

людина – це цибулина, що складається із сотні оболонки, тканина, зіткана з багатьох ниток» [1, с. 136]. Г.Гессе помічає: «Але всі намагаються бачити в цьому хаосі цілість і говорити про своє «я» так, наче це просте, сформоване, чітко окреслене явище; мабуть, ця ілюзія не тільки властива кожній, навіть найрозумнішій людині, а й необхідна їй, це для неї життєва потреба, така сама, як потреба дихати та їсти. Всі люди... мають природжену і просто-таки непереробну потребу уявляти своє «я» цілістю. Хоч як часто й ґрунтовно розхитує життя цю ілюзію, вона знову і знову відроджується...». Таким чином, Г.Гессе стверджує, що думка про цілісність особистості не тільки хибна, а й шкідлива для життя. Проте переконливих аргументів на це у нього ми не знаходимо. Письменник підкреслює, що незважаючи на «хаос у собі», людина прагне цілісності, тому й пропонує своїм героям мистецтво формування особистості – складання уламків свого «я», опанування множинності, керування нею, надання їй певного ладу.

Як бачимо, поняття цілісності експлуатується у всіх філософських традиціях. С.Ф.Клепко для себе визначає цілісність за допомогою поняття ПОРЯДОК і підкреслює, що будь-яка картина світу заснована на тій чи іншій концепції порядку [3, с. 37].

Отже, можна зробити висновок, що на теперішній час в різних наукових сферах спостерігається прагнення цілісного осмислення людини. Сучасне уявлення про людину як живу, відкриту, багаторівневу самоорганізуючу систему, яка здатна підтримувати себе у стані динамічної рівноваги та генерувати нові структури й підструктури організму, є новим осмисленням традиційних холистських підходів. Узагальнення наукових знань про людину дозволяє не тільки виявити та ліквідувати порожнечі, білі плями у традиційних поглядах, але й розширити обрії педагогіки та методики за рахунок інтеграції знань і прикладних технологій. На наш погляд, розвиток педагогіки пов'язаний із інтеграцією різноманітних підходів, які спочатку розглядалися як протилежні один одному, несумісні, але згодом виявилися взаємодоповнюючими.

Наукова парадигма, яка створюється у педагогіці на початку третього тисячоліття, повинна цілісно уявляти всі рівні природи людини в контексті холистської методології. На долю педагогіки випала доля враховувати виховний і навчальний, розвивальний і формуючий, фізичний і духовний, етичний й естетичний виміри людського буття. При цьому педагогіка, окрім всього зазначеного, співвідноситься із буденністю людського існування та інструментально адаптована до проблем її життя у суспільстві. У цьому плані холистська методологія дає нам можливість більш широко і багатогранно зрозуміти природу людини, котра навчається, а освіта, як зазначає С.Ф.Клепко – це «фабрика цілісності».

Література

1. *Гессе Г.* Сіддхартха: Повесть; Степовий вовк: Роман / Г.Гессе // Пер. з нім. – К.: Молодь, 1992. – 256 с.
2. *Гроф С.* Философия холизма Цитируется из данного источника: URL: <http://www.tryphonov.ru/tryphonov/donat.htm#0>
3. *Клепко С.Ф.* Конспекти з філософії освіти / С.Ф.Клепко – Полтава, ПОІППО, 2007. – 420 с.
4. *Козлов В.В.* Психотехнологии изменённых состояний сознания / В.В.Козлов // – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 544 с.
5. *Флоренский П.А.* Соч. В 4 т. – Т. 3. (1) / П.А.Флоренский. – М.: Мысль, 1999. – 538 с.

УДК 371.3.015.3:159.947.5

Гаврильчик Л.М.

НАВЧАННЯ ЯК ПРОЦЕС МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ: ПЕДАГОГІКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МОТИВАЦІЇ

В статтє рассматривается влияние личностных установок преподавателя на процесс обучения студентов и формирования у них мотивации к самостоятельным занятиям музыкой.

Ключевые слова: формирование отношений, вербальное и невербальное общение, способы мотивации.

«Навчи учня для того, аби було в кого вчитись»
Східна мудрість

Особистість викладача музики відіграє одну із головних ролей у процесі розкриття й розвитку здібностей студента-музиканта. Той, хто виховує і передає знання, вміння та навички, тому, хто виховується і є об'єктом передачі цих знань, умінь та навичок, своїм власним прикладом впливає на ставлення останнього до того чи іншого предмету. Це загальне правило. Тут можна говорити про навчальний і виховний вплив учителя на учня у школі або про такий ж вплив викладача на студента у вищому навчальному закладі. У першому випадку, коли ми маємо на увазі спілкування учителя зі школярами, виховний компонент, у силу вікових різниць, набагато ширше за характером, ніж у другому випадку, коли студенти сприймаються нами як більш-менш сформовані, дорослі особистості. Однак цей компонент не зникає у другому випадку. Виховання як передача певного ставлення до оточуючого світу в цілому та до обраного предмету зокрема вочевидь має місце і в стосунках викладача зі студентами, а особливо – у перші роки, проведені в *alma mater*.

Тож викладач продовжує впливати на свідомість студента, тобто певним чином виховувати, а не тільки навчати його. Те, що студент може не достатньо технічно виконувати пасаж, є неприємним моментом, утім цьому можна дати раду. Адже сам викладач може не помітити або не звернути уваги на цей недолік. Тут не варто переходити на звинувачення в некомпетентності. Декілька дружніх зауважень, і зацікавлений у кращому результаті викладач виправить техніку там, де вона до цього кульгала. Гірше інше. З педагогічної точки зору, найгірший ворог навчально-виховного процесу – це не стільки технічні прорахунки, скільки байдужість викладача щодо занять музики, зупинка професійного зростання та самовдосконалення. Якщо студент помітить подібне ставлення викладача, то, як свідчить досвід, він мимоволі «підхоплює» його, як вірус. Його заняття музикою перетворюються в механічне заучування і відтворення заради відмітки в заліковій книжці. Без перебільшення можна сказати, що байдужість учителя руйнує мотивацію учня і тим самим перешкоджає розкриттю його особистості як музиканта.

У цьому контексті цікаво пригадати поняття «другого плану» в театральній концепції К. Станіславського. За Станіславським, «другий план» актора – це його сукупний життєвий досвід, його світогляд, почуття, пошук, «індивідуальний магнетизм», «тягар думок», «духовний багаж, з яким він виходить на сцену». Тільки маючи цей досвід, актор, промовляючи свої слова зі сцени, зможе наповнити їх справжнім змістом, надати їм певної питомої ваги. Таким чином, «другий план» неможливо зімітувати або зіграти на сцені, «його можна тільки накопичити» [4, с. 33-34]. Тут варто зауважити, що концепція «другого плану» логічно розкривається через поняття про невербальне спілкування, яке, на переконання психологів, відіграє в процесі передачі смислу роль важливішу, ніж самі слова. Так, американський психолог Альберт Меррабіан (Albert Mehrabian), базуючись на проведених ним дослідженнях, дійшов висновку, що під час передачі почуттів і ставлень слова відповідають тільки за 7% інформації, а такі невербальні засоби спілкування, як інтонація та «мова тіла», – за 38% і 55% відповідно [7]. Це співвідношення, зокрема, означає, що якщо між тим, *що* сказано, та тим, *як* воно сказано, ми помічаємо певну невідповідність, то ми схильні довіряти саме невербальним ефектам спілкування, тобто тому, що нам повідомить інтонація і «мова тіла». Можна з впевненістю зазначити, що «другий план» особистості як дещо невимовне є також одним із прикладів невербального спілкування: своїм голосом, поведінкою, виглядом, жестами тощо людина звертається до інтуїтивного сприйняття іншого та «видає» своє ставлення до сказаних нею слів.

Поза сумнівом, ці думки можна застосувати до прикладу викладача в класі. Робота викладача зі студентом над музичним текстом – це лише вершина айсберга. Його основою є енергетична взаємодія, яка виникає між викладачем і студентом. Ця взаємодія може

визначатись багатьма факторами, наприклад, загальною поведінкою викладача у класі, його авторитетом і репутацією поза аудиторією, настроєм і готовністю до занять, загальною мотивацією, а найголовніше – ставленням до музики. Причому тут не важливо, до якого психологічного типу належить викладач. Головне, чи любить він свою справу. Саме це свідомо чи несвідомо демонструє викладач, зайшовши в клас і розпочавши урок, і саме це залишає найглибший слід в душі студента. Так, можна бути відкритим типом, «екстравертом», як Г. Нейгауз, або більш закритим і стриманим, «інтровертом», як Л. Оборін, і ця різниця в психологічному типі особистості буде відбиватись на процесі навчання. Утім, в обох випадках неможливо було приховати від сприйняття оточуючих глибоку любов до музики, тобто те, що складає фундамент гарного навчання й виховання і не залежить від випадкових обставин, такі як психологічні відмінності між людьми. Усе сказане можна підтвердити древньою формулою: «для того, аби давати золото, треба мати золото». Звичайно, «золото», про яке говоримо ми, це – любов до музики. Тож, якщо викладач прагне розвинути схильності студента до самостійного розвитку й пізнання світу та музики, він повинен сперш сам уміти наповнюватись «змістом», насичувати барвами «другий план» своєї особистості. Коли ми маємо таке «золото», це не можуть не помітити інші. Однак легше помічається не стільки присутність, скільки відсутність цього «золота», тобто любові до музики. Як писав Г. Ципін, «відсутність духовно-особистісних цінностей не приховати. Не виручать ні «техніка», ні «школа», ні регалії, ні реклама гомінлива... Із нічого не вийде нічого» [4, сс. 36-37].

Отже, із сказаного випливає, по-перше, те, що особистісне ставлення викладача до свого предмету красномовно проявляє себе у всіх вербальних і невербальних формах спілкування, і, по-друге, що воно є передумовою формування подібного ж ставлення у загалу студентів. Іншими словами, особистість викладача – як і особистість будь-кого старшого, а особливо старшого в про професійному сенсі – ніколи не перестає відігравати виховну роль у процесі передачі знань, умінь, навичок, а найголовніше – переконань і ставлень до себе та навколишнього світу. Це в першу чергу стосується любові чи нелюбові до музики. Однак, тут логічно виникає запитання про те, як саме ми передаємо цю любов? Як саме виховуємо в студентах бажання працювати над собою та самовдосконалюватись? Прийшов час поговорити про мотивацію до занять. Забігаючи наперед, зазначимо, що мотивація учнів у багатьох аспектах також залежить від особистих ставлень викладача.

Гребенюк О.С. та Гребенюк Т.Б. у своїй роботі обґрунтовують тезу про те, що сутність мотиваційної сфери будь-якої людини зводиться до наявності в неї певних особистісних потреб [2, гл. 2]. Без потреби та без усвідомлення цієї потреби, роблять висновок дослідники, людина не здатна здійснювати послідовні кроки для досягнення певної мети. При цьому вони поділяють погляд американського психолога А. Маслоу про те, що людські потреби вибудовуються в так звану «піраміду потреб», фундамент якої складають фізіологічні (органічні) потреби, а на самому піку – потреби в самоактуалізації особистості (тобто потреба реалізувати свій творчий потенціал, досягти високої мети). Із сказаного витікає, що залежно від наявних потреб та рівня їх усвідомлення у людини також формується «мотиваційна піраміда». Тут нас не цікавить те, що складає її основу, тобто біологічно-фізіологічні потреби людини. Більш цікавими з точки зору нашої теми є середні та верхні шари мотиваційної ієрархії, на яких особистість вмотивована потребами в пізнанні, розвитку, самовдосконаленні та творчій реалізації. Розпочнемо з унікальних випадків, на які повинні рівнятись всі ті, хто уже відчув потребу в наслідуванні ідеалу та здатен мотивувати іншого прагнути більшого.

Тут можна навести приклад видатних музикантів та виконавців, найбільш стійким мотивом і метою діяльності яких була сама ця діяльність, рух, процес творення чи виконання твору. Щоб проаналізувати, як мотивація співвідноситься з метою, можна навести думки видатного грецького філософа Аристотеля. Аристотель, зокрема, зазначав у своєму етичному трактаті «Нікомахова етика» [6, 1094a], що людина виконує ту чи іншу діяльність або заради мети, що не є частиною цієї діяльності, або заради мети, яка збігається із самою цією

діяльністю. У першому випадку мотив виконувати дію зникає, щойно її мету досягнуто. У другому випадку діяльність є сама по собі достатньою підставою для того, щоб нею займатись.

Не складно співвіднести ці думки з музикою. Для одних заняття музикою в тій чи іншій мірі – це засіб заробити популярність або вимушений вибір під тиском волі батьків тощо, і саме ці речі мотивують людину займатись музикою. Як тільки музика перестає виправдовувати певні очікування або як тільки припиняється певний зовнішній тиск обирати її, заняття нею припиняються. Для інших музика є винагорода сама по собі, є мета в самій собі. Такі люди займаються музикою, адже для них вона є джерелом чистого задоволення й щастя, а не просто вимірювані винагороди зовнішнього світу. Ці переживання музичної краси та радість від її творення є первинними, чистими відчуттями, і для того, хто пізнав насолоду музичної творчості, уже ніщо не в змозі замінити їх.

Отже, певний відсоток людей буде прикладом самомотивації. Не важко здогадатись, що такі особистості навчають самим своїм буттям, без зайвих і особливих зусиль, запалюючи своїм палким ставленням серця інших. Л. Толстий стверджував: «Нерв мистецтва є палка любов художника до свого предмету» [4, с. 31]. Психолог С. Рубінштейн, з іншого боку, також писав: «Саме те, що особливо значуще для людини, виступає врешті-решт як мотив її діяльності й визначає істинний стрижень особистості» [Цит. за: 5, с. 47].

Отже, дивлячись з цих позицій на тему створення мотивації студентів, можна сказати, що у деяких випадках студенти будуть глибоко вмотивовані (самовмотивовані) до занять. Можливо, вони вже відчули й відкрили для себе описані вище рідкісні переваги занять музикою заради музики, заради самої її краси, а не заради «доданої вартості» від якихось інших зовнішніх вигод. Однак у переважній більшості випадків викладачу скоріше за все доведеться зустрітись із тим, що зацікавленість студента предметом доволі слабка й потребує пильного педагогічного супроводження з боку викладача. Тут ми мусимо зазначити, що мотиваційна база формується не відразу, не спонтанно, а поступово, крок за кроком. У таких випадках викладач грає роль духовного наставника, який повинен не тільки допомогти студентові краще зрозуміти свої сильні й слабкі сторони та професійні потреби, але передусім мотивувати його, заохотити до самовдосконалення.

Говорячи про створення мотиваційних стимулів до роботи студента над музикою, варто виокремлювати дві підрубрики. По-перше, мова має йти про формування широкого й стабільного базису мотивації. Як було зазначено вище, кожен викладач має бути свідомий того, що він спілкується зі студентом не тільки вербально, але «всім своїм буттям», «другим планом» своєї особистості. Якщо сам викладач не відданий своїй справі або не любить те, чого він навчає, то навряд чи йому вдасться продемонструвати «мінімальний стандарт» ставлення до предмету й мотивувати своїх вихованців належним чином. Через здатність інтуїтивно схоплювати, що коїться на «другому плані» особистості, співвідносити свідомо висловлені думки й виражені жести із тими невербальними поведінковими сигналами, які мимоволі супроводжують сказаний текст, студенти негайно оцінюють, чи справжні, а чи формальні *ставлення* та *переконання* викладача, з'ясовують, чи щирий він, а чи, може, лукавить, коли вчить нас прекрасному.

По-друге, ми можемо говорити про кожен окремих акт мотивування, про створення стимулів під конкретний випадок. Поза сумнівом, найкращими засобами тут будуть заохочення і похвала. «Заохочення, – писав Г. Гінзбург, – найкращий засіб навчання ... Шукайте гарне, зачепившись за нього, будуйте свою роботу з учнем, допомагаючи йому, якщо можна непомітно, позбавляйтесь своїх недоліків» [1, с. 116]. А видатний композитор і виконавець С. Рахманінов казав, що «три речі необхідні артисту: похвала, похвала, похвала». Викладач не повинен забувати, що найбільш колосальний ресурс для прогресу передусім знаходиться в самому студентові, в його власному «я», у його амбіційності, в бажанні визнання, досконалості, в почутті власної гідності. Відоме прислів'я стверджує, що «поганий той солдат, який не хотів б стати генералом». А хто із студентів-музикантів не бажав би бути визнаним майстром своєї справи, або віртуозом, або просто гарним музикантом? Дуже часто

можна наразитись на те, що студентам байдуже, чи досягнуть вони чогось на художній, творчій ниві, чи ні. Слід звернути увагу, що таке ставлення не виникає на «рівному місці», але формується поступово, як переживання невдач, чи розчарування у власних силах, чи через надмірну невмотивовану критику з боку педагогів, що в сукупності може призвести до формування заниженої професійної самооцінки студента, а у крайніх випадках – до комплексу професійної меншовартості. З іншого боку, можна також наразитись на завищену самооцінку в деяких студентах, «зіркову хворобу», на їхнє дещо зверхнє уявлення про свої досягнення чи вміння, яке, зокрема, могло сформуватись через фаворитизм з боку педагога. В обох випадках прогрес неможливий. Доступ до здорового внутрішнього ресурсу у вигляді «юнацького іdealізму», бажання визнання й досконалості ускладнюється через відсутність розбірливого індивідуального підходу до особистості студента. Нам здається, що слід виходити з того, що у випадку студентів-музикантів бажання «солдата» стати «генералом» має зустрітись із чутливим заохоченням з боку викладача. Коли студент відчуває справжню участь і внесок з боку викладача в його професійне становлення, ймовірність того, що сформується занижена чи завищена самооцінка, байдужість та, зрештою, станеться відторгнення предмету, значно зменшується.

Доповнюючи думки про заохочення й похвалу студента за його успіхи, слід сказати декілька слів про такий бік мотивування, як критика. Ми навмисно ставимо критику в ряд з такими «мотиваторами», як похвала, адже в руках умілих педагогів критика не знищує бажання працювати, а навпаки – допомагає працювати, даючи зрозуміти, у чому проблема та задаючи конкретні напрямки роботи на кращий результат. Але що таке правильна критика? По-перше, справжня критика передбачає здатність раціонально й об'єктивно усвідомлювати сильні й слабкі сторони як самого себе, так і інших людей. Тому, наприклад, фаворитизм унеможливорює справжню критику. По-друге, критика не повинна бути самоціллю. Якщо критика робиться заради критики, то це, звичайно, деморалізує. У педагогічній практиці гарна критика має закінчуватись порадою, рекомендацією, підтримкою. Тож, на наш погляд, правильна критика – це та, яка не тільки об'єктивно відображає дійсність та містить адекватні особистісні судження, але й та, яка активно мотивує, спонукає студента до удосконалення.

Слід зауважити, що неправильна, несправедлива критика здатна заподіяти великої психологічної шкоди учневі, створити неабиякі психологічні бар'єри, які потім дуже важко – а інколи неможливо – здолати. Страшна не помилка, якої може припуститись кожна людина, а психологічна травма. Якщо «студент вперше приніс на урок самостійно вивчену п'єсу, і в його грі багато недоліків, то не варто влаштовувати йому рознос, піддавати занадто суворій критиці. ... Це може мати в подальшому негативні наслідки. ... (педагог) ніколи не повинен говорити учню: "у тебе це не виходить, тобі це не дано, не вийде тощо"» [5, с. 216]. Навпроти, такий видатний виконавець і педагог, як Г. Гінзбург, казав, що «критикувати потрібно так, ... щоби ваша критика зміцнювала віру студента у свої сили, щоби йому хотілось працювати» [1, с. 107]. Цікаво, що критикуючи своїх учнів, Гінзбург у той ж самий час усіяко заохочував аналіз та оцінку своїх власних концертних виступів і був вдячним за кожне зауваження по суті. «Дуже вимогливий до інших і до себе самого Гінзбург завжди був свідомий своєї причетності не тільки до успіхів, але й до невдач вихованців: «Не розумію вчителів, які впадають у дратівливий тон від невдач учнів. Адже ...причина стоїть за наслідком, тому що причина частіше всього в самому вчителі» [там само]. Цими словами сказано, що критика, аналіз роботи та її досягнення передбачають двосторонній рух, взаємність між викладачем і студентом, їхню рівність перед музичним ідеалом.

Міркуючи про шляхи мотивації студентів, викладач має пам'ятати, що найкраще у них буде виходити тільки те, що їм подобається. Тож, при створенні мотиваційної бази не останню роль відігріє вміння педагога спостерігати за своїми вихованцями та визначати їхні музичні смаки та вподобання. Це допоможе дати їм те, над чим вони будуть залюбки працювати, як-то кажуть, «поєднуючи корисне з приємним».

Таким чином, підсумовуючи вищенаведене, слід зазначити, що мотивацію можна уявити у вигляді континууму, на одній стороні якого – внутрішня, або само-, мотивація, а на протилежній – мотивація зовнішня, тобто за допомогою системи заохочень, похвали й «правильної» критики. Інше, на що слід звернути увагу, – це поступовість, системність формування міцного мотиваційного базису, тобто визначення та використання саме внутрішніх, особистісних складових мотивації студента (смаки, уподобання, переконання, бажання визнання тощо).

Як підсумок усієї статті, відмітимо, що сучасний навчальний процес в основі своїй повинен обертатись навколо особистості, слугувати якнайширшому її розвитку. Одну із найважливіших ролей у ньому відведено саме роботі викладача, впливу його особистості на своїх учнів. Ми не повинні забувати, що навчальний процес у вищому навчальному закладі також передбачає елементи виховання, яке проявляється не стільки у передачі певної суми суспільних цінностей і норм моралі, скільки у вигляді психологічного впливу викладача на формування ставлення студента до музики. Свідомо чи несвідомо викладач навчає студента «всім собою», стає для них прикладом, складаючи певну асоціацію зі своїм предметом. Справжній педагог буде для студента джерелом мотивації прогресувати й надалі, не зупинячись на досягнутому, продовжувати пізнавати себе й світ. «Для того, аби бути вчителем, треба передусім бути справжньою людиною. Людиною з великої літери: розумною, доброю, освіченою, такою, що вміє жити інтересами своїх учнів, налагоджувати з ними сердешні контакти й уміло їх виховувати» [1, с. 115].

Література

1. **Гинзбург Г.Р.** Статті. Воспоминания. Материалы / Сост. М. Яковлев. – М., Сов. композитор, 1984.
2. **Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б.** Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995.
3. **Пианисты рассказывают.** Вып. 1. / Сост., общая редакция и вступ. статья М. Соколова. – М.: Музыка, 1990.
4. **Толстой Л.** Письмо к В. Гольцеву // Сов. музыка, 1953. №2.
5. **Цыпин Г.** Портреты советских пианистов. – М.: «Советский композитор», 1990.
6. **Nicomachean Ethics** / Aristotle: translated, with introduction, notes and glossary by T. Irwin.—2nd ed. (1999).
7. «**Nonverbal communication**» / <http://en.wikipedia.org>