

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

УДК 378.14

В.М. Галузяк

КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ ДЕТЕРМІНАНТ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Психолого-педагогічні дослідження і практика переконливо свідчать, що значна частина помилок і невдач у педагогічній діяльності зумовлюється не стільки недоліками спеціальної, загальнопедагогічної чи методичної підготовки вчителів, скільки труднощами у сфері міжособистісної взаємодії з учнями, неадекватними особливостями професійно-педагогічного спілкування. У зв'язку з цим проблема формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування набуває особливої актуальності як в теоретичному, так і прикладному аспектах. Слід підкреслити, що від характеру міжособистісних стосунків вчителя з учнями залежить не тільки ефективність педагогічної діяльності, її вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійне зростання самого учителя. Тому закономірно, що проблема підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування виділилась у спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Однак для більшості з них характерний емпірично-описовий підхід, у контексті якого основна увага зосереджується на зовнішній, операційно-технічній стороні спілкування вчителя при явній недооцінці його внутрішнього, мотиваційно-сміслового аспекту. Недооцінка мотиваційно-ціннісних, найбільш тонких, суб'єктивних і важкодоступних для дослідження та корекції факторів нерідко призводить до хибних уявлень про шляхи і можливості формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування, породжує ілюзію, що для цього достатньо сформулювати набір ефективних комунікативних умінь і прийомів.

Аналіз попередніх досліджень. У численних дослідженнях аналізуються особливості та структура педагогічного спілкування, систематизуються й класифікуються стилі педагогічного спілкування, визначається їх вплив на особистісний розвиток учнів, пропонуються різні шляхи формування комунікативної компетентності вчителя (М. Березовін, О. Бодальов, С. Братченко, А. Ісмагілова, В. Кан-Калик, Г. Ковальов, А. Коломієць, Я. Коломинський, А. Коротаєв, Л. Криволап, О. Леонтьєв, В. Мухіна, А. Максаков, Н. Маслова, С. Рябченко, П. Симонов, Є. Соковикова, І. Суботський, Т. Тамбовцева, І. Тодорова, С. Шеїн та ін.).

На сьогодні в педагогіці та педагогічній психології розроблено декілька концептуальних підходів і програм підготовки майбутніх учителів до продуктивного педагогічного спілкування, які ґрунтуються, здебільшого, на використанні активних методів соціально-психологічного навчання, спрямованих на засвоєння майбутніми педагогами ефективних умінь і навичок професійного спілкування. У науковій літературі відсутній єдиний загальноприйнятий термін для позначення цього типу соціально-психологічної практики. Найчастіше вживаються такі поняття, як соціально-психологічний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, групове навчання, активне соціальне навчання

тощо. Незважаючи на термінологічні відмінності, характерною ознакою всіх форм активної підготовки до педагогічного спілкування є те, що вони передбачають спеціальну організацію інтенсивної взаємодії учасників малої групи, завдяки якій за відносно короткий час виникають позитивні зміни в комунікативній компетентності майбутніх учителів.

У найбільш загальному вигляді соціально-психологічний тренінг визначається як «форма психологічного впливу в процесі інтенсивного спілкування в груповому контексті» [7, с.3]. Як зазначають Н. Богомолова і Л. Петровська [1], специфіка соціально-психологічного тренінгу полягає в цілеспрямованому використанні ефекту групової взаємодії, феномену впливу групи на особистість. Головною метою тут виступає навчання знань, умінь і навичок ефективного спілкування, вдосконалення комунікативної компетентності, розвиток соціально-перцептивних здібностей, розширення комунікативного репертуару, тобто формування інструментальних передумов, необхідних педагогу для організації продуктивної взаємодії з учнями.

Аналіз наукових джерел дає підстави виокремити три основні різновиди соціально-психологічного тренінгу: поведінково-орієнтований, ситуаційно-орієнтований і особистісно-орієнтований. Поведінково-орієнтований тренінг спрямований насамперед на усвідомлення особистістю власного «поведінкового репертуару» і збагачення діапазону можливих способів та прийомів спілкування. Його теоретичною основою є концепція соціального наuczіння А.Бандури, теоретичні розробки М. Форверга, Х. Міккіна та ін. Основна увага тут приділяється аналізу властивих особистості «паттернів» комунікативної поведінки і виробленню нових, більш ефективних способів і прийомів спілкування.

В основі ситуаційно-орієнтованого тренінгу лежить багатоаспектний аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії. Ситуаційний тренінг являє собою подальший розвиток соціодрами Дж. Морено в рамках ситуаційної концепції М.Аргайла. Основними формами роботи в даному випадку є спостереження, відеозапис, наступний перегляд і аналіз типових ситуацій міжособистісної взаємодії, які трапляються у професійному спілкуванні. Основною метою ситуаційного тренінгу виступає освоєння особистістю ситуацій соціальної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях. Для цього рольове розігрування ситуацій продовжується до тих пір, поки не буде досягнуто задовільне, адекватне соціальним вимогам виконання ролей. Під час групового обговорення аналізуються продемонстровані учасниками гри уміння, способи та прийоми спілкування, експресивні реакції і т.д.

Різновидом ситуаційного тренінгу можна вважати методику активного соціально-психологічного навчання, розроблену Ю. Ємельяновим [3]. В основі його підходу лежить аналіз реальних ситуацій, які постійно виникають у навчально-тренувальних групах, за структурно-ситуаційною схемою М. Аргайла. Головним способом вдосконалення комунікативного досвіду індивіда виступає усвідомлення своєї поведінки в різних ситуаціях та переживання ситуацій групової взаємодії.

В особистісно-орієнтованому тренінгу основна увага приділяється усвідомленню та корекції базових особистісних диспозицій – цінностей, установок, позицій, що виражають ставлення особистості до спілкування. Теоретичною основою особистісно-орієнтованого тренінгу виступають екзистенціально-гуманістичні концепції К. Роджерса, А. Маслоу, С. Джурарда та ін. У контексті цього підходу спілкування розглядається як зовнішній вияв внутрішнього світу особистості, основними детермінантами спілкування вважаються властиві індивідові почуття, потреби, ціннісні орієнтації, переконання й очікування.

Огляд наукових джерел свідчить, що найпоширенішими у практиці комунікативної підготовки майбутніх учителів є поведінковий і ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага приділяється оволодінню «технологією» педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та інтерактивних умінь і навичок професійно-педагогічної взаємодії, моделюванню та аналізу конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого тренінг педагогічного спілкування містить вправи, спрямовані на розвиток культури мовлення, комунікативної компетентності, спостережливості, оволодіння способами спілкування в

типових ситуаціях педагогічної взаємодії, розвиток навичок імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач тощо. Так, наприклад, В. Кан-Калик і Г. Ковальов для вдосконалення педагогічного спілкування пропонують тренінг, який передбачає: а) спілкування в заданій педагогічній ситуації; б) вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (формування уміння органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; розвиток м'язової свободи; розвиток навичок довільної уваги, спостережливості та зосередженості; формування найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; вдосконалення техніки інтонування; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; формування умінь вербального і невербального спілкування; розвиток здатності формулювати і розв'язувати педагогічні задачі) [5].

Загалом, аналіз психолого-педагогічних підходів до формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування підтверджує висновок М. Кагана і А. Еткінда про поширеність у сучасній літературі з проблем виховання і соціально-психологічного тренінгу «вульгарно технократичних формулювань і рекомендацій, які повністю ігнорують складність, глибину та різноманітність мотиваційних механізмів спілкування» [4]. Теоретична недооцінка найбільш суб'єктивних і тому найбільш важкодоступних для дослідження особистісних чинників нерідко призводить до спрощення і переоцінки успіхів, досягнутих у прикладних сферах психології спілкування, в тому числі в дослідженнях стилів педагогічного спілкування. Проблема комунікативної підготовки майбутніх учителів у багатьох дослідженнях зводиться до формування та вдосконалення зовнішньої, інструментальної сторони педагогічного спілкування, засвоєння певного набору умінь і навичок комунікативної взаємодії. При цьому явно недооцінюється особистісний аспект педагогічного спілкування, той факт, що стиль спілкування, на відміну від технології, має глибинну особистісну вкоріненість і найтіснішим чином пов'язаний з мотиваційно-ціннісними диспозиціями майбутніх учителів. Очевидно, що такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує внутрішньої, особистісної детермінації педагогічного спілкування.

На думку Ю. Ємельянова, навчаючи лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування – «тренований стиль», який не зможе компенсувати відсутність відвертості та довір'я до людей [3]. С. Братченко справедливо зауважує, що якщо зосередитись лише на вдосконаленні поведінкового аспекту спілкування без корекції особистісної сфери, то це призводитиме до перетворення індивідів з авторитарною спрямованістю у маніпуляторів [2]. Тобто, авторитарний педагог, зберігаючи власні попередні цілі і ціннісні установки у спілкуванні з учнями, буде реалізовувати їх за допомогою інших комунікативних засобів і маніпуляторських прийомів.

На наш погляд, адекватне розв'язання проблеми підготовки майбутніх учителів до конструктивного педагогічного спілкування можливе на основі розробленого у вітчизняній та зарубіжній психології особистісного підходу (С. Рубінштейн, В. Мясіщев, О. Бодальов, К. Абульханова-Славська, Л. Петровська, О. Соколова, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, С. Джуард), в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього (поведінкового) і внутрішнього, глибинного, який містить мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і відіграє детермінуючу, визначальну роль щодо першого. У зв'язку з цим об'єктом тренінгової і корекційної роботи, спрямованої на формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування, має бути не тільки операційно-дійовий, інструментальний аспект спілкування, але й зміст та структура їх мотиваційно-ціннісної сфери. На нашу думку, принцип впливу через особистісний компонент спілкування, коли корекція мотиваційно-ціннісних диспозицій індивіда зумовлює відповідну трансформацію поведінкових проявів його спілкування, є досить перспективним у плані

формування готовності майбутніх учителів до професійного спілкування. Слід підкреслити, що особистісно орієнтований підхід не заперечує можливості і необхідності спеціальної тренінгової роботи, спрямованої на розвиток технологічного, операційно-діяльнісного аспекту педагогічного спілкування. Л. Петровська справедливо підкреслює необхідність використовувати в процесі комунікативної підготовки весь «набір засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних, операціональних складових» [6, с.31].

У статті ми ставимо за *мету* розкрити методику формування готовності майбутніх учителів до продуктивного педагогічного спілкування шляхом корекції їх особистісних диспозицій.

Виклад основного матеріалу. На основі особистісного підходу до розуміння сутності педагогічного спілкування нами розроблена методика комунікативної підготовки майбутніх учителів, яка містить комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на корекцію стильових особливостей їх педагогічного спілкування. В її основі лежить ідея про оптимізацію індивідуальних стилів педагогічного спілкування шляхом корекції особистісних, мотиваційно-ціннісних детермінант – властивих майбутнім учителям професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості.

Експериментальна апробація розробленої методики тривала протягом двох років на базі Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Програма корекційної роботи охоплювала комплекс організаційних форм, методів і прийомів соціально-психологічної підготовки студентів до професійного спілкування: лекційні та семінарські заняття; практичні заняття з питань діагностики стильових особливостей педагогічного спілкування; індивідуально-консультаційна робота; моделювання і аналіз конкретних ситуацій педагогічного спілкування; розв'язування педагогічних задач; формально-структуровані та спонтанні групові дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій і способів педагогічного спілкування; рольові ігри; 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 власного стилю професійного спілкування; виконання спеціальних завдань під час педагогічної практики.

З організаційного погляду розроблена методика передбачала поступове проходження низки послідовних етапів: підготовчого, рефлексивно-діагностичного, проєктивного, експериментально-конструктивного і заключного.

На підготовчому етапі у студентів формувалася мотивація участі в заняттях з розвитку та корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування, а також відбувалося їх ознайомлення з теоретичними основами педагогічного спілкування, розглядалися питання про структуру, класифікацію та ефективність різних стилів, їх особистісні детермінанти і поведінкові прояви, основні параметри і критерії продуктивності.

Необхідною передумовою корекції власного спілкування є усвідомлення його особливостей, перетворення їх на об'єкт цілеспрямованого аналізу. Тому одна з основних цілей рефлексивно-діагностичного етапу полягала в формуванні у студентів рефлексивного ставлення до внутрішніх, особистісних і зовнішніх, поведінкових особливостей власного професійно-педагогічного спілкування. На цьому етапі забезпечувалося усвідомлення студентами ефективності характерних для них моделей педагогічного спілкування, типових проблем, що виникають у стосунках з учнями. Важливо, щоб студенти усвідомили власну роль і відповідальність у виникненні тих чи інших труднощів у взаємодії з учнями, визначили неадекватні, деструктивні особливості власного спілкування та їх особистісні причини.

Одним з основних механізмів розвитку і корекції особистісної та операційно-дійової підструктур стилю педагогічного спілкування виступає рефлексія, яка забезпечує «рефлексивний вихід» - об'єктивацію та усвідомлення майбутніми педагогами мотиваційно-

ціннісних і когнітивних факторів власного спілкування, звичних способів, прийомів і моделей педагогічної взаємодії, механізмів психологічного захисту. Рефлексія виступає важливим механізмом розвитку і корекції мотиваційно-ціннісних структур особистості, забезпечує перехід від безпосередніх, імпульсивних форм спілкування до його опосередкованої, свідомої організації.

Для активізації рефлексивних процесів, спрямованих на усвідомлення окремих аспектів власної особистості та спілкування, майбутнім педагогам пропонувалося відповісти на низку питань: Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви для внутрішнього росту і розвитку? Чи достатньо впевнений я у собі? Чи можу я у спілкуванні з учнями бути твердим, наполегливим і вимогливим, коли це потрібно? Чи здатен я толерантно сприймати різні точки зору? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб не стати догматиком, не стверджувати ніби існує один-єдиний правильний спосіб вирішення проблем? Чи можу я адекватно сприймати критику, необхідну для мого розвитку як особистості і професіонала? Чи можу я відкрито обговорювати свої проблеми? Чи здатен я перед учнями визнати свою помилку? Чи можу я як учитель бути у спілкуванні з учнями самим собою, відкрито проявляти свої справжні почуття?

Завдяки рефлексії студент може об'єктивувати особливості власного професійного спілкування, зайнявши таким чином активну, перетворювальну позицію стосовно властивих йому способів, прийомів і шаблонів комунікативної поведінки.

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

Формуванню рефлексивного ставлення до власного спілкування сприяє також використання в рольових іграх спеціальних психодраматичних технік: «зміна ролей», «двійник», «дзеркало», «дублювання», «презентація самого себе», «презентація іншого», «дистанціювання», «децентрування» тощо.

Важливе значення в контексті гармонізації стильових особливостей спілкування має об'єктивація та корекція властивої майбутнім педагогам системи професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість їх професійного спілкування, детермінують його стильові особливості. З цією метою в тренінговій групі проводилася спеціальна робота, спрямована на усвідомлення, об'єктивацію студентами власних професійно-ціннісних орієнтацій, співставлення індивідуальних систем цінностей, 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 проводилася також спеціальна робота, спрямована на усвідомлення та корекцію особистісно-когнітивних факторів, стихійно сформованих у студентів імпліцитних теорій педагогічного спілкування. Визначалося, зокрема, з якими типами учителів ідентифікує себе студент, які особливості спілкування, на його думку, властиві педагогам, яких учні поважають, люблять, слухаються або ж бояться, не поважають, не сприймають серйозно, ставляться фамільярно і т.д. Порівнювалися й аналізувалися також погляди студентів на образ ідеального вчителя, особливості його спілкування. Все це дозволяє майбутнім педагогам об'єктивувати, зробити предметом рефлексивного аналізу систему особистісних конструктів, що виступають когнітивною основою саморегуляції педагогічного спілкування і визначають його стильові особливості.

На проєктивному етапі тренінгової роботи студенти розробляли індивідуальні програми вдосконалення і корекції стильових особливостей власного спілкування, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії. Оскільки корекція

непродуктивних стилів педагогічного спілкування вимагає здійснення індивідуального підходу, значна увага на даному та інших етапах тренінгової роботи приділялася реалізації принципу самовизначення. Принцип самовизначення передбачає розробку кожним учасником групи індивідуальної програми вдосконалення стильових особливостей власного спілкування і прийняття відповідальності за її реалізацію в процесі тренінгових занять. Індивідуальні програми будувалися на основі самодіагностики, яка здійснювалася у двох напрямках: безпосередня рефлексія особливостей власного міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування і рефлексія через звернення до інших учасників групи.

На експериментально-конструктивному етапі створювалися умови для випробування майбутніми вчителями нових способів, прийомів, моделей і конструктів педагогічного спілкування шляхом розігрування педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх, групових дискусіях. Кожному студенту надавалась можливість випробувати різноманітні способи, стратегії та моделі педагогічного спілкування, розширити індивідуальний репертуар прийомів професійної взаємодії, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації, комунікативні уявлення та імпліцитні теорії педагогічного спілкування. Тренінгова група на цьому етапі перетворювалася у своєрідну лабораторію, яку її учасники використовували для пошуку, конструювання і випробування нових моделей, способів і прийомів педагогічного спілкування. В умовах реального педагогічного процесу подібні експерименти можуть бути досить ризикованими, в групі ж ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності.

Активне експериментування з різними способами і моделями спілкування дозволяє майбутнім учителям збагатити свій досвід комунікативної поведінки, реконструювати уявлення про власні комунікативні можливості, змінити власні очікування щодо успішності та доцільності різних способів спілкування, скорегувати свої імпліцитні теорії професійного спілкування, включивши до них нові, більш адекватні конструкти.

В основу корекції властивих студентам професійно-ціннісних орієнтацій було покладено ідею про обумовленість становлення особистісних цінностей процесами усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавальних зусиль особистості на власну смислову сферу (Б. Братусь, В. Іванніков, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Особистісні цінності формуються в результаті переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які могли і до цього виступати в якості значущих психічних регуляторів діяльності і спілкування суб'єкта, але набувають ціннісного статусу лише при зверненні його особистісних зусиль на свою смислову сферу, власне Я. Для того, щоб певним чином поставитись до своїх смислів, особистості необхідно не тільки пережити, відчувати їх, але й осмислити, об'єктивувати хоча б у формі внутрішнього діалогу. Така внутрішня і зовнішня активність, спрямована на аналіз та освоєння суб'єктом власної мотиваційно-смислової сфери, стимулюється в умовах групової дискусії, коли відбувається не тільки співставлення різних точок зору як значущих позицій, але і прогнозуються можливі наслідки їх прийняття особистістю. Самовизначення студентів стосовно власних орієнтацій у сфері професійно-педагогічного спілкування вимагає їх усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими цінностями, зафіксованими в Я-концепції.

Корекція властивих студентам неадекватних імпліцитних теорій педагогічного спілкування, представлених ієрархічною системою особистісних конструктів, здійснювалася з допомогою запропонованої Дж.Келлі методики «фіксованої ролі» [8]. В її основі лежить ідея: люди – не тільки те, що вони собою являють, але також і те, що вони роблять. Іншими словами, вони не тільки діють на основі власних конструктів, але й приводять їх у відповідність з власною поведінкою, її успішністю чи неуспішністю. Отже, для того, щоб допомогти індивідуі по-іншому усвідомити особливості і наслідки власного спілкування, переглянути систему власних конструктів, необхідно допомогти йому змінити комунікативну поведінку. На основі такого підходу ми намагалися скоригувати властиві майбутнім учителям імпліцитні теорії педагогічного спілкування, привести їх у відповідність

з вимогами успішної педагогічної взаємодії. З цією метою студентам спершу було запропоновано підготувати самохарактеристики, написані від третьої особи: «Напишіть нарис про особливості власного спілкування з учнями, так ніби ви є головним героєм п'єси. Напишіть про себе так, як могла б написати людина, яка знає вас дуже близько і добре до вас ставиться, можливо, краще, ніж будь-хто інший. Пишіть про себе в третій особі. Розпочніть, наприклад, так: «Олена Петрівна – це...». Вивчення таких самохарактеристик дає змогу виявити конструкти, які студенти зазвичай використовують під час інтерпретації, прогнозування та організації спілкування з учнями. Після цього студентам, яким властиві неадекватні уявлення про способи педагогічного спілкування, необхідно допомогти переглянути власну систему особистісних конструктів так, щоб вона стала більш ефективною, адекватною вимогам педагогічної взаємодії. Цього можна досягти за допомогою нарису фіксованої ролі. Він являє собою підготовлений на основі аналізу психолого-педагогічної літератури опис продуктивних особливостей педагогічного спілкування уявного вчителя. В ньому знайшли комплексне відображення ті конструкти, особливості і параметри спілкування, які виділяються спеціалістами як ознаки продуктивного педагогічного спілкування. Учителю, який наділяється такою системою конструктів, дається ім'я, відмінне від імені студента. Нарис фіксованої ролі створюється для того, щоб студент зіграв роль уявного педагога.

Спершу студентам пропонувався опис фіксованої ролі вчителя і перевірялось його розуміння, з'ясовувалося, чи розуміють вони, як повинен думати, поводитися і спілкуватися з учнями описаний учитель. Після цього під час групових занять проводилися репетиції спілкування, які допомагали майбутнім учителям розробити нову систему конструктів, намітити лінію поведінки рольового персонажу. За допомогою таких прийомів, як розігрування ролі, моделювання, студенти спонукалися до випробування конструктів описаного учителя в контексті міжособистісної взаємодії з учнями на уроці, під час перерв, у позашкільний час і т.д.

Слід підкреслити, що методика фіксованої ролі призначається не для того, щоб підігнати всіх студентів під єдиний стандарт «ефективного стилю спілкування». Її мета полягає в тому, щоб спонукати їх шукати, експериментувати з новими моделями і способами спілкування, заново оцінити себе та свої можливості, випробувати нові варіанти стосунків з учнями, в кінцевому рахунку – переглянути свій життєвий досвід у сфері педагогічної взаємодії. Студенти намагаються перестати на деякий час бути самими собою для того, щоб відкрити нові грані своєї особистості, випробувати нові для себе моделі і способи спілкування, отримати новий досвід емоційних переживань і змінити завдяки цьому свої особистісні конструкти.

Таким чином, методична організація експериментально-конструктивного етапу тренінгової роботи передбачала не тільки розвиток окремих комунікативних умінь, а забезпечення цілісної особистісної інтеграції майбутніх педагогів на більш високому рівні функціонування, розвиток та корекцію їх мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій, узагальнених комунікативних стратегій, синтезованих у стилі педагогічного спілкування. На це були націлені як особливості організації групової взаємодії студентів на заняттях з використанням психотехнічних вправ, рольових ігор, групових дискусій, моделювання педагогічних ситуацій, так і особливості професійної поведінки ведучого тренінгу (надання допомоги, створення в групі необхідної психологічної атмосфери, підведення підсумків, уточнення позицій, інтерпретація поведінки членів групи, спрямування їх уваги на особливості власного спілкування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, блокування непродуктивних прийомів спілкування, стимулювання, активне слухання і т.д.).

На заключному етапі підводилися підсумки та перевірялося досягнення індивідуальних цілей і загальної мети тренінгу, визначалися напрями подальшої самостійної роботи студентів щодо вдосконалення індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Внаслідок проведеного формувального експерименту у студентів відбулися суттєві зміни в системі мотиваційно-ціннісних факторів педагогічного спілкування. Зокрема, 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 їх професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний розвиток учнів.

У результаті проведеної психокорекційної роботи вдалося також скорегувати характерні для багатьох студентів неадекватні імпліцитні теорії професійно-педагогічного спілкування, підвищити адекватність та прогностичність особистісних конструктів, які виступають когнітивною основою інтерпретації та проектування спілкування в ситуаціях педагогічної взаємодії.

Зміни у змісті, ієрархічній структурі та вираженості компонентів внутрішньої, мотиваційно-ціннісної підструктури спілкування у свою чергу зумовили переструктурування його зовнішніх, операційно-поведінкових параметрів, що проявилось в позитивній динаміці індивідуальних стилів педагогічного спілкування. Якщо на початку занять значній кількості студентів були властиві непродуктивні стилі спілкування, що характеризуються диспропорціями у вираженості таких важливих параметрів міжособистісного спілкування, як «домінантність, директивність - залежність, пасивність», «симпатія, прийняття - антипатія, критичність», «формальність, дистантність, закритість - особистісність, аутентичність, відкритість», то на завершальному етапі 51,4% студентів переорієнтувалися на авторитетний стиль педагогічного спілкування, який відрізняється ситуаційною гнучкістю та гармонійним, адекватним специфіці педагогічної діяльності поєднанням зазначених параметрів. Серед студентів експериментальної групи взагалі зникли такі деструктивні стилі спілкування, як зверхній, відчужений, байдужий та агресивний. Зменшилася також кількість студентів з конформним та формально-толерантним стилями спілкування.

Висновки. Отже, проведений експеримент підтвердив припущення про можливість гармонізації індивідуальних стилів професійного спілкування майбутніх учителів шляхом корекції особистісних, мотиваційно-ціннісних детермінант їх спілкування. Такий підхід забезпечує не тільки формування окремих комунікативних умінь, знань, способів і прийомів спілкування, а цілісний розвиток особистості майбутніх учителів як суб'єктів педагогічного спілкування, корекцію їх мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів та структур самосвідомості, що знаходить інтегрований прояв у гармонізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування. Активізація процесів рефлексивного виходу, самоаналізу та самовизначення стосовно власних мотивів, ціннісних орієнтацій, способів та стратегій спілкування забезпечує інтеграцію особистості майбутнього учителя на більш високому рівні функціонування.

Література:

1. Богомолова Н.Н. О методах активной социально-психологической подготовки / Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1977. – №1. – С. 51-62.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: дис. ... канд. психол. наук: спец.: 19.00.07 / Сергей Леонидович Братченко. – Л., 1987. – 268 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 166 с.
4. Каган М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С.Каган, А.М.Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 25-34.
5. 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.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг /Л.А.Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

7. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 223 с.

8. Kelly G.A. The Psychology of Personal Constructs. Vols 1 and 2. - New York: Norton, 1955. – 367 p.

У статті розкривається зміст методики формування готовності майбутніх учителів до продуктивного педагогічного спілкування шляхом корекції їх особистісних диспозицій.

Ключові слова: педагогічне спілкування, стиль педагогічного спілкування, особистісні детермінанти педагогічного спілкування, соціально-психологічний тренінг, підготовка майбутніх учителів до професійного спілкування.

В статье раскрывается содержание методики формирования готовности будущих учителей к продуктивному педагогическому общению путем коррекции их личностных диспозиций.

Ключевые слова: педагогическое общение, стиль педагогического общения, личностные детерминанты педагогического общения, социально-психологический тренинг, подготовка будущих учителей к профессиональному общению.

In the article maintenance of method of forming of readiness of future teachers opens up to productive pedagogical intercourse by the correction of their personality dispositions.

Keywords: pedagogical communication, style of pedagogical communication, personality factors of pedagogical communication, socially-psychological training, preparation of future teachers to professional communication.