

Задачний підхід до сугестивно-педагогічного впливу

Постановка проблеми. Смысл педагогічної професії виявляється в педагогічній діяльності, яка спрямована на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури й досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку й підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Сучасні автори визначають педагогічну діяльність як виховний й навчальний *вплив* вчителя на учня, спрямований на його особистісний, інтелектуальний й поведінковий розвиток, що виступає одночасно як основа його саморозвитку й самовдосконалення. При цьому суть професійної діяльності педагога в контексті сучасної парадигми освіти трактується як соціально-педагогічне й психологічне проектування освітніх процесів, які забезпечують становлення особистості дитини. Традиційно основними видами педагогічної діяльності, які здійснюються в цілісному педагогічному процесі, є виховна робота й викладання [4], [8], [13], [17], [19].

У дослідженні професійно-педагогічної діяльності спостерігаються наступні основні підходи: 1) антропоцентрований підхід [9]; 2) особистісно-орієнтований підхід [10]; 3) компетентнісний підхід [4], [11]; 4) акмеологічний підхід [12], [7]; 5) системний підхід [8], [14]; 6) проектно-рефлексивний підхід [15]; 7) задачний підхід [16], [17], [19].

Одним з нових і досить перспективних підходів до педагогічної діяльності є задачний підхід. Сутність задачного підходу до дослідження й побудови педагогічної діяльності міститься в наступному. У реальній педагогічній діяльності в результаті взаємодії педагогів і вихованців виникають різноманітні педагогічні ситуації. Привнесення в педагогічні ситуації цілей надає взаємодії цілеспрямованість. Педагогічна ситуація, співвіднесена з педагогічною метою й умовами її здійснення, і є педагогічна задача. При цьому всю діяльність суб'єктів педагогічного процесу доцільно описувати, проектувати й реалізовувати як систему процесів послідовного

рішення взаємозалежного ряду стратегічних, тактичних і оперативних педагогічних задач [8], [17], [19].

Однак найважливіші положення задачного підходу потребують спеціального аналізу й уточнення з точки зору можливості їхнього застосування до специфіки сугестивно-педагогічного впливу.

Метою статті є виявлення в психолого-педагогічних дослідженнях сутнісних характеристик задачного підходу до педагогічної діяльності й застосування їх до специфіки сугестивно-педагогічного впливу як формі цілеспрямованої професійної активності вчителя.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Розглянемо *особливості педагогічної задачі як одиниці педагогічного процесу* Термін «задача» використовується в різних науках і при цьому трактується широко й неоднозначно: 1) як поставлена мета, яку прагне досягти суб'єкт; 2) доручення, завдання; 3) питання, що вимагає рішення на підставі певних знань і міркування; 4) проблема; 5) один з методів перевірки знань і практичних навичок учнів.

У психології задача розуміється як співвідношення мети й умови, як мета, що ставиться в певних умовах, як проблемна ситуація, що вимагає від суб'єкта деякої дії.

Поняття «задача» використовується також і в теорії, і в практиці педагогіки. Воно вживається звичайно для опису форм пред'явлення навчального матеріалу й спеціальних навчальних задач. Г.О. Бал відзначає, що навчальна задача – «це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані; б) модель, яка відображає стан предмета, що вимагається умовою задачі» [1 , с. 32]. При цьому під рішенням навчальної задачі автор розуміє «вплив на предмет задачі, що обумовлює її перехід з вихідного стану в необхідний» [1, с. 35-35]. Вирішена навчальна задача, на думку автора, перестає бути задачою.

Поряд з терміном «задача» у психолого-педагогічних дослідженнях, як правило, як синоніми використовуються й терміни «завдання», «проблема»,

«проблемна ситуація» (навчальна або виховна) і ін. Найбільшу складність для адекватного сприйняття інформації складають випадки, коли термін «задача» уживається як синонім мети.

Педагогічна задача – «це виявлення суперечностей в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості. Це педагогічна мета, задана в певних умовах» [18, с. 28].

Педагогічну задачу треба розуміти як систему особливого роду, що являє собою основну одиницю педагогічного процесу. Вона має ті ж компоненти, що й сам педагогічний процес: педагогів, вихованців, зміст й засоби здійснення педагогічного процесу.

Так, В.О. Якунін відзначає, що педагогічний процес «часто трактується як процес рішення навчальних, або педагогічних задач» [19, с. 26]. Якщо аналізувати навчання й виховання з позицій керування, як пропонує В.О. Якунін, то педагогічний процес можна розглядати як «процес рішення послідовності навчально-педагогічних задач, у які активно включені педагог і учень як суб'єкти педагогічної й навчальної діяльності» [19, с. 27].

На думку Б.П. Бітінаса, педагогічна задача є одиницею педагогічного процесу ще й тому, що задовольняє наступним умовам: має всі істотні ознаки педагогічного процесу; є загальною при реалізації будь-яких педагогічних цілей; спостерігається при виділенні шляхом абстрагування в будь-якому реальному педагогічному процесі [2].

У психолого-педагогічних дослідженнях є різні змістовні рівні трактування поняття «педагогічна задача». По-перше, під терміном «педагогічна задача» розуміється складова частина (або конкретизація) кінцевої мети виховання («задача – конкретна мета виховання в певних умовах»). По-друге, поняття «педагогічна задача» розглядається як одиниця (клітинка) педагогічного процесу («як матеріалізована виховна ситуація, що характеризується взаємодією педагогів і вихованців з певною педагогічною метою»). По-третє, головним компонентом педагогічної задачі є навчальна задача («у структурі педагогічної задачі одиницею навчального матеріалу є

навчальна задача, а навчальний матеріал повинен бути представлений як процес рішення системи навчальних задач»). Побудова системи навчальних завдань, які виступають засобами організації навчального матеріалу, і забезпечує в остаточному підсумку реалізацію конкретної педагогічної задачі [17].

Розглянуті вище підходи до проблеми педагогічних задач правомірно трактувати як різні рівні осмислення й реалізації закономірностей педагогічного процесу. По-перше, будь-яке педагогічна задача містить цільовий компонент цілісного педагогічного процесу. По-друге, педагогічна задача як клітинка педагогічного процесу містить у собі не тільки цільовий, змістовний і операціональний його аспекти, але і є системою, що має ті ж компоненти, що й педагогічна система в цілому. По-третє, комплекс навчальних задач у структурі педагогічної задачі містить у собі не тільки зміст навчання й виховання у формі певних фрагментів навчального матеріалу, але й програмує певні форми активності учнів, які пов'язані з рішенням даних навчальних задач. Саме активність самих учнів, що реалізується в процесі рішення навчальних задач, і забезпечує в остаточному підсумку досягнення цілей, які поставлені в педагогічних задачах [17, С. 125].

Однак педагогічну задачу як систему можна представити й таким чином, що її обов'язковими компонентами виявляються: 1) вихідний стан предмета задачі; 2) модель необхідного стану предмета задачі (вимоги задачі) [1, с. 32].

В умовах педагогічного процесу предметом педагогічної задачі можуть виступати як матеріальні (ріст, фізична сила, зовнішність людини й т.п.), так і ідеальні (знання, уміння, індивідуально-ділові якості, відносини й т.п.) субстанції, для яких характерні, відповідно, кількісні і якісні зміни або, навпроти, збереження колишнього стану в межах обмежених тимчасових рамок. Таке розуміння педагогічної задачі узгоджується із прийнятим у

психології, оскільки, описуючи предмет задачі, дослідник може включити в нього всі істотні умови.

Проведений вище огляд дозволяє зробити висновок, що педагогічна задача має наступні специфічні особливості.

По-перше, педагогічну задачу на етапі взаємодії суб'єктів педагогічного процесу вирішують щонайменше два суб'єкти (педагог і вихованець).

По-друге, рішення педагогічної задачі не закінчується переведенням її предмета в необхідний стан, тому що необхідна подальша педагогічна рефлексія процесу здійсненого рішення.

По-третє, з огляду на діалектичний зв'язок педагогічної задачі із задачами навчальними, успішність рішення педагогічної задачі, по суті, визначається успішністю рішення вихованцем навчальної задачі. Це пов'язано з тим, що педагогічні задачі можуть бути вирішені й вирішуються тільки за допомогою активності учнів під керівництвом учителя.

По-четверте, специфіка педагогічної задачі міститься й у тім, що при її аналізі не можна повністю абстрагуватися від психологічної характеристики суб'єктів, які зайняті її рішенням, оскільки сам предмет задачі збігається із суб'єктом-учнем.

По-п'яте, необхідно також ураховувати й проблему засобів рішення педагогічних задач, тому що по відношенню до учня вони можуть бути внутрішніми й зовнішніми.

У теорії педагогічної освіти прийнято розрізняти три категорії педагогічних задач: стратегічні, тактичні й оперативні. Педагогічні задачі підрозділяються також на виховні й дидактичні задачі [17].

Н.В. Кузьміна й Н.В. Кухарев, зокрема, відзначають, що досягнення кінцевої мети педагогічної діяльності припускає рішення наступних стратегічних соціально-педагогічних задач: 1) формування виховного середовища; 2) організацію навчальної діяльності вихованців; 3) створення виховного колективу; 4) розвиток особистості учня [8].

А.К. Маркова пропонує розглядати діяльність педагога як процес рішення наступних тактичних професійно-педагогічних задач: 1) усвідомити призначення педагога, що виявляється у впливі на духовний світ учня; 2) опанувати педагогічну майстерність; 3) вибудувати індивідуальні розвиваючі, навчальні й виховні програми для окремих учнів; 4) створити сприятливий психологічний клімат, педагогічне спілкування, стимулювати резерви розвитку особистості всіх учасників спілкування, забезпечити взаємну задоволеність учасників спілкування, психологічний комфорт; 5) здійснити професійний саморозвиток своєї особистості, стати автором «сценарію» свого професійного життя; 6) реалізувати педагогічну творчість, застосовувати нові сполучення з апробованих раніше способів навчання й виховання; 7) провести педагогічне дослідження, вивчити результати своєї праці, стати дослідником; 8) вивчити свої індивідуальні особливості, виявити й сформулювати свій індивідуальний стиль; 9) співробітничати з іншими учасниками навчально-виховного процесу, стати учасником реальної спільної педагогічної праці; 10) синтезувати й застосувати в педагогічній праці всі викладені вище установки, способи педагогічної праці, стати професіоналом, експертом [13].

Переходимо до аналізу особливостей ***педагогічної ситуації як структурного компонента педагогічної задачі***. Значимість такого аналізу обумовлена тим, що «сукупність педагогічних ситуацій складає весь педагогічний процес» [3, с. 162].

У літературі виявлені наступні *структурні* ознаки педагогічної ситуації: відкритість, інформаційна неструктурованість, мінливість, багатомірність, складність, динамічність [3, с. 162]. Однак варто визнати, що дані ознаки властиві не тільки педагогічним ситуаціям, але й багатьом іншим соціальним ситуаціям, що виникають у професійній діяльності, сфері побутового обслуговування, керуванні персоналом підприємства тощо.

Тому є підстави стверджувати, що особливості педагогічної ситуації обумовлені перш за все *змістом* спільної діяльності педагога й учнів: цілями, предметом, засобами, результатами.

Оскільки педагогічна ситуація є системою суб'єктивних і об'єктивних елементів, які поєднуються в педагогічній діяльності, то інтегративним фактором педагогічної ситуації виступає спільна діяльність педагогів і учнів.

При такому підході педагогічна ситуація як сегмент педагогічного процесу виникає в той момент, коли реалізується конкретна педагогічна діяльність у конкретному місці, у конкретний час, у конкретних умовах, у певних міжособистісних відносинах, у певному соціальному контексті, в умовах конкретного соціально-психологічного клімату. Як тільки названі вище характеристики (або одна з характеристик) педагогічної ситуації змінюються, виникає нова педагогічна ситуація [3].

Отже, у структурі педагогічної ситуації можна виявити наступні найбільш загальні компоненти: місце, час, суб'єктів, характер взаємодії й зміст діяльності суб'єктів, соціальний контекст, міжособистісні відносини, соціально-психологічний клімат у навчальній групі.

Розглянемо *специфіку сугестивно-педагогічної задачі*. Різновидом педагогічних задач є сугестивно-педагогічні задачі. Спираючись на загальний підхід до педагогічних задач, що запропонований В.О. Сластьоніним і А.І. Міщенко [17], під сугестивно-педагогічною задачею ми розуміємо осмислену педагогічну ситуацію із привнесеної **в неї** сугестивно-педагогічною метою. Сугестивно-педагогічна задача є результатом усвідомлення педагогом загальної мети освіти й умов її досягнення в конкретній педагогічній ситуації, а також необхідності виконання специфічних сугестивно-педагогічних дій і прийняття їх до виконання. Саме виникнення сугестивно-педагогічної задачі обумовлено необхідністю переведу учня з одного стану в інший. Загальна сугестивно-педагогічна задача надалі трансформується в систему конкретних сугестивно-педагогічних задач навчально-виховного процесу.

Ми розрізняємо також стратегічні, тактичні й оперативні сугестивно-педагогічні задачі. Стратегічні сугестивно-педагогічні задачі відображають об'єктивні потреби суспільного розвитку, вони визначають вихідні цілі й кінцеві результати сугестивно-педагогічного впливу. Тактичні сугестивно-педагогічні задачі в реальному педагогічному процесі пов'язані з конкретним етапом рішення стратегічних сугестивно-педагогічних задач. Оперативні сугестивно-педагогічні задачі - це задачі поточні, найближчі, що встають у конкретних педагогічних ситуаціях в окремі моменти сугестивно-педагогічного впливу.

Сугестивно-педагогічні задачі ми також розділяємо на виховні й дидактичні задачі. Виховні сугестивно-педагогічні задачі містять у собі виховні цілі, їхня реалізація приводить до розвитку певних особистісних якостей школярів: світогляду, моральних якостей, рівня естетичного розвитку тощо. Дидактичні сугестивно-педагогічні задачі впливають із цілей навчання, а їхня реалізація забезпечує засвоєння учнями знань, умінь, досвіду творчої діяльності, розвиток самоконтролю в діяльності школярів. Відповідно до уявлень про цілісний педагогічний процес поняття «сугестивно-педагогічна задача» повинне розглядатися як родове стосовно понять «дидактична сугестивно-педагогічна задача» і «виховна сугестивно-педагогічна задача».

На наш погляд, специфіка сугестивно-педагогічної задачі міститься в наступному.

По-перше, сугестивно-педагогічна мета, як компонент сугестивно-педагогічної задачі, з необхідністю орієнтує вплив педагога-сугестора на несвідому сферу психіки учня-сугеренда. З урахуванням даного положення можна представити наступні «мішені» впливу, які перебувають переважно в несвідомій сфері психіки учня-сугеренда: 1) побудники активності (потреби, мотиви, інтереси, схильності); 2) регулятори активності (сміслові, цільові й операційні установки, групові норми, самооцінки, вірування); 3) інформаційні структури активності (знання про світ та людей, які

забезпечують інформацією активність учня); 4) операційний склад активності (спосіб мислення, стиль поведінки, звички, уміння, навички); 5) психічні стани, пов'язані з реалізацією різних форм активності (фонові, функціональні, емоційні) [5].

По-друге, у процесі сугестивно-педагогічного впливу можуть бути реалізовані наступні моделі підвищення сугестивності учнів-сугерендів: 1) депотенціалізація свідомості без актуалізації несвідомого психічного; 2) актуалізація несвідомого психічного без депотенціалізації свідомості; 3) депотенціалізація як свідомості, так і несвідомого психічного; 4) актуалізація несвідомого психічного при депотенціалізації свідомості.

Тому в сугестивно-педагогічній ситуації відповідно повинні бути виявлені й актуалізовані фактори, які сприяють підвищенню й наступній утилізації сугестивності учнів-сугерендів у процесі рішення сугестивно-педагогічної задачі.

Так, у межах першої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) авторитет сугестора; 2) подолання в сугеренда антисугестивних бар'єрів; 3) конформність сугеренда; 4) релаксація сугеренда.

У межах другої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) побудова рапорту між сугестором і сугерендом; 2) відволікання свідомості сугеренда при наданні сугестивних впливів на його несвідому сферу; 3) використання сугестором адекватного «пучка мов» для ефективного впливу на несвідому сферу сугеренда.

У межах третьої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) авторитет і влада гіпнотизера; 2) підготовча бесіда гіпнотизера з гіпнотиком; 3) проведення тестів на підвищення сугестивності

гіпнотика; 4) фактори депотенціалізації свідомості й несвідомого сугеренда (актуалізація ідеї сну, дія монотонних подразників, сенсорна депривація).

У межах четвертої моделі підвищення навіюваності в сугестивно-педагогічній ситуації можуть бути виявлені, актуалізовані та утилізовані наступні фактори: 1) перевантаження стереотипів сугеренда; 2) переривання стереотипу сугеренда; 3) створення ситуації несподіванки (сюрпризу шоку, подиву, неправдоподібності, незвичайності тощо); 4) постановка питань, що вимагають несвідомого пошуку сугеренда; 5) активізація репрезентативних систем сугеренда; 6) активізація у сугеренда трансових феноменів .

По-третє, з огляду на інтегративну структуру процесу рішення педагогічних задач [17, с. 104], у структурі сугестивно-педагогічного впливу, як процесу рішення сугестивно-педагогічних задач, доцільно виокремлювати наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольньо-оцінний етап.

У структурі орієнтовного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) постановку цілі сугестивно-педагогічного впливу; б) формування моделі суб'єктивно значимих умов сугестивно-педагогічного впливу; в) розробку програми сугестивно-педагогічного впливу.

У структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти такі процеси: а) установлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); б) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-суггерендів); в) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У структурі контрольньо-оцінного етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні процеси: а) контроль і оцінку реальних результатів сугестивно-педагогічного впливу; б) підтвердження екологічності результатів сугестивно-педагогічного впливу; в) корекцію компонентів сугестії в структурі процесу сугестивно-педагогічного впливу.

По-четверте, основним засобом, через який здійснюється реалізація як педагогічних, так і сугестивно-педагогічних задач навчання й виховання, є педагогічне (зокрема - сугестивно-педагогічне) спілкування. В.А. Кан-Калик і Г.О. Ковальов простежують наступний зв'язок між педагогічними й комунікативними задачами: 1) спочатку педагог здійснює постановку педагогічної задачі; 2) педагогічна задача конкретизується через систему методів навчання або (і) виховання, вибраних для рішення зазначеної задачі; 3) далі методи навчання або (і) виховання, вибрані педагогом, реалізуються в системі адекватних комунікативних задач; 4) реалізація комунікативних задач забезпечує запланований педагогічний вплив [6].

Комунікативна задача є та ж педагогічна задача, але переведена на мову комунікації. У той же час комунікативна задача, відображаючи завдання педагогічну, носить допоміжний, інструментальний стосовно неї характер. Тому при організації конкретного сугестивно-педагогічного впливу необхідно представляти способи його сугестивно-комунікативної реалізації.

Комунікативна задача, будучи похідною від педагогічної задачі, має ті ж етапи рішення, що й остання: аналіз ситуації, перебір варіантів і вибір з них оптимального, комунікативну взаємодію й аналіз її результатів.

Прийнято розрізняти загальні комунікативні задачі майбутньої комунікативної діяльності, які, як правило, плануються заздалегідь, і поточні комунікативні задачі, які виникають у ході педагогічної взаємодії. Загальні комунікативні задачі мають цілі оповідання (повідомлення) і спонукання. Тому в процесі рішення загальних комунікативних задач педагог реалізує дві основні комунікативні цілі: передати учням повідомлення або (і) впливати на них, тобто спонукати до дії.

На наш погляд, при рішенні сугестивно-педагогічної задачі реалізація сугестивно-комунікативних задач пов'язана головним чином з виконавським етапом сугестивно-педагогічного впливу. Тому в структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізняти наступні загальні сугестивно-комунікативні задачі: 1) встановлення рапорту між

викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); 2) підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); 3) проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань.

У цілому рішення такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як побудова рапорту між сугестором і сугерендом, відбувається у формі комунікативного підстроювання й ведення стосовно різних реальностей останнього. Зокрема, рапорт (у фразі комунікативного підстроювання й ведення) може бути здійснений у процесі реалізації поточних вербальних і невербальних сугестивно-комунікативних задач стосовно наступних феноменів: 1) певних аспектів зовнішньої поведінки сугеренда (пози, спрямованості уваги, сприйнятливості до зовнішніх подразників, словесним висловленням тощо); 2) внутрішніх процесів сугеренда (емоціям, репрезентативним системам); 3) постійних індивідуальних стереотипів сугеренда (індивідуальному стилю самопрояву, концептуальним метафорам, навичкам і здібностям, проблемним стереотипам).

При рішенні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як підвищення сугестивності учня-сугеренда (учнів-суггерендів), можуть бути реалізовані, зокрема, такі поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі, як: 1) техніка убудованої метафори («подвійної, потрійної спіралі»); 2) бесіда сугестора з іншими людьми (або розповіді про інших людей) у присутності сугеренда; 3) техніка аналогового маркування («аналогового позначення», «схованого навіювання», «вставленого повідомлення», «схованої команди»); 4) постановка питань, які вимагають несвідомого пошуку; 5) техніка активізації репрезентативних систем сугеренда тощо [20].

При рішенні такої загальної сугестивно-комунікативної задачі, як проведення викладачем-сугестором змістовних навіювань, можуть бути реалізовані наступні поточні сугестивно-педагогічні комунікативні задачі: 1) прямі педагогічні навіювання; 2) непрямі педагогічні навіювання. Прямі педагогічні навіювання можуть розглядатися у двох аспектах: 1) в аспекті комунікативного впливу на емоції, установки, неусвідомлювані мотиви

сугеренда (у формі сугестивних наставлянь сугестора); 2) в аспекті комунікативного впливу на складові поведінки сугеренда (у формі сугестивних команд і наказів сугестора).

Пряме навіювання може бути імперативним і мотивованим. Найважливішими комунікативними формами прямого навіювання виступають: «позитивні навіювання», «негативні навіювання», «конкретні навіювання», «загальні навіювання» [20].

Непрямі педагогічні навіювання характеризуються або неясністю мети для сугеренда, або відсутністю прямої спрямованості на того, хто є дійсним об'єктом впливу. При цьому зміст непрямой сугестії включається сугестором у повідомлювану інформацію в схованому, замаскованому виді.

Найважливішими комунікативними формами непрямой педагогічного навіювання виступають: «складне складене навіювання», «пресуппозиція» «трюїзм», «негативні парадоксальні навіювання», «подвійне зв'язування, або вибір без вибору», «навіювання, яки зв'язані з часом», «парадоксальні навіювання», «мобілізуючі навіювання», «відкриті навіювання», «комплементарні навіювання» тощо [20].

«М'які» форми непрямой навіювання рідко зустрічають опір в учня-сугеренда. Разом з тим, довільне використання непрямой навіювання потребує від педагога-сугестора неординарності рішень, великої винахідливості у виборі мовних форм його реалізації, а також певного самовладання й артистизму.

Висновки. Сутність задачного підходу до дослідження й побудови педагогічної діяльності міститься в наступному. У реальній педагогічній діяльності в результаті взаємодії педагогів і вихованців виникають різноманітні педагогічні ситуації. Привнесення в педагогічні ситуації цілей надає взаємодії цілеспрямованість. Педагогічна ситуація, співвіднесена з педагогічною метою й умовами її здійснення, і є педагогічна задача. При цьому всю діяльність суб'єктів педагогічного процесу доцільно описувати, проектувати й реалізовувати як систему процесів послідовного рішення

взаємозалежного ряду стратегічних, тактичних і оперативних педагогічних задач.

Педагогічна ситуація як сегмент педагогічного процесу виникає в той момент, коли реалізується конкретна педагогічна діяльність у конкретному місці, у конкретний час, у конкретних умовах, у певних міжособистісних відносинах, у певному соціальному контексті, в умовах конкретного соціально-психологічного клімату. Як тільки названі вище характеристики (або одна з характеристик) педагогічної ситуації змінюються, виникає нова педагогічна ситуація. У структурі педагогічної ситуації можна виявити наступні найбільш загальні компоненти: суб'єкти взаємодії, місце, час, характер взаємодії, зміст діяльності суб'єктів взаємодії, соціальний контекст, міжособистісні відносини суб'єктів, соціально-психологічний клімат у навчальній групі.

Специфіка сугестивно-педагогічної задачі міститься в наступному. По-перше, сугестивно-педагогічна мета, як компонент сугестивно-педагогічної задачі, з необхідністю орієнтує вплив педагога-сугестора на «мішені», які знаходяться у несвідомій сфері психіки учня-сугеренда. По-друге, в сугестивно-педагогічній ситуації повинні бути виявлені й актуалізовані фактори, які сприяють підвищенню й наступній утилізації сугестивності учнів-сугерендів у процесі рішення сугестивно-педагогічної задачі. По-третє, у структурі сугестивно-педагогічного впливу, як процесу рішення сугестивно-педагогічних задач, доцільно виокремлювати наступні етапи: 1) орієнтовний етап; 2) виконавський етап; 3) контрольний етап. По-четверте, при рішенні сугестивно-педагогічної задачі реалізація сугестивно-комунікативних задач пов'язана головним чином з виконавським етапом сугестивно-педагогічного впливу. Тому в структурі виконавського етапу сугестивно-педагогічного впливу необхідно розрізнити наступні загальні сугестивно-комунікативні задачі: 1) встановлення рапорту між викладачем-сугестором і учнем-сугерендом (учнями-сугерендами); 2) підвищення навіюваності учня-сугеренда (учнів-сугерендів); 3) проведення викладачем-

сугестором змістовних навіювань. При цьому кожна із загальних сугестивно-комунікативних задач реалізується відповідним комплексом поточних сугестивно-комунікативних задач.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з аналізом головних напрямків сугестопедагогіки (гіпнопедії, релаксопедії сугестопедії) з позицій задачного підходу до сугестивно-педагогічного впливу.

Література

1. Балл, Г. А. Теория учебных задач : психолого-педагогический аспект [Текст] / Г. А. Балл. - М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Битинас, Б. П. Введение в философию воспитания [Текст] / Б. П. Битинас. - М. : Светоч, 2001. - 260 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций [Текст] : учебное пособие / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. - М. : Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
4. Введенский, В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности [Текст] / В. Н. Введенский // Инновации в образовании. - 2003. - №4. - С. 21-31.
5. Кабаченко, Т. С. Методы психологического воздействия [Текст] / Т. С. Кабаченко - М. : Педагогическое общество России, 2000. - 539 с.
6. Кан-Калик, В. А. Педагогическое общение как предмет теоретического исследования [Текст] / В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. - 1985. - № 4. - С. 9-16.
7. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии [Текст] / Н. В. Кузьмина. - СПб. : СПб акмеологическая академия, 1995. - 24 с.
8. Кузьмина, Н. В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель : Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. - 57 с.
9. Латюшин, В. В. Антропоцентрированный подход к профессионально-педагогической подготовке будущего учителя [Текст] / В. В. Латюшин // Педагогика. - 2003. –№ 9. – С. 50-58.

10. Личностно-ориентированный подход в педагогической деятельности : опыт разработки и использования [Текст] / под ред. Е.Н. Степанова – М. : ТЦ «Сфера», 2006. – 128 с.
11. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя [Текст] / М. И. Лукьянова // Педагогика. - 2001. - № 10. - С. 58-61.
12. Маркова, А. К. Педагогическая акмеология [Текст] / А. К. Маркова // Акмеология : учебник / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – С. 442-452.
13. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 193 с.
14. Панасюк, В. П. Системное управление качеством образования в школе [Текст] / В. П. Панасюк. – СПб – М. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. - 240 с.
15. Реан, А. А. Педагогические особенности взаимодействия педагога и студента [Текст] / А. А. Реан // Вопросы психологии. - 1983. - № 5. - С. 58-60.
16. Сластенин, В. А. Педагогика [Текст] /: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / [под ред. В.А. Сластенина]. - М. : Издательский центр «Академия», 2002. - 576 с.
17. Сластенин, В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя [Текст] / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. - М. : Прометей, 1997. - 201 с.
18. Словник термінології з педагогічної майстерності [Текст] / під ред. Н. М. Тарасевич. - Полтава, 1995. – 64 с..
19. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / В. А. Якунин. - [2-е изд.] – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2000. – 349 с.
20. Япко, М. Д. Введение в гипноз [Текст] : [практ. рук. : метод. пособие для слушателей курса «Психотерапия»] / М. Д. Япко. - М. : Маркетинг, 2002. - 191 с.

В статье выявлены существенные характеристики задачного подхода к педагогической деятельности, а также осуществлен опыт его применения к особенностям суггестивно-педагогического воздействия. В контексте задачного подхода проанализирована специфика суггестивно-педагогической цели, суггестивно-педагогической ситуации, структуры процесса решения суггестивно-педагогической задачи, типологии суггестивно-коммуникативных задач в структуре процесса решения суггестивно-педагогической задачи.

Ніколаєнко, С. О. Задачний підхід до сугестивно-педагогічного впливу [Текст] / С. О. Ніколаєнко // Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. - К. : ДП. "Інформаційно-аналітичне агентство", 2010. - Том 10. - Вип. 17. - С. 314-326.