездійсненних умовах [2, 27]. Глобальна криза ХХІ століття лише підтверджує ці спостереження. Аналогічна ситуація утворилась в галузі освітньої діяльності. Відрив від потреб і вимог реальності виявився в появі непридатних, а головне, неефективних форм взаємодії між учасниками учбового процесу. В університеті Кембриджа екзамен з математики (Mathematical Tripos) перетворили на щось, на зразок інтелектуальної головоломки, повністю непридатної до вживання в студентській аудиторії. Для того щоб застосувати його з метою перевірки і оцінки знання, довелося його повністю переробити. Оксфордський університет, де він пропрацював велику частину своєї професійної кар'єри, Шиллер називав притулком (asylum) для приречених на невдачу нових теорій. Культивована там думка про те, що політика, наука і мораль в людському розумінні мають абсолютний вираз і не схильні до змін, на його думку, було шкідливим, або, щонайменше, неконструктивним. Він вважав, що всі інститути, встановлені людиною, є соціальними механізмами. Всі механізми потребують розумного коректування і адаптації до змінних умов і вимог. Якщо їх залишити назавжди незмінними, вони перетворюються на небезпечні осередки руйнування. На думку Шиллера, тому проблеми і якість незадовільної роботи університетів пов'язані не тільки з організаційними питаннями. Вони є також і психологічними проблемами, тісно пов'язаними з рівнем кваліфікації і психологічною відкритістю до нових ідей. В практиці повчального процесу труднощі психологічного порядку виникають як у професора, так і у студента. Опір, легковажність і свавілля студента відомі всім. Упертість, жорстокість і норовливість професора звичайно не беруться до уваги.

Насправді всі існуючі університетські системи тою або іншою мірою сприяли здійсненню тих цілей, ради яких вони були створені. Але жоден університет не може стверджувати, що він виконує в повному об'ємі свою функцію пізнання світу і просування знання, ще менш продуктивною є практика навчання знання. Причиною педагогічних невдач в Оксфорді, на думку Шиллера [1, 138],

є психологічний аспект діяльності педагогів. Загальними зусиллями професорів, які не змінювали ні зміст, ні якість викладання, ні спосіб перевірки засвоєння своєї науки студентами, предмет навчання поступово перетворювався на щось даремне (useless), чому фактично неможливо навчити (unteachable). Професору це було зручно і вигідно. Йому потрібно було створити культ педантизму і строгого дотримання дрібних мало значущих правил у викладі. Осідлавши свого «коника», він міг спокійно, з року в рік, не злізати з нього, укріплюючи свою репутацію глибокого мислителя. Апофеозом педантичності Шиллер вважав університети Німеччини. Професори в них бачили свою функцію в дослідницькій роботі. Їх студенти, тому, займалися виключно тим, що складало предмет наукового інтересу їх наставника. Кожний студент одержував свою частку роботи і ретельно проробляв всю «брудну» частину дослідження по збору матеріалу і лабораторним дослідом. На семінарах підсумовувалися результати, досягнуті кожним окремим студентом, але ніхто не вникав в те, чим займався однокурсник. Якщо професор оцінював роботу позитивно, він узагальнював висновки з неї, а студенту дозволяв її публікацію, після чого студент одержував вчений ступінь. Сам професор книг, як правило, не писав, з боязні, як припускав Шиллер, накликати на себе критику колег і викликати їх заздрість. В такій психологічно складній обстановці скритності і побоювань дискусії не тільки не проводилися, вони навіть не планувалися. Педагогічний процес, в кращому разі протікав у формі діалогу, а частіше монологу або обміну письмовими повідомленнями. Власне повчальна робота практично не проводилася.

В Оксфордському університеті складність психологічних взаємостосунків студентів і професорів виявлялася по-іншому. Але і тут напруженість у відносинах не сприяла ні виявленню нового знання, ні успішній його передачі. Консерватизм і замкнутість британських університетів перешкоджала зміні або, хоча б, модифікації, змісту курсів або методики їх викладання. Протягом багатьох поколінь студентів навчали, наприклад, в курсах логіки і філософії, тому, що Шиллер називав «нісенітницею» «examinable nonsense», яку можна перевірити [4, 41]. Така інформація не мала ні пізнавальної, ні практичної користі. Вона не служила головній меті навчання, оскільки не спонукала розум студента до активного роздуму. Вона залишала його емоційно байдужим і незадоволеним, але її можна було з успіхом перевірити в ході численних, витончених і різноманітних іспитів.

Одним з яскравих проявів особливостей британської системи освіти Шиллер вважав іспити, форма проведення яких дотепер залишається

недосконалою. Для нього іспити мали особливе значення. В його студентські роки вони не представляли для нього особисто великих труднощів. Він кілька разів одержував премії і заохочення за відмінні успіхи і займав перші місця серед студентів свого року навчання. Але після закінчення університету він зіткнувся з несправедливістю, упередженістю і психологічним страханням на іспиті, внаслідок чого його кандидатура була знехтувана і посаду викладача Оксфордського університету він не одержав. Згодом, вже працюючи викладачем в університеті, він в лекціях і публікаціях описував незрозумілу йому прихильність британців до всякого роду іспитів. Він критично аналізував британську систему освіти, зокрема, структуру іспитів в Оксфорді. В 1927 р. він опублікував велику статтю [4, 7] в журналі Психологічного Суспільства, в якій з гумором і гіркотою описував характер проведення іспитів. Він вважав, що іспити, в тому вигляді як їх проводять в Оксфорді, є застарілим, суперечливим і неефективним інститутом британської освітньої системи. Неодноразово випробувавши на власному досвіді всю її недосконалість, Шиллер дійшов висновку, що необхідно міняти методику і філософію іспиту. Він наголошував на особливій любові британців до всякого роду конкурсів і іспитів, які в Англії проводилися по майстерно розроблених схемах. З властивою йому іронією він відзначав, що батьки, почувши про новий тип іспиту, поспішають послати на нього свою дитину [4, 15]. Всі методики іспитів, хоча Шиллер не оспорював їх можливих благородних цілей, не припускали збільшення знань або виникнення любові до них. Вони, навіть, не мали на увазі перевірити якість і глибину знань. Їх мета полягала в тому, щоб розподілити всіх, хто складає іспит, по чотирьох класах згідно їх інтелектуальному рівню (classify minds) і назавжди визначити належність кожного до одного з них. Головним критерієм при оцінці відповіді на іспиті була не гнучкість розуму, не уміння знаходити несподівані рішення, а кількість відомостей і фактів (brute knowledge). Загальноприйнятого стандарту для іспиту не було. Його рівень коливався залежно від якості відповідей. Якщо завдання виявлялося дуже важким прохідний бал знижувався. Його висота залежала також від настрою і бажання екзаменаторів ставити високі оцінки. Часто це було пов'язане з тим, що молоді екзаменатори у принципі не любили ставити вищий бал. Якість оцінки засновувалась на чисто емоційному принципі — подобалась чи не подобалась відповідь. Результати іспиту, тому, не могли служити показником рівня підготовки студента.

Труднощі з оцінкою при проведенні іспиту виникали і тоді, коли встановити стандарт представлялося

навіть теоретично неможливо. Річ у тому, що в Оксфорді одну і ту ж екзаменаційну роботу перевіряють двоє, а іноді і троє екзаменаторів. В результаті при неспівпаданні оцінок той, що складає іспит, потрапляє в клас, не відповідний рівню його розвитку. В історії Оксфордського Університету було багато випадків, коли через недосконалість екзаменаційної системи дійсно обдаровані абітурієнти і студенти не змогли реалізувати свої потенції. Не менші заперечення викликала у Шиллера тематика і якість складання екзаменаційних питань. Його критика була направлена і на їх зміст і на те, якою мовою вони були виражені. Він не рекомендував застосовувати двозначні, неясні формулювання, оскільки вважав, що це нечесно по відношенню до того, хто складає іспит. Будь-яку відповідь на неясно поставлене питання можна вважати вірною, невірною, оцінити її високим балом або взагалі не зарахувати. Делікатні ситуації виникають також тоді, коли стикаються професійні інтереси професорів і студент піддається повторному іспиту у присутності комісії (board of examiners). В цьому випадку декілька екзаменаторів пропонують свої улюблені питання, незалежно від того чи на всіх семінарах вони обговорювалися. Вибір тем для письмових іспитів в цьому випадку залежить від особистих відносин екзаменаторів і їх бажання знаходити компроміс.

При оцінці екзаменаційної роботи і, таким чином, класу студента, головна проблема полягає в тому, щоб з'ясувати, що в його роботі є його власними думками, а що йому вселив його тьютор, викладач, що веде практичні заняття. Якщо тьютор працює сумлінно, це зробити майже неможливо. Бували випадки, коли студенти 3-го класу одержували високий бал «А», тому що показували глибокі знання. Тут знову виникає парадокс — при хорошому тьюторі важко з'ясувати істинний рівень знань і інтелекту студента. Якщо тьютор працює погано або не володіє достатньою кваліфікацією, його студентам можна поставити високий бал, якщо вони проявлять хоч проблиск розуму, ґрунтуючись на думці — чому взагалі міг його навчити такий, на загальну думку некомпетентний, тьютор.

Коли всі оцінки проставлені, екзаменатори збираються на пораду для того, щоб звірити свої оцінки і внести їх в чорні книги (black books) — святі скрижалі (sacred scriptures) Оксфорда. При добросовісному проведенні іспиту не більше чверті або третини оцінок може викликати сумнів. Проте, серед екзаменаторів завжди виявляється хто-небудь, хто через різні причини зажадає перегляд оцінок і переекзаменовки студента, чий статус абсолютно ясний з його балів. Якщо в ході

іспитів були порушення або незгода, відсоток оцінок, що вимагають перевірки може бути більше. У будь-якому випадку, інструментом для з'ясування істини є інститут «viva». «Viva», затверджував Шиллер, є великим правилом, вживання якого пов'язано з безліччю психологічних тонкостей. Це правило незамінне в неясних випадках, коли немає інших способів вирішення розбіжностей. Але в процедурі вживання цього інституту виявляється вся недосконалість тактики оцінки успішності студента. Її застосовують в сумнівних випадках, коли загальні оцінки студента, або частина з них не досягають встановленого рівня або не співпадають у різних професорів. До цієї процедури вдаються також тоді, коли розбіжності між викладачами торкаються не знань студента і, відповідно, визначення його статусу в університеті, а пов'язані з професійним і психологічним кліматом на факультеті. Через боязнь засмутити колегу професор занижує оцінку і ставить студента перед необхідністю пройти через «viva». В таких випадках атестація студента проводиться на засіданні ради факультету, де обговорюваний студент повинен проявити свої знання, відповідаючи на питання або висловлюючи яку-небудь тему. В результаті студент повинен бути або «viva-ed up», або «viva-ed down». Професори мають нагоду ставити питання і пропонувати теми, не завжди відповідні змісту іспиту, і класифікувати студента, визначаючи його місце в потоці. Ця, здавалося б, природна практика в Оксфорді приймала потворні форми через ревності, озлоблення і суперництво в середовищі професорського складу. Розбіжності виникали як з об'єктивних, так і з суб'єктивних, психологічних причин. В процедурі «viva up» ці чинники мали велике, можна сказати визначаюче значення. Шиллер вважав, що в тому вигляді, як вона існувала в його час в Оксфорді, ця система була несправедливою, а, головне, даремною, тому що не сприяла ні підвищенню професійної підготовки студента, ні розширенню його ерудиції. Але з другого боку, слід признати, що вона давала можливість студенту довести своє право на більш високий бал, тим паче, що в якості екзаменатора в процедурі «viva» призначався професор, який поставив більш високий бал. В цьому випадку багато що залежало від самого студента, його знань, красномовства і умінь встановити рапорт з екзаменатором, тобто перш за все від його психологічних якостей.

При проведенні іспиту, а також і в самому процесі навчання обидва учасники, професор і студент, повинні бути психологами. Він додавав, що, мабуть, нервозність, напруга і обман на іспитах не припиняться до тих пір, поки вчителі не навчаться знаходити форми перевірки,

психологічно комфортні для обох учасників іспиту. На думку Шиллера [5, 7], що екзаменаційну систему, що існувала в Оксфорді в його час, слід вважати самою застарілою формою проведення іспитів в світі, після того, як була відмінена сумно відома китайська система. Шиллер висловлював заперечення не тільки проти форми іспиту. Зміст програм і курсів, по яких складаються іспити, теж вимагали перегляду і оновлення. Метою іспитів є перевірка знань, що теоретично повинна забезпечити практичний успіх випускникам в їх працевлаштуванні і подальшій роботі. Цього, проте, не відбувається, тому що зміст іспиту ніяк не пов'язаний з їх майбутніми обов'язками. Висновок Шиллера звучить однозначно — іспити, як вони проводяться в Оксфорді служать одній меті. Вони дають можливість класифікувати розум, розумові здібності (*minds*) по чотирьох класах і остаточно, безповоротно визначити статус людини. Освіта в Англії, був упевнений Шиллер, поневолена іспитами [4, 15]. Від цього рівною мірою страждають як вчителі, так і студенти. Студенти страждають мовчки, оскільки вони зайняті підготовкою до цього страшного випробування і по досвіду знають, що краще не вступати в конфлікт з екзаменаторами. Мовчання вчителів викликано або страхом втрати роботи, або надією на підвищення. Сам Шиллер наважився висловлюватися критично лише коли він доходив достатньо поважного віку.

Шиллер закінчував своє міркування про характер і значення іспитів твердженням про те, що іспити не можуть і не повинні бути ні скасовані, ні кардинально реформовані. Вся його критика була спрямована не стільки проти іспитів, *per se*, скільки проти несправедливості, страхання і нерозуміння, які супроводжують іспит. Із його точки зору це пов'язано з психологічними причинами, ця ситуація продовжуватиметься до тих пір, поки вчителі не навчаться розуміти психологію своїх учнів не теоретично, а на практичному рівні, на рівні повсякденного життя і розумових процесів, властивих звичайній людині. Він пропонував лише одну невелику реформу. При перевірці письмових робіт екзаменатор не повинен знати імені автора роботи. Така реформа, якщо вона коли-небудь буде проведена, він сподівався, напевно дасть цікаві і несподівані результати.

Шиллер звертав увагу не лише на систему перевірки знань і структуру іспитів. Він висловлював заперечення проти педантизму і неприродних відносин в процесі навчання. Все, що людина знає і що вона уміє було пізнано і повинно бути пізнано людським розумом. Знання, тому, має психологічне вимірювання і особисте забарвлення. Психологічний чинник в навчанні і вихованні є значущим і діючим. Методика примушення,

придушення авторитетом, ерудицією і санкціями не може дати необхідних суспільству результатів. Вслід за У. Джеймсом і Дж. Дьюї, Шиллер надавав велике значення психологічним процесам у всіх сферах людського життя, тим більше в такій психологічно забарвленій діяльності, як навчання і виховання. Він виділяв чотири основні психологічні чинники: інтерес, який дисциплінує і примушує концентрувати увагу [6, 3], мета, яка примушує представити бажаний результат [1, 295], емоція, яка викликає позитивну або негативну реакцію [5, 82], задоволення, яке додає цінність процесу і результату пізнання [6, 83]. Всі чотири чинники повинні бути присутні у обох учасників педагогічного процесу — у вчителя і у учня. Вчитель повинен зацікавити учня і довести його інтерес до такого рівня, щоб повністю оволодіти увагою учня [3, 229]. Психологічно інтенція вчителя полягає не в тому, щоб для перевірки своєї роботи винаходити майстерні ігри з свавільно встановленими правилами. Він повинен бути готовий сам випробувати свої знання, застосувати свої уміння і здійснити свої наміри в практиці свого життєвого досвіду. Студент в процесі навчання повинен навчитися бути психологічно готовим до несподіваних ситуацій і уміти проводити розумові операції відповідно виникаючим викликам. Задача вчителя полягає в тому, щоб розкрити тему і значення свого пояснення так яскраво, щоб вони справили на учня незабутнє враження [4, 37]. Вчитель повинен прослідити за тим, щоб це враження перейшло в цікавість, яка примусила б учня схотіти дізнатися більше про предмет пояснення. Ця методика, при постійному повторенні, врешті-решт виробить звичку і бажання і в подальшому житті не залишатися байдужим до нової інформації в змінних або несподіваних ситуаціях. Таким чином може бути досягнута мета, поставлена гуманістами-класиками [4, 269]. Відповідно побудована система освіти сформує особистість, психологічно і професійно адаптовану і здатну адаптуватися до нових умов, включену в систему перепідготовки на основі безперервного процесу підвищення і поновлення освіченості і тому відповідаючи вимогам суспільства.

У своїх бесідах з вчителями У. Джеймс називав професію вчителя «жахливою» (*awful*) [3, 233], тому що вчителю належить говорити, говорити, говорити, йому, фактично платять лише за те, щоб він говорив. Але, з другого боку, він бачив призначення вчителя в тому, щоб, використовуючи цю можливість, він не тільки навчав учня певним професійним знанням, але і виховував в ньому психологічну здатність до толерантності, пошани і розуміння різних точок зору. В повчальному процесі, він підкреслював, потрібна психологічна

готовність професора і учня до ухвалення плюралізму світу і людських відносин. Всі ці якості Джеймс знаходив у Шиллера і тому радив звернути увагу як на його теоретичні висловлювання, так і на його практичну педагогічну діяльність. Хоча Шиллер менше всіх своїх колег-прагматистів писав про освіту, професора, учня і психологію їх відносин, його «повчальна робота» (educational work) [3, 231] була втіленням принципів гуманістичного прагматизму, про що свідчить зростаючий інтерес до його наукової спадщини.

Значення, врахування і застосування психологічного чинника в учбовому процесі набуває все більшого визнання. Практично всі сучасні процеси і типи навчання оцінюються перш за все, окрім професійної кваліфікації, за здібністю професора встановити психологічний рапорт з тими, кого він намагається вчити. Ефективність психологічного рапорту особливо яскраво виявляється на всіх етапах викладання, вивчення і використання іноземної мови. Однією з характеристик оволодіння іноземною мовою є деяка камерність відносин в учбовому процесі — він проходить найбільш результативно в малих групах, у формі живого діалогу. Саме в ньому психологічний рапорт дає змогу подолати психологічний бар'єр кроскультурної комунікації, який перешкоджає вільному висловлюванню на іноземній мові.

Література

1. James W. Talks to Teachers on Psychology / W. James. — N-Y, 1899.
2. Schiller F.C.S. Must Philosophers Disagree?, and Other Essays in Popular Philosophy / F.C.S. Schiller. — Lnd & N-Y, 1934.
3. Schiller F.C.S. Our Human Truths / F.C.S. Schiller. — N-Y, 1939.
4. Schiller F.C.S. Preface to the book by D.L. Murray, Pragmatism / F.C.S. Schiller. — Oxford, 1910.
5. Schiller F.C.S. Studies in Humanism / F.C.S. Schiller. — Lnd & N-Y, 1907.
6. Schiller F.C.S. Tantalus or Future Man / F.C.S. Schiller. — N-Y, 1924.

Жарких В.Ю., Жарких Е.Ю. Психология отношений в учебном процессе (прагматический аспект). — Статья.

Аннотация. Статья представляет анализ организации этапов учебного процесса, выявляет роль и соотношение факторов, способствующих его эффективности, в частности, в области преподавания и изучения иностранного языка. Автор раскрывает значение психологического раппорта в преодолении психологического барьера в живой языковой кросскультурной коммуникации.

Ключевые слова: психология, психологический раппорт, открытость, новизна, кросскультурная коммуникация.

Zharkyk V., Zharkikh H. Psychology in Teaching (Pragmatic Aspect). — Article.

Summary. The article analyses the organization and stages of the educational process, the role and interrelation of factors, which promote its effectiveness, namely in teaching and acquiring a foreign language.

Key words: psychology, psychological rapport, openness, novelty, crosscultural communication.