

УДК 159:37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-60-143-154

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

У статті представлено методику психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування та проаналізовано результати її експериментальної апробації. Методика ґрунтується на засадах особистісного підходу, в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який містить мотиваційно-сміслові характеристики особистості. Обґрунтовується ідея оптимізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування на основі усвідомлення та корекції їх особистісних детермінант: властивих майбутнім учителям генералізованих мотивів домінування, афіліації та досягнення, професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів. Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу містить чотири послідовні етапи: рефлексивно-діагностичний, проєктивний, експериментально-конструктивний і підсумковий. Результати експериментального дослідження показали, що запропонована програма психолого-педагогічного супроводу забезпечує не тільки формування комунікативних умінь, способів і прийомів спілкування, а цілісний розвиток особистості майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, корекцію їх мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості, що знаходить інтегрований вияв у гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Ключові слова: індивідуальний стиль педагогічного спілкування, мотив домінування, мотив досягнення, мотив афіліації, професійно-ціннісна орієнтація, особистісний конструкт, соціально-психологічний тренінг.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS AS SUBJECTS OF THE PEDAGOGICAL COMMUNICATION

V. Haluziak

The paper considers the methodology of psycho-pedagogical support of the formation of future teachers as subjects of pedagogical communication, the results of its experimental testing are analyzed. The methodology is based on the principles of a personal approach, in the context of which communication is considered as a unity of two interconnected levels: external, operational-activity and internal, which contains the motivational characteristics of the personality. It substantiates the idea of optimizing individual styles of pedagogical communication on the basis of reflective analysis and correction of the personal sphere of future teachers: the motives of domination, affiliation, achievement, professional-value orientations and personality constructs. A program of psychological and pedagogical support of future teachers as subjects of pedagogical communication

has been developed, which consists of four successive stages: reflective-diagnostic, design, experimental-constructive and final. The purpose of the reflexive-diagnostic phase is to form students' reflexive attitude to the personal and behavioral characteristics of their own pedagogical communication. At the design stage, students develop individual programs for improving communication, developing the qualities necessary for successful pedagogical interaction. At the experimental-constructive stage, conditions are created for future teachers to test new methods, techniques and models of pedagogical communication in the process of socio-psychological training, modeling pedagogical situations, participating in role-playing games and group discussions. At the final stage, the results are summarized and the achievement of the goals set by students is analyzed. The results of an experimental study showed that the proposed program of psychological and pedagogical support not only ensures the formation of communication skills, methods and techniques for future teachers, but also contributes to their holistic personal development, correction of motives, professional value orientations, personality constructs and self-consciousness structures. This, in turn, contributes to the harmonization of individual styles of pedagogical communication of students.

Keywords: *individual style of pedagogical communication, motive of domination, motive of achievement, motive of affiliation, professional-value orientation, personal construct, socio-psychological training.*

Проблема організації продуктивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями належить до числа найбільш актуальних у педагогіці і педагогічній психології. Від того, як відбувається педагогічне спілкування, значною мірою залежить ефективність діяльності вчителя, результативність навчання і виховання школярів.

У зв'язку з фундаментальним значенням педагогічного спілкування у навчально-виховному процесі постає питання про цілеспрямовану підготовку майбутніх учителів до професійного спілкування, формування у них готовності налагоджувати конструктивні міжособистісні стосунки з учнями.

Ідея про необхідність спеціальної психологічної підготовки учителів до педагогічного спілкування висловлювалась і теоретично обґрунтовувалась багатьма відомими психологами та педагогами (Г.О. Балл, В.А.Кан-Калик, О.В.Киричук, Г.О.Ковальов, Н.В.Кузьміна, О.О. Леонт'єв, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський, Т.С.Яценко та ін.). Проблема формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування розглядалася у низці психолого-педагогічних досліджень (М.О. Березовін, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, А.Г. Ісмагілова, А.О. Коротаєв, О.О. Леонт'єв, В.С. Мухіна, Н.Ф. Маслова, С.А. Рябченко, Є.Б. Соковикова, Т.С. Тамбовцева, І.С. Тодорова, С.А. Шеїн та ін.). У педагогіці та психології обґрунтовано декілька підходів і програм підготовки вчителів до педагогічного спілкування, що відрізняються як за концептуально-теоретичними основами, так і за організаційно-методичними аспектами реалізації. Варто зазначити, що на початковому етапі досліджень основна увага науковців зосереджувалася на операційно-технічному аспекті готовності вчителів до педагогічного спілкування, оволодінні процедурами і технологією педагогічної комунікації (уміння органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; формування м'язової свободи; розвиток навичок довільної уваги, спостережливості та зосередженості; розвиток найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; техніка інтонуювання; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; виділення стабільності процесу спілкування; реалізація вербального і невербального спілкування) [8]. Згодом стало зрозуміло, що оволодіння одною лише педагогічною технікою і комунікативними вміннями недостатньо для організації продуктивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями. Педагогічне спілкування – це передусім прояв особистості педагога, його темпераменту, потреб, характеру, загальної спрямованості, ціннісних орієнтацій, Я-концепції. Зосередження уваги на зовнішній, операційно-технічній стороні спілкування при недооцінці його внутрішнього, особистісного аспекту нерідко призводить до хибних уявлень про шляхи і можливості підготовки вчителів до педагогічного спілкування. Такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує особистісної детермінації спілкування, його залежності від особистісних диспозицій педагога. Ю. Ємельянов справедливо зазначає, що навчання студентів одних лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії може сформувати маніпуляторський тип спілкування, не здатний компенсувати брак відвертості та довір'я до людей [7]. Зосередження уваги на вдосконаленні одного лише поведінкового аспекту педагогічного спілкування без корекції особистісної сфери може призвести до перетворення вчителів з авторитарною спрямованістю на маніпуляторів, коли вони, зберігаючи у спілкуванні власні ціннісні настанови, будуть реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і прийомів.

Усвідомлення важливості особистісних детермінант спілкування вимагає переосмислення традиційних орієнтирів підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії, які традиційно вбачалися у формуванні комунікативної компетентності, педагогічної техніки, оснащенні засобами і прийомами педагогічного впливу тощо. Як слушно зазначає О. Орлов, необхідно відмовитись від уявлень про педагогічну майстерність, зокрема, майстерність педагогічного спілкування, як про сукупність безособових професійних знань, умінь і навичок, що засвоюються в процесі навчання. Натомість її слід розглядати як

результат особистісного становлення вчителя, розвитку його загального особистісного потенціалу, нерозривно пов'язаного зі специфікою особистісної позиції в соціально-психологічному контексті навчально-виховного процесу [9, с. 153]. Потрібне не звичне формування комунікативних умінь і навичок, а психолого-педагогічний супровід особистісного становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування. У зв'язку з цим у психології і педагогіці намітилася тенденція переходу від традиційних методів комунікативної підготовки майбутніх учителів до соціально-психологічних і навіть психотерапевтичних методик, які створюють умови для загального особистісного розвитку студентів: соціально-психологічний тренінг (Б. Девятко, Л. Петровська та ін.), навчально-тренувальні групи (Ю. Ємельянов), активне соціальне навчання (Г. Ковальов), активне соціально-психологічне навчання (Т. Яценко), професійний вчительський тренінг (А. Маркова), тренінг педагогічної взаємодії (В. Ясвін), акмеологічний тренінг (О. Ситников), рефлексивний тренінг (В. Анікіна), тренінг розвитку професійної самосвідомості (І. Вачков) тощо.

На наш погляд, підготовка майбутніх учителів до педагогічного спілкування потребує створення комплексної програми психолого-педагогічного супроводу, що ґрунтується на засадах особистісного підходу, в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який містить мотиваційно-сміслові характеристики особистості (Г. Балл, О. Бодальов, К. Абульханова-Славська, Л. Петровська, С. Рубінштейн, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, С. Джуард). Відповідно, підготовка майбутніх учителів до педагогічного спілкування повинна передбачати не тільки формування у них комунікативних умінь і навичок, але й розвиток і корекцію їх мотиваційно-ціннісної сфери.

Мета нашої статті полягає в розкритті методики психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування та аналізі результатів її експериментальної апробації.

На основі особистісного підходу нами розроблена програма психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, що містить комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на розвиток і корекцію їх мотиваційно-ціннісної сфери. В її основі лежить ідея оптимізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування через усвідомлення та корекцію його особистісних детермінант – властивих майбутнім учителям генералізованих мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів. Слід підкреслити, що особистісно орієнтований підхід не заперечує можливості і необхідності спеціальної тренінгової роботи, спрямованої на розвиток операційно-діяльнісного аспекту педагогічного спілкування. Л. Петровська справедливо наголошує на необхідності використання у процесі комунікативної підготовки всього «набору засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних, операціональних складових» [10, с.31].

Експериментальна апробація розробленої програми відбувалася на базі Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Загалом у дослідженні, що тривало 2 роки, взяли участь 174 студенти (86 в експериментальній і 88 у контрольній групі). Програма психолого-педагогічного супроводу охоплювала комплекс організаційних форм, методів і прийомів соціально-психологічної підготовки студентів: практичні заняття з питань діагностики особливостей педагогічного спілкування; індивідуально-консультаційна робота; моделювання й аналіз ситуацій педагогічного спілкування; проведення структурованих і спонтанних групових дискусій, спрямованих на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій і способів педагогічного спілкування; рольові ігри з елементами психодрами; психотехнічні вправи; читання і обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного і педагогічного спілкування; допомога студентам у складанні та реалізації індивідуальних програм удосконалення індивідуального стилю професійного спілкування; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

Основною формою психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування виступав соціально-психологічний тренінг, який забезпечує найбільш сприятливі умови для розвитку і корекції мотиваційно-ціннісної сфери студентів. Реалізації завдань соціально-психологічного тренінгу сприяє особливий характер міжособистісних стосунків його учасників, що задається принципами організації групової взаємодії: активності, зворотного зв'язку, довірливого і відкритого спілкування, конфіденційності спілкування, персоніфікації висловлювань, акцентування мови почуттів, взаємодії «тут і тепер».

З організаційного погляду програма психолого-педагогічного супроводу передбачала проходження чотирьох послідовних етапів: рефлексивно-діагностичного, проєктивного, експериментально-конструктивного і підсумкового. Основне завдання рефлексивно-діагностичного етапу полягало у формуванні в студентів рефлексивного ставлення до внутрішніх, особистісних і зовнішніх, поведінкових особливостей власного професійно-педагогічного спілкування. На цьому етапі студенти збирали та

аналізували інформацію про характерні для них моделі педагогічного спілкування, типові проблеми, що виникають у взаємодії з учнями. Важливо, щоб студенти усвідомили власну роль і відповідальність у виникненні тих чи інших проблем у взаємостосунках з учнями, ідентифікували неадекватні, деструктивні стильові особливості власного спілкування та їх особистісні детермінанти.

Одним з основних механізмів розвитку і корекції особистісної та операційно-дійової підструктур стилю педагогічного спілкування виступає рефлексія, яка забезпечує «рефлексивний вихід» – усвідомлення, фіксацію та об'єктивацію майбутніми педагогами мотиваційно-ціннісних і когнітивних факторів власного спілкування, звичних способів, прийомів і моделей педагогічної взаємодії. У найбільш загальному вигляді рефлексія визначається як «фундаментальна здатність свідомої істоти стати в практичне відношення до власної свідомості» [13, с. 118]. Рефлексія при цьому «мов би призупиняє, перериває безперервний процес життя і виводить людину мисленно за його межі... Свідомість виступає тут як розрив, як вихід з поглиненості безпосереднім процесом життя для вироблення відповідного ставлення до нього, зайняття позиції над ним, поза ним для судження про нього» [12, с. 351-352].

Рефлексія виступає важливим механізмом розвитку і корекції структур свідомості та самосвідомості особистості, забезпечує перехід від безпосередніх форм поведінки, спілкування до його опосередкованої, свідомої організації та управління ним. Завдяки рефлексії студенти можуть об'єктивувати особливості власного спілкування, зайнявши активну, перетворювальну позицію стосовно властивих їм звичних способів, прийомів, шаблонів комунікативної поведінки [1].

Особливо сприятливі умови для активізації рефлексивних процесів створюються в умовах соціально-психологічного тренінгу за рахунок забезпечення розгорнутої системи зворотного зв'язку, застосування методів групової дискусії та рольової гри, спеціальних прийомів і технік самоусвідомлення та самоаналізу, створення можливостей для активного експериментування з новими способами і моделями спілкування [2].

Важливою умовою актуалізації рефлексії є проблемно-конфліктний зміст спілкування, у зв'язку з чим матеріалом для рефлексивного аналізу в групі виступали неоднозначні проблемні педагогічні ситуації. Фіксація та аналіз особистих проблем, неадекватних способів і прийомів спілкування, як правило, актуалізує захисні механізми учасників тренінгу. Уникнути цього можна за рахунок створення в групі атмосфери відвертості та довір'я, прийняття кожного учасника як особистості, демонстрування готовності допомогти в подоланні труднощів і проблем міжособистісної взаємодії, використання описових, а не оцінних форм зворотного зв'язку. Створення психологічно комфортної та безпечної атмосфери в процесі тренінгових занять має дуже важливе значення як передумова об'єктивації та рефлексивного аналізу різноманітних захисних стратегій, які використовуються студентами з неадекватними стилями педагогічного спілкування (проекція, ігнорування, відчуження, формування реакції, зміщення, компенсація та ін.). Завдання соціально-психологічного тренінгу повинно полягати не стільки у ліквідації цих захисних механізмів, скільки в тому, щоб допомогти студентам встановити свідомий контроль над їх проявами.

У процесі тренінгової роботи важливо забезпечити усвідомлення майбутніми вчителями стильових особливостей власного спілкування, їх адекватності чи неадекватності вимогам педагогічної взаємодії. З цією метою використовувалися спеціальні діагностичні методика, спрямовані на визначення властивих студентам індивідуальних особливостей і мотиваційно-ціннісних факторів педагогічного спілкування, а також рольові ігри та групові дискусії, під час яких об'єктивувалися і обговорювалися професійно-ціннісні орієнтації майбутніх учителів, особливості їх імпліцитних теорій педагогічного спілкування. Наш досвід свідчить про доцільність використання під час тренінгових занять таких психодіагностичних методик, як тест стилів реагування в конфліктних ситуаціях Томаса, методика інтерперсональної діагностики Т.Лірі, тест фундаментальних міжособистісних орієнтацій В.Шутца та ін. Отримана за допомогою цих методик інформація дозволяє поглибити та розширити уявлення студентів про характерні особливості власного спілкування, усвідомити власні потреби та міжособистісні орієнтації.

Важливе значення в контексті підготовки до педагогічного спілкування має корекція властивої майбутнім учителям системи професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість їх спілкування [6]. З цією метою проводилася спеціальна робота, спрямована на усвідомлення студентами власних професійно-ціннісних орієнтацій, обговорення їх ролі і значення в регуляції педагогічного спілкування, визначення пріоритетності різних за змістом професійних орієнтацій, обговорення негативних наслідків односторонньої орієнтації на той чи інший тип професійних цінностей і т.д.

Під час тренінгових занять приділялась значна увага також усвідомленню й корекції сформованих у студентів імпліцитних теорій педагогічного спілкування. Визначалося, зокрема, з якими типами вчителів ідентифікує себе студент, які особливості спілкування, на його думку, мають бути властиві педагогам, яких учні поважають, люблять або бояться, не поважають, не сприймають серйозно і т.д. Порівнювалися також уявлення студентів про образ ідеального вчителя, особливості його спілкування з учнями. Все це допомагало майбутнім учителям об'єктивувати, зробити предметом рефлексивного аналізу систему особистісних конструктів, що виступають когнітивною основою саморегуляції педагогічного спілкування і

визначають його стильові особливості. Після того, як студенти усвідомили продуктивні і непродуктивні особливості власного стилю педагогічного спілкування та їх особистісні чинники, їм пропонувалося розробити індивідуальні програми вдосконалення власного спілкування, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії.

Розробка студентами індивідуальних планів корекції особливостей власного спілкування становить основний зміст проєктивного етапу психолого-педагогічного супроводу їх становлення як суб'єктів педагогічного спілкування. Оскільки корекція непродуктивних стилів педагогічного спілкування передбачає здійснення індивідуального підходу, значна увага на цьому та інших етапах надавалася принципу самовизначення, що передбачав постановку кожним учасником групи індивідуальної мети і прийняття відповідальності за її досягнення в процесі тренінгу. Індивідуальні програми розроблялися на основі самодіагностики, що здійснювалася за двома напрямками: безпосередня рефлексія студентами особливостей власного міжособистісного та професійного спілкування і рефлексія через звернення до інших учасників групи. Досвід взаємодії в тренінговій групі дозволяє усвідомити напрям і основні шляхи корекції неадекватних особливостей індивідуального стилю педагогічного спілкування, способи подолання труднощів, які виникають в професійно-педагогічній взаємодії. Принцип самовизначення передбачає свободу думок і дій, забезпечення студентам можливостей для експериментування з новими ролями, способами і моделями спілкування.

На експериментально-конструктивному етапі створювалися умови для апробації учасниками тренінгу нових способів, прийомів і моделей педагогічного спілкування шляхом моделювання педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх і групових дискусіях. На цьому етапі необхідно забезпечити кожному студенту можливість випробувати різноманітні моделі педагогічного спілкування, розширити, збагатити індивідуальний репертуар його способів і прийомів, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, комунікативні установки та імпліцитні теорії професійного спілкування. Активне експериментування з різними способами і прийомами спілкування дозволяє майбутнім учителям збагатити свій досвід комунікативної поведінки, уточнити уявлення про власні комунікативні можливості, професійну Я-концепцію, змінити власні очікування щодо успішності та доцільності різних моделей професійного спілкування.

Реалізація завдань цього етапу соціально-психологічного тренінгу забезпечувалася за допомогою спеціальних корекційно-розвивальних методів, процедур і технік. Основними з них були рольова гра, групова дискусія, психокорекційні вправи. У процесі групової дискусії активізуються психологічні механізми і соціально-психологічні ефекти міжособистісної взаємодії, що забезпечують корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок учасників тренінгу. Ми використовували цей метод з метою корекції неадекватних, односторонніх професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів, які визначають спрямованість і особливості їх спілкування.

Проведення групових дискусій давало змогу ефективно розв'язувати наступні завдання: формувати у майбутніх учителів уміння аналізувати на основі психологічних знань педагогічні ситуації; уточнювати та корегувати їх професійно-ціннісні орієнтації, імпліцитні теорії педагогічного спілкування; розширювати поле усвідомлення можливих способів спілкування в різноманітних ситуаціях педагогічної взаємодії; демонструвати варіативність рішень, характерну для більшості педагогічних ситуацій; розвивати вербальні та невербальні комунікативні уміння; формувати уміння слухати, аргументувати, активно відстоювати власні позиції, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії.

Важливе значення в процесі соціально-психологічного тренінгу надавалося рольовим іграм, під час яких студенти моделювали різноманітні ситуації міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Предметом наступного обговорення виступали не ситуації самі по собі, а взаємодія учасників: їх моделі спілкування, ефективність способів вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їх позиції, соціальні та міжособистісні ролі тощо. Ситуації, що пропонувалися для моделювання, як правило, мали проблемний характер, вимагали від студентів рефлексивного аналізу та самовизначення.

Характерна особливість ігрових методів полягає в імпровізаційному розігруванні учасниками проблемної ситуації, в ході якої вони виконують ролі різних персонажів. Крім поведінкової об'єктивності недоліків, проблем міжособистісної та педагогічної взаємодії цей метод дозволяє членам групи практично випробувати і закріпити нові, більш ефективні способи та моделі спілкування, отримати новий досвід емоційних переживань.

Групове обговорення поведінки учасників рольової гри дозволяє їм об'єктивувати ситуацію взаємодії та особливості свого спілкування, зробити їх об'єктом рефлексії. При цьому відбувається усвідомлення власних способів спілкування та їх внутрішніх детермінант, більш глибоке розуміння мотивів партнера і його ставлення до ситуації та самого себе і т. д. Характерною особливістю рефлексивного аналізу є його спрямованість передусім на особливості власного спілкування в різноманітних ситуаціях міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Техніка рефлексивного аналізу ґрунтується на прийомах

«рефлексивного виходу», тобто такого повороту свідомості, в результаті якого суб'єкт починає бачити себе і особливості свого спілкування мов би зі сторони, з позиції спостерігача.

Формуванню рефлексивного ставлення студентів до власного спілкування сприяло використання в рольових іграх спеціальних психодраматичних технік: «зміна ролей», «двійник», «дзеркало», «дублювання», «презентація самого себе», «презентація іншого», «дистанціювання», «децентрація» та ін.

Методична організація експериментально-конструктивного етапу тренінгової роботи передбачала не тільки формування окремих комунікативних умінь, а забезпечення цілісної особистісної інтеграції майбутніх учителів на більш високому рівні функціонування, розвиток та корекцію їх мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій. Цьому сприяла організація взаємодії студентів на заняттях з використанням психотехнічних вправ, рольових ігор, групових дискусій, а також створення емоційно комфортної психологічної атмосфери в групі.

На заключному етапі підводилися підсумки та перевірялося досягнення поставлених цілей. Слід зазначити, що формування індивідуального стилю педагогічного спілкування не обмежується періодом професійної підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти. Процес трансформації, розвитку і корекції стильових особливостей спілкування продовжується й після закінчення навчання та триває протягом наступної професійної діяльності вчителя. Тому значна увага в процесі соціально-психологічного тренінгу приділялася озброєнню студентів практичними вміннями і навичками самодіагностики, рефлексивного аналізу та вдосконалення стильових особливостей власного спілкування, розвитку в них установки на оптимізацію комунікативного аспекту своєї діяльності.

Для перевірки ефективності розробленої програми психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування на початку і після формувального експерименту було проведено контрольні діагностичні зрізи, які дозволили простежити динаміку індивідуально-особистісних детермінант педагогічного спілкування студентів.

На діаграмі (рис. 1) представлені дані щодо динаміки професійно-ціннісних орієнтацій студентів.

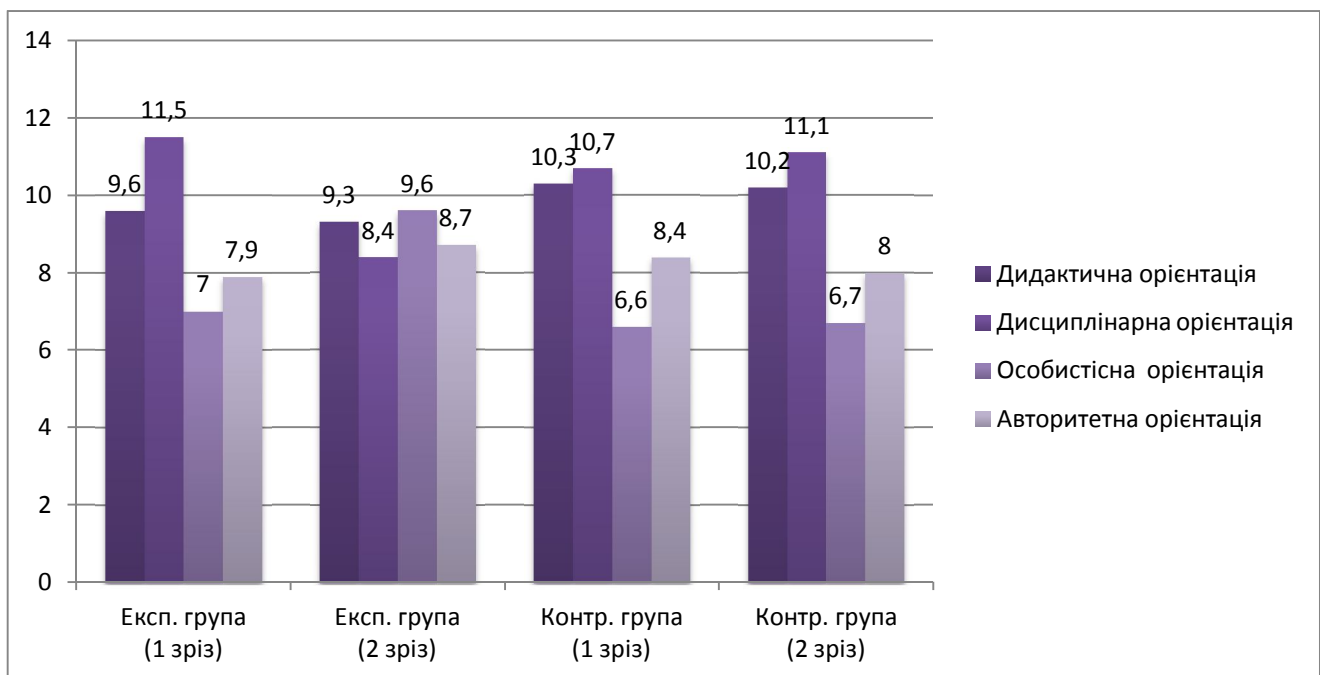


Рис. 1. Динаміка професійно-ціннісних орієнтацій студентів експериментальної та контрольної груп.

В експериментальній групі, на відміну від контрольної, відбулося суттєве переструктурування професійно-ціннісних орієнтацій студентів: зменшилась дисциплінарна орієнтація і зросла орієнтація на особистісний розвиток учнів, створення сприятливого психологічного мікроклімату в класному колективі, налагодження доброзичливих, відкритих, персоналізованих стосунків з учнями. Тобто, відбулася переорієнтація студентів з авторитарно-дидактичної на особистісно-розвивальну модель педагогічного спілкування. Центр професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний розвиток учнів. Дещо зросла також орієнтація майбутніх учителів на формування педагогічного авторитету та особистісне самоствердження. Практично не змінився рівень значущості дидактичної орієнтації, яка залишатися досить вагомою, однак не домінуючою. Загалом, система професійно-ціннісних орієнтацій студентів експериментальної групи стала більш збалансованою.

У студентів контрольної групи з часу проведення першого контрольного зрізу не відбулося скільки-небудь значних змін в ієрархії професійно-ціннісних орієнтацій. Дещо посилилася дисциплінарна орієнтація, яка продовжує залишатися провідною. До числа пріоритетних входить також орієнтація на навчальний предмет, реалізацію дидактичних завдань педагогічної діяльності. Порівняно менше значення надається особистісному розвитку учнів.

Впровадження розробленої програми психолого-педагогічного супроводу сприяло зміні не тільки усвідомлюваних студентами професійно-ціннісних орієнтацій, але й трансформації генералізованих мотивів афіляції, досягнення та домінування, які відіграють важливу роль у регуляції педагогічного спілкування [4]. Зазначені мотиви діагностувалися за допомогою тест-опитувальників А.Мехрабіана (в адаптації М. Магомед-Емінова [11]) та опитувальника потреби в досягненні Ю. Орлова [14]. В таблиці 2 представлено дані щодо динаміки генералізованих мотивів досягнення, афіляції та домінування у студентів експериментальної і контрольної груп.

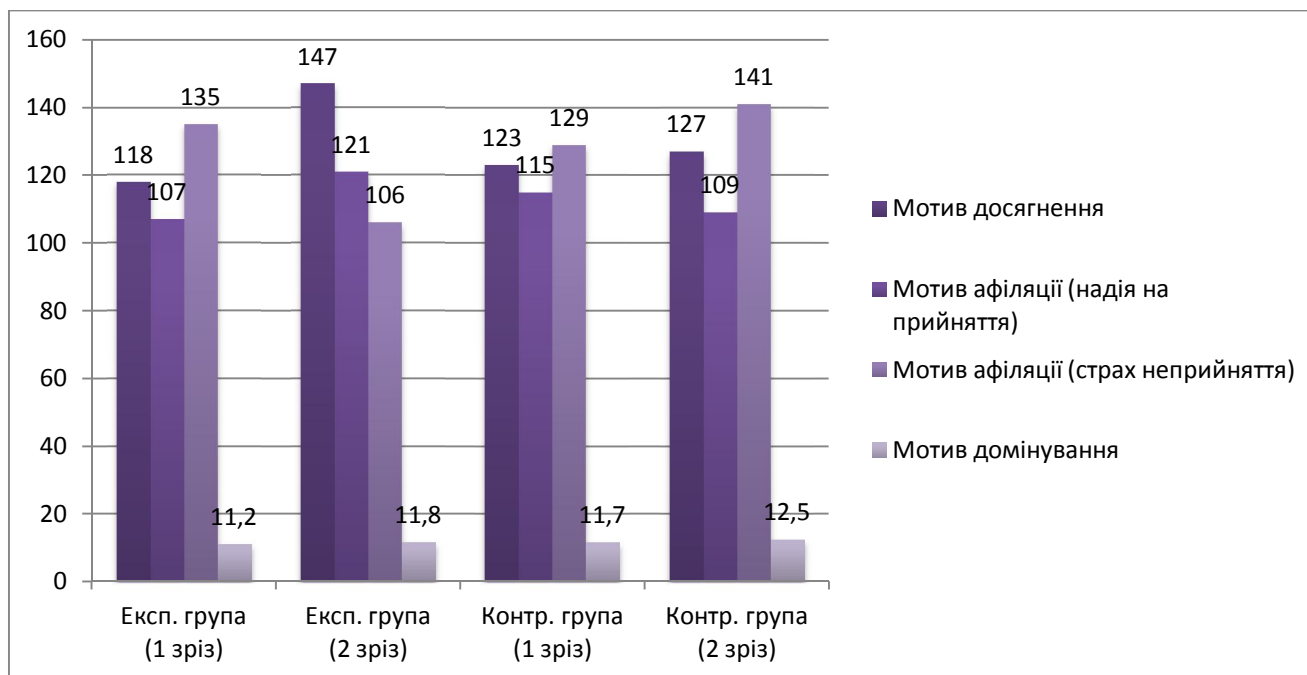


Рис. 2. Динаміка генералізованих мотивів досягнення, афіляції та домінування у студентів експериментальної і контрольної груп.

Як бачимо, у студентів експериментальної групи, на відміну від контрольної, суттєво зросла мотивація досягнення (рівень статистичної значимості $p < 0,05$ за критерієм Стьюдента). Отриманий під час тренінгових занять позитивний досвід вирішення проблемних ситуацій, подолання комунікативних труднощів зумовив підвищення їх самооцінки, відчуття самоефективності. Посиленню мотивації досягнення сприяла загальна атмосфера творчого пошуку та прагнення до самовдосконалення, яка панувала на заняттях. Значні зміни відбулися також у структурі афілятивної мотивації студентів експериментальної групи. Якщо на початку у них домінувала мотиваційна тенденція страху неприйняття, то на заключному етапі тренінгу провідною стала тенденція надії на міжособистісне прийняття партнерами по спілкуванню (різниця досягає статистичного рівня значимості $p < 0,05$). Студенти, які спочатку відчували психологічний дискомфорт, тривогу, ніяковіли у ситуаціях міжособистісної взаємодії, стали більш спонтанними у спілкуванні, впевненими в собі, повірили у свою цінність, значущість для інших людей. Отримана ними групова підтримка, яка виражалася в готовності зрозуміти, прийняти, підтримати, надати позитивну оцінку, стала основою підвищення їх самооцінки, віри у власні сили та здатність викликати симпатію в оточуючих. Завдяки отриманому в групі позитивному емоційному досвіду спілкування відбулося посилення мотиву афіляції, прагнення до встановлення відкритих, близьких, партнерських стосунків. Студенти перестали відчувати страх та очікувати негативних наслідків від взаємодії з учнями, у зв'язку з чим зникла необхідність у захисних стратегіях спілкування: уникненні міжособистісних контактів, закритості або ж наступальному, упереджено-агресивному стилі спілкування.

У студентів контрольної групи теж сталися певні зрушення в структурі афілятивної мотивації, однак вони мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Середні показники мотиву домінування підвищилися як в експериментальній, так і в контрольній групі. Однак, індивідуальний аналіз свідчить про дещо відмінні причини і спрямованість такої динаміки в студентів обох

Як бачимо, структурні елементи Я-концепції студента локалізовані в квадранті, утвореному векторами домінантності та ворожості. Значний розрив між Я-реальним та Я-ідеалом свідчить про невдоволеність своїм спілкуванням та собою загалом. З того, що основна розбіжність між Я-реальним та Я-ідеалом пролягає по фактору домінантності, можна зробити висновок, що студент вважає себе не настільки твердим і вимогливим, як би йому хотілося. Я-ідеал у його свідомості представлений такими конструктами як «серйозний», «офіційно-стриманий», «відкрито виражає гнів». Саме таких учителів, на його думку, учні поважають. Характерно, що елемент «учитель, якого учні поважають» локалізується в тому ж квадранті семантичного простору, що й елемент «учитель, якого учні поважають». Тобто, у свідомості студента ці елементи репрезентують один і той же стиль педагогічного спілкування, який, на його думку, викликає в учнів страх і повагу до вчителя. Якщо ж учитель проявлятиме м'якість, чуйність, поступливість, розмовлятиме з учнями на особисті теми, то вони почнуть ставитися до нього як до рівного собі, не сприйматимуть його серйозно. Такою була імпліцитна теорія педагогічного спілкування студента, що визначала його суб'єктивні очікування щодо міжособистісної взаємодії з учнями.

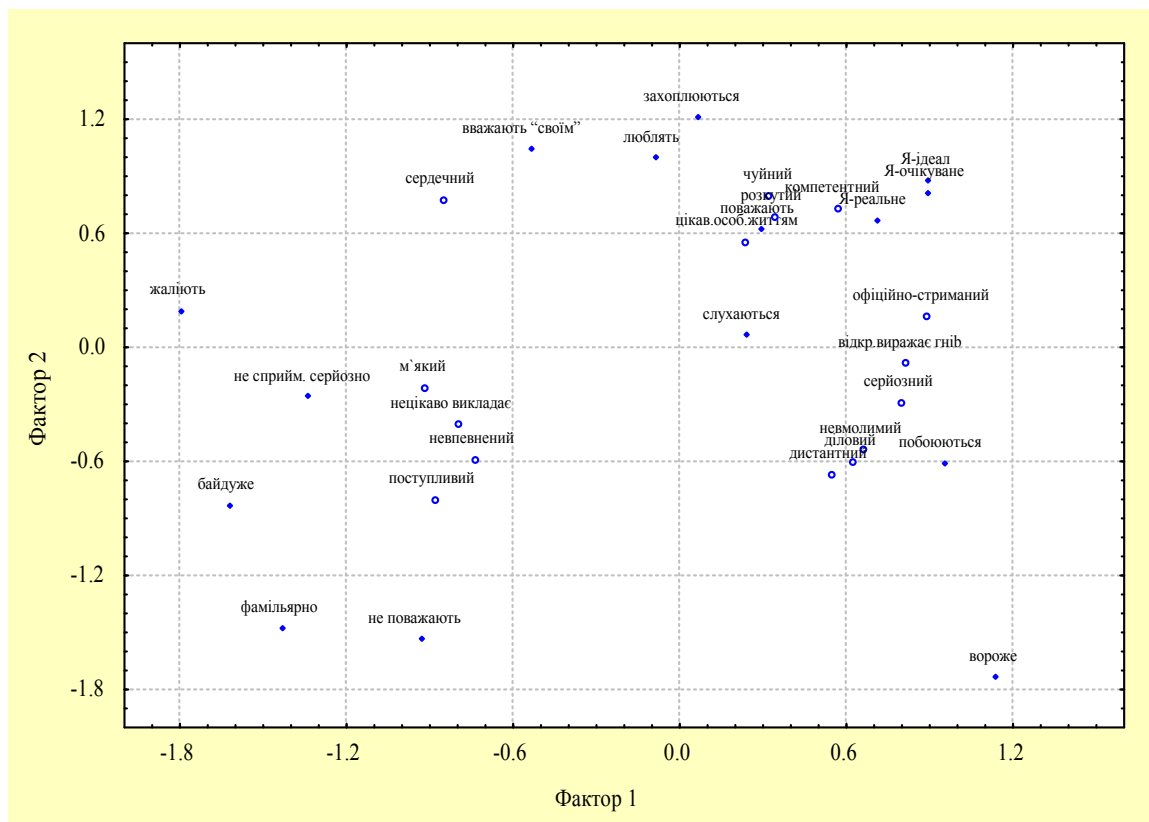


Рис. 4. Семантичний простір конструктів та елементів студента після формувального експерименту.

Після формувального експерименту система поглядів і очікувань студента зазнала певних змін. Завдяки отриманому під час соціально-психологічного тренінгу досвіду міжособистісної взаємодії, рефлексивному аналізу способів і прийомів власного спілкування, апробації нових моделей інтерперсональної поведінки відбулося переструктурування ієрархічної системи його конструктів, що виступають когнітивною основою професійно-педагогічного спілкування. Більш реалістичними і адекватними стали очікування щодо наслідків використання вчителем різних способів і тактик взаємодії з учнями. Так, якщо спочатку студент вважав, що формально-ділова, закрита, домінантна манера спілкування викликає в учнів повагу до вчителя, то пізніше його очікування щодо міжособистісних і педагогічних ефектів такого спілкування змінилися. Учитель, якого учні поважають, тепер асоціюється у свідомості студента з більш доброзичливим і відкритим, діалогічним стилем педагогічного спілкування. Позитивні зрушення відбулися також у структурі самосвідомості студента. Якщо спочатку він був незадоволений собою та власним стилем спілкування, то згодом його ставлення до себе поліпшилось, про що свідчить зближення Я-реального, Я-майбутнього та Я-ідеалу.

Аналогічні зміни, що проявляються в гармонізації самосвідомості та зростанні адекватності комунікативних очікувань, відбулися і в інших студентів з екстремальними, непродуктивними стилями педагогічного спілкування, однобічно зорієнтованими на формально-ділові, дистантні стосунки з учнями або ж навпаки – цілком неформальні, фамільярні; директивні, авторитарні, силові або занадто м'які,

поступливі, пасивні. Загалом, професійна позиція та комунікативні установки студентів експериментальної групи стали менш категоричними і більш збалансованими. Вдалось подолати властиві багатьом студентам диспропорції в професійно-ціннісних орієнтаціях і забезпечити формування гнучкого стилю педагогічного спілкування, в якому у збалансованому вигляді проявляються такі міжособистісні орієнтації, як «домінантність, контроль – м'якість, толерантність», «симпатія, дружелюбність – критичність», «відкритість, неформальність – закритість, дистантність».

Зміни в ієрархічній структурі та вираженості внутрішніх, особистісних диспозицій майбутніх учителів зумовили переструктурування його зовнішніх, операційно-поведінкових параметрів, що проявилось в динаміці індивідуальних стилів педагогічного спілкування. Враховуючи три основні виміри міжособистісного спілкування (відкритість – закритість, доміантність – пасивність, дружелюбність – недружелюбність), ми виокремили й описали вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: авторитетний (відкритий, доміантний, дружелюбний); діловий (закритий, доміантний, дружелюбний); зверхній (закритий, доміантний, недружелюбний); конформний (відкритий, пасивний, дружелюбний); байдужий (відкритий, пасивний, недружелюбний); відчужений (закритий, пасивний, недружелюбний); формально-толерантний (закритий, пасивний, дружелюбний); агресивний (відкритий, доміантний, недружелюбний) [3].

На діаграмі (рис. 5) представлено дані щодо динаміки стилів педагогічного спілкування студентів експериментальної та контрольної груп.

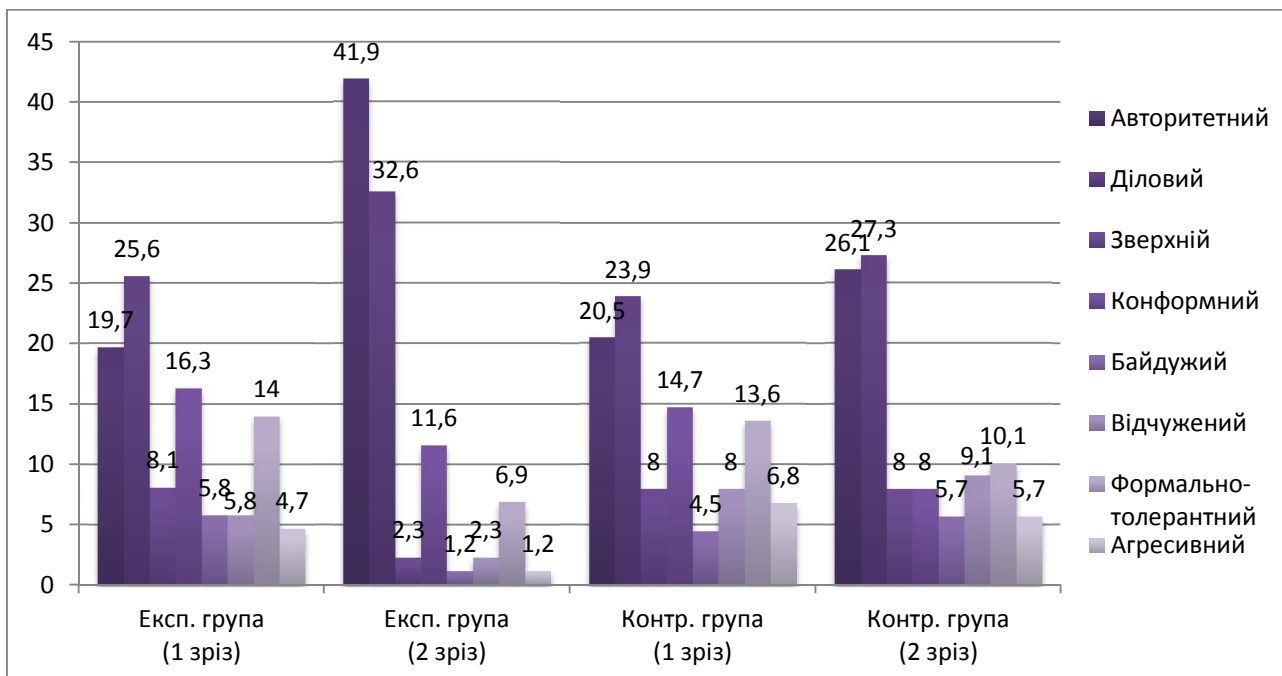


Рис. 5. Динаміка стилів педагогічного спілкування студентів експериментальної та контрольної груп.

Якщо на початку формуального експерименту значній кількості студентів були властиві непродуктивні стилі педагогічного спілкування, що характеризуються екстремальними проявами таких параметрів міжособистісної взаємодії, як «домінантність, директивність – залежність, пасивність», «симпатія, прийняття – антипатія, критичність», «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість», то на завершальному етапі 41,9% студентів експериментальної групи переорієнтувалися на авторитетний стиль педагогічного спілкування, який відрізняється ситуаційною гнучкістю та адекватним ситуації проявом зазначених параметрів. В експериментальній групі залишилося лише декілька студентів з такими стилями спілкування, як зверхній, відчужений, байдужий та агресивний. Зменшилась також кількість студентів з конформним і формально-толерантним стилями спілкування, які характеризуються дефіцитом активності і керівництва. Те, що певна кількість студентів експериментальної групи продовжує дотримуватися цих стилів, можна пояснити проблемами особистісного розвитку, які важко піддаються корекції (негативна Я-концепція, занижена самооцінка, акцентуації характеру тощо). В експериментальній групі дещо зросла кількість студентів з діловим стилем спілкування, який залишається досить поширеним серед майбутніх учителів (32,6%). Такий стиль дозволяє налагодити продуктивну взаємодію з учнями і досягти певних успіхів у навчанні, однак особистісна закритість та офіційно-ділова

позиція заважають формуванню близьких, відвертих, довірливих стосунків з учнями, що знижує виховний потенціал педагога.

У контрольній групі за час проведення формувального експерименту також відбулися певні позитивні зрушення в розподілі стилів педагогічного спілкування, однак вони не досягають рівня статистичної значущості. Найбільш поширеним залишився діловий, дидактично орієнтований стиль взаємодії з учнями. Дещо зменшилася кількість студентів з конформним і формально-толерантним стилями спілкування. Відсоток студентів з іншими стилями спілкування практично не змінився.

Таким чином, розроблена програма психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування зумовлює переструктурування та корекцію їх особистісних диспозицій (генералізованих мотивів домінування, афіляції та досягнення, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів, самосвідомості), що забезпечує гармонізацію індивідуально-стильових особливостей педагогічного спілкування. Використання запропонованих форм, методів і прийомів психокорекційної роботи сприяє розширенню поля усвідомлення студентами своєї особистості, актуалізує рефлексивний аналіз власних мотивів, ціннісних орієнтацій, способів і стратегій спілкування, що зумовлює дезінтеграцію цілісної особистісної структури, яка підтримувалася механізмами психологічного захисту, і подальшу інтеграцію особистості на більш високому рівні функціонування. Завдяки цьому забезпечується не тільки формування окремих комунікативних умінь, способів і прийомів спілкування, а цілісний розвиток особистості майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, корекція їх мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості, що знаходить інтегрований вияв у гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Формувальний експеримент підтвердив ефективність розробленої програми психолого-педагогічного супроводу становлення майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого підходу. Корекція мотиваційно-ціннісних диспозицій студентів зумовлює відповідну трансформацію стильових особливостей їх спілкування та дозволяє підвищити ефективність традиційних поведінково орієнтованих стратегій комунікативної підготовки до педагогічного спілкування. З'ясовано, що об'єктом формування і психокорекційної роботи має бути не тільки операційно-дійовий, технологічний аспект готовності до педагогічного спілкування, але й зміст і структура мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів.

Література

1. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
2. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 35. – Вінниця, 2011. – С. 203-210.
3. Галузяк В. М. Класифікація стилів педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2001. – вип. 26. – С. 23-33.
4. Галузяк В. М. Мотиви досягнення, афіляції та домінування як особистісні детермінанти педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 33. – Вінниця, 2010. – С. 392-399.
5. Галузяк В. М. Система особистісних конструктів як чинник готовності майбутніх учителів до продуктивного спілкування з учнями / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 41. – Вінниця, 2014. – С. 340-348.
6. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. – Вінниця, 2009. – С. 86-92.
7. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 108с.
8. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
9. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики / А.Б. Орлов. – М.: Академия, 2002. – 272 с.
10. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 223 с.
11. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 159 с.
12. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Слободчиков В.И. Индивидуальное сознание и рефлексия / В.И. Слободчиков // Рефлексия в науке и обучении: тезисы докладов и сообщений. – Новосибирск : НГУ, 1984. – С. 118–121.

14. Текст методики «Потребность в доминировании» (по Ю.М. Орлову) // Морозюк С. Н. Психология личности. Психология характера : учеб. пособие для академического бакалавриата / С. Н. Морозюк. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – С. 212-213.
15. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.