

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

В. М. Галузьяк

Ефективність педагогічної діяльності, її розвивальний потенціал суттєвим чином залежить від характеру міжособистісних стосунків, що складаються між учителем та учнями. У педагогічному процесі саме на міжособистісні взаємини з дітьми накладається вся багатоаспектна система навчально-виховних зусиль педагога. Значна частина педагогічних помилок і невдач зумовлюється не стільки недоліками спеціальної, загальнопедагогічної чи методичної підготовки вчителів, скільки прорахунками в сфері міжособистісних стосунків, неадекватними стилями педагогічного спілкування. У зв'язку з цим проблема формування і вдосконалення індивідуального стилю педагогічного спілкування набуває особливої актуальності як у теоретичному, так і в прикладному аспектах. Удосконалення і корекція стильових особливостей педагогічного спілкування відкриває широкі перспективи для зростання професійної майстерності вчителів, підвищення виховного потенціалу педагогічної діяльності загалом.

Від індивідуального стилю педагогічного спілкування залежить не тільки ефективність педагогічної діяльності, її вплив на інтелектуальний та особистісний розвиток учнів, але й морально-емоційне самопочуття, задоволеність собою та своєю діяльністю, професійна самореалізація вчителя. Тому закономірно, що проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування виокремилася в спеціальний напрям психолого-педагогічних досліджень. Аналізуються психологічні особливості та структура індивідуальних стилів педагогічного спілкування, здійснюються спроби їх систематизації і класифікації, визначається вплив стилів на особистісний розвиток учнів тощо.

Аналіз психологічних і педагогічних джерел дає змогу виокремити п'ять основних проблемних напрямів дослідження стилів педагогічного спілкування:

1. Проблема визначення сутності і класифікації стилів педагогічного спілкування: аналіз психологічної суті, структури і змісту поняття «стиль педагогічного спілкування», побудова емпіричних або гіпотетичних класифікацій стилів.

2. Проблема діагностики: розробка діагностичних методик для ідентифікації стилів педагогічного спілкування.

3. Проблема детермінації стилів педагогічного спілкування: дослідження психологічних факторів, що лежать в основі індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

4. Проблема наслідків та ефективності стилів педагогічного спілкування: дослідження психолого-педагогічних ефектів різних стилів педагогічного спілкування.

5. Проблема формування стилів: дослідження психологічних механізмів і можливостей цілеспрямованого формування та корекції стилів педагогічного спілкування, а також трансформації стильових особливостей педагогічного спілкування на різних етапах професійного становлення і діяльності педагога.

Найбільша кількість досліджень присвячена четвертій із вказаних проблем – з'ясуванню психолого-педагогічних наслідків та ефективності різних стилів педагогічного спілкування. Для всіх досліджень цього напрямку характерна експериментальна схема, в якій стиль спілкування виступає незалежною змінною. В ролі залежних від нього змінних досліджувалися найрізноманітніші психолого-педагогічні феномени: темп розумового розвитку і навчальні результати молодших школярів (Н. О. Трегубова); функціонування мислительних операцій учнів (Н. Д. Бережнова); особливості ідентифікації дітей з вихователем (М. Григельський); особливості адаптації першокласників до школи (Н.І. Зеленова); мотивація учбової діяльності школярів (Ю.Б. Гатанов); міжособистісні стосунки та емоційний мікроклімат у дитячому колективі (М.О. Березовін, Я.Л. Коломинський; Т.А. Репіна, Р.Б. Стеркіна); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (С.А. Шеїн); нормативна поведінка молодших школярів (В.А. Рахматшаєва); Я-концепція школярів (Р. Бернс; Ю.В. Янотовська); ставлення до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (І.В. Суботський; Т.С. Семенова); мотивація досягнення учнів (В.М. Слуцький); пізнавальна активність учнів (А.А. Андреев; О.В. Киричук; Н.М. Неупокоева; Н.В. Пророк, О.І. Пенькова); сприймання учнями навчальних телепередач (Т.Б. Беляєва); емоційний досвід школярів (О.О. Бодальов, Л.І. Криволап; Брофі і Гуд); внутрішня мотивація і самоповага дітей (Е. Десі, Дж. Незлек, Л. Шейнман); моральна самосвідомість молодших школярів, ставлення до себе, учителя, ровесників і учбової діяльності (Н.Ф. Маслова) та ін. Численні дослідження показали, що стилі педагогічного спілкування суттєво позначаються на формуванні важливих особистісних характеристик вихованців: їх свідомості та самосвідомості, емоційно-мотиваційної та когнітивної сфер.

Водночас низка аспектів проблеми індивідуально-психологічних особливостей педагогічного спілкування залишаються недостатньо дослідженими. Серйозної уваги вимагають, зокрема, такі питання, як психологічний зміст, динаміка і закономірності становлення індивідуальних стилів педагогічного спілкування, особистісні, мотиваційно-ціннісні фактори, що обумовлюють їх формування тощо.

Найпоширенішим у вітчизняній психології є підхід до вивчення стилів педагогічного спілкування, започаткований виконаними К. Левіним у 30-х рр. ХХ ст. дослідженнями ефективності різних стилів керівництва (лідерства): демократичного, авторитарного і стилю невтручання (*laissez-faire*). Пізніше ця класифікація набула значного поширення і була перенесена педагогами та психологами в контекст дослідження стилів педагогічного спілкування (О.О. Андреев, Р. Бернс, К. Бірт, Х. Прильвітц, О.О. Бодальов, О.О. Леонтьєв, А.Ю. Максаков, Т.Н. Мальковська, Н.Ф. Маслова, В.С. Мухіна, П.В. Симонов та ін.). Стиль педагогічного спілкування в руслі цієї теоретичної традиції найчастіше визначається як типова для вчителя система педагогічних прийомів і способів впливу на поведінку учнів. Фактично, в цьому випадку диференціація стилів здійснюється на основі аналізу особливостей реалізації учителем функції впливу, керівництва поведінкою школярів. Так, О.О. Андреев розглядає стиль педагогічного спілкування як узагальнену характеристику типових комунікативних прийомів, способів, тактик, що застосовуються вчителем у безпосередньому спілкуванні з учнями [1]. Основними, на його думку, є авторитарний і демократичний стилі спілкування, а також їхні крайні варіанти: автократичний і ліберальний. Критерієм диференціації стилів у цьому випадку виступає обсяг і спосіб реалізації вчителем керівних функцій. Зосередження всіх функцій керівництва в руках педагога є ознакою авторитарного стилю. Часткове делегування функції прийняття рішень учням свідчить про демократичний стиль спілкування. Ліберальний стиль полягає в тому, що вчитель передає учням функції, психологічно їм не доступні. Для автократичного стилю характерна монопольна концентрація всіх функцій рольової та міжособистісної взаємодії в руках учителя.

Н.Ф. Маслова, розуміючи стиль педагогічного керівництва як «прийоми виховного впливу, що проявляються в типовому наборі вимог і очікувань відповідної поведінки учнів» [26], виокремлює лише два його різновиди: демократичний і авторитарний. Кожен стиль, на її думку, втілюється в характерних для вчителя формах організації діяльності та спілкування школярів і способах ставлення

до них. В основу диференціації стилів Н.Ф.Масловою покладено критерій частоти використання вчителем різних форм виховного впливу: вимог, контролю за їх виконанням, оцінювання діяльності дітей та їх ставлення до поставлених вимог.

Своєрідний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонований Є.В. Субботським, який диференціює стилі спілкування на основі формально-структурних характеристик взаємовпливу суб'єктів педагогічної взаємодії [35]. Відповідно до егоїстичної чи альтруїстичної спрямованості спілкування Є.В. Субботський виокремлює альтруїстичний і прагматичний (егоїстичний) стилі педагогічного спілкування. Альтруїстичний стиль властивий учителям, які інтереси учнів ставлять вище за свої. Прагматичний стиль виявляється в тому, що педагог використовує вихованця як засіб для досягнення власних цілей. Залежно від розподілу між суб'єктами спілкування джерел влади і використання ними засобів контролю поведінки (покарань і заохочень) прагматичний стиль може виявлятися у двох формах: авторитарній і демократичній. Авторитарний стиль властивий вихователям, які беззастережно використовують наявні засоби для контролю за поведінкою дітей. За демократичного стилю вихователь керується принципом взаємності («добро за добро, зло за зло»). У цьому випадку кооперація і співробітництво суб'єктів педагогічної взаємодії забезпечуються взаємовигідністю спілкування.

Хоча між проаналізованими підходами існують окремі розбіжності, спільною їх особливістю є класифікація стилів на основі критерію домінантності, впливовості, директивності вихователя. Основна увага зосереджується на особливостях реалізації вихователем такої важливої функції педагогічного спілкування як вплив, керування, контроль за поведінкою дітей. Авторитарний стиль характеризується максимальною директивністю і концентрацією влади в руках педагога, демократичний – частковим делегуванням владних повноважень вихованцям. За ліберального стилю педагог повністю випускає важелі керування з своїх рук, надає вихованцям повну свободу дій.

Як свідчить огляд літературних джерел, педагоги і психологи часто відходять від класичної трьохкомпонентної схеми, виокремлюючи лише два протилежні стилі: демократичний і авторитарний (або змістовно еквівалентні їм). Проте такі дихотомічні класифікації, на наш погляд, не відображають реальної складності та багатомірності педагогічного спілкування. Демократичний стиль спілкування, який часто протиставляється авторитарному, насправді є його антиподом лише в морально-етичному, але не психологічному

сенсі. З психологічного погляду протилежним до авторитарного є ліберальний стиль, або стиль невтручання, який характеризується пасивністю педагога, дефіцитом управління, уникненням керівних впливів. Саме ліберальний стиль нерідко випадає з біполярних класифікаційних схем, побудованих на протиставленні «поганого» авторитарного і «гарного» демократичного стилів педагогічного спілкування. Разом з тим за своїми наслідками ліберальний стиль часто виявляється не менш деструктивним, ніж авторитарний, коли застосовується неадекватно до обставин, без урахування рівня особистісної зрілості вихованців.

Диференціація стилів педагогічного спілкування здійснюється не тільки на основі формально-динамічних характеристик комунікативної поведінки чи домінуючих способів і прийомів керування, але й з урахуванням пріоритетних орієнтацій учителя у педагогічній діяльності. Так, Д.Райенс, узагальнюючи результати експериментальних досліджень, виокремлює два типи учителів: тип Х і тип У. Учитель типу Х прагне розвивати особистість учня, спираючись на емоційні і соціальні фактори, дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті навчального предмета. Йому властива невимушена манера викладання, індивідуальний підхід до дітей, відвертий, дружній тон спілкування. Його антипод – відчужений, егоцентричний, закритий, дистантний учитель.

Учитель типу У зацікавлений переважно в розумовому розвитку учнів, чітко дотримується змісту навчального предмета і програми, працює за послідовною, стабільною, детально розробленою методикою, ставить перед учнями високі вимоги, суворо контролює засвоєння навчального матеріалу. Тримається відчужено, підхід до учнів суто професійний, формально-діловий. Його антипод – неорганізований, хаотичний, нерішучий учитель.

Аналогічні типи вчителів і відповідні стилі педагогічного спілкування були виокремлені Н.В. Кузьміною, М.А. Аміновим, А.В. Петровським, Р. Бернсом та ін. Р. Бернс, зокрема, розрізняючи авторитарний і демократичний стилі педагогічного керівництва, звертає увагу не лише на формально-поведінкові, але й на змістові аспекти спілкування вчителя [4]. Перший стиль властивий, на його думку, педагогам, які ігнорують виховні завдання, зосереджуючи основну увагу на дидактичній меті. Їхню манеру викладання відрізняє педантичне дотримання навчальної програми, регламентація та детальний контроль результатів навчальної діяльності. Учителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтуються на формування міжособистісних контактів, позитивних

емоційних стосунків з дітьми, більше довіряють останнім і частіше спонукають їх до оцінювання власних досягнень.

А.В. Петровський виокремив дві моделі педагогічної взаємодії, які загалом відповідають поширеній у психології дихотомії авторитарного і демократичного стилів керівництва, але більшою мірою, на думку дослідника, враховують особливості шкільної реальності: навчально-дисциплінарну і особистісно-орієнтовану [22]. Основні відмінності між вчителями, що дотримуються цих моделей, полягають у розумінні завдань педагогічної діяльності, ставленні до учнів, а також у способах і тактиках спілкування з ними. Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні учнів знаннями, уміннями і навичками. Основними способами спілкування з учнями виступають вимоги, роз'яснення, вказівки, зауваження, заборони тощо. В основі їх спілкування лежить тактика диктату і опіки. Учителі цього типу більш схильні карати учнів за провини, ніж заохочувати за досягнення. Суть позиції педагога навчально-дисциплінарного типу – реалізувати навчальну програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій. Наслідком такої позиції є взаємне відчуження вихователя і вихованців, деформація їх особистісного розвитку. Крім того, у вихователя формуються такі негативні риси, як менторство, екстрапунітивний (обвинувальний) стиль реагування на фрустрацію, емоційна ригідність. Не менш негативно така позиція позначається на особистісному становленні вихованців, в яких формується пасивність, невпевненість у собі, негативна самооцінка, комплекс безпомічності.

Альтернативною навчально-дисциплінарній є особистісно-орієнтована модель педагогічної взаємодії. Педагоги, яким вона властива, вбачають своє основне завдання в сприянні особистісному становленню вихованців. У контексті такої орієнтації засвоєння знань, умінь і навичок виступає не самоціллю, а одним із засобів особистісного розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвитку творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для спілкування таких вчителів характерна орієнтація на співробітництво, формування довірливих міжособистісних стосунків, врахування інтересів, емоційних станів і якостей дітей. В арсеналі способів педагогічного впливу таких учителів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення. У цьому випадку вихованець сприймається як рівноправний партнер спільної діяльності. Таке спілкування розширює «ступені свободи» вихованця – його здібності, права, перспективи. Крім того, долається

егоцентризм та індивідуалізм дитини, розкріпаються її мислення і воля, не сковані страхом перед невдачами чи глузуванням.

Отже, стилі педагогічного спілкування класифікуються також на основі біполярного параметра «орієнтація на навчальний предмет – орієнтація на особистість учня».

Інший вимір соціально-психологічних стосунків – «симпатія – антипатія» (або «доброзичливість – агресивність») – кладеться в основу диференціації стилів педагогічного спілкування прихильниками теорії ставлень В.М. Мясичева [3]. У контексті цього підходу автори ведуть мову не про стиль педагогічного спілкування чи керівництва, а про стиль ставлення педагога до учнів. М.О. Березовін та Я.Л. Коломинський виділяють п'ять стилів педагогічного ставлення:

- активно-позитивний – полягає в позитивному ставленні до дітей і педагогічній діяльності, яке адекватно реалізується в манері поведінки, способах впливу на учнів і стосунках з батьками;
- пасивно-позитивний стиль – при загальному позитивному ставленні до дітей в манері поведінки і комунікативних впливах проявляється замкнутість, сухість, категоричність і педантизм;
- ситуативний стиль – відрізняється емоційною нестабільністю, під впливом конкретних ситуацій у поведінці вчителів спостерігаються риси позитивного і негативного стилю;
- активно-негативний стиль – характеризується явною емоційно-негативною спрямованістю, яка проявляється в різкості, дратівливості, акцентуванні уваги на недоліках учнів, частих зауваженнях і покараннях;
- пасивно-негативний стиль – властивий педагогам, які не так явно виражають негативне ставлення до дітей і педагогічній діяльності, що проявляється в емоційній в'ялості, прихованій неприязні, сухості та відчуженості, байдужості до успіхів і невдач учнів, формалізмі в роботі.

Параметр симпатії-антипатії, який лежить в основі таких типологій, безсумнівно, має фундаментальне значення у педагогічному спілкуванні, про що свідчить хоча б та однотайність, з якою педагоги всіх часів і народів говорять про любов до дітей як основну передумову успішного виховання. Попри свою безумовну важливість, цей параметр не відображає всієї гамми емоційних стосунків, які формуються у спілкуванні педагога з вихованцями.

Більш диференційований і різнобічний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонував С.А. Шеїн [40]. На основі аналізу та узагальнення властивих учителям «імпліцитних теорій» педагогічного спілкування він виокремив сім стилів:

довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний і конфліктний. Змістовий аспект виокремлених стилів педагогічного спілкування складає розроблена американським психологом Т.Лірі концепція двохфакторної розмірності простору міжособистісної взаємодії. Перший фактор представлений біполярним виміром «симпатія – антипатія», другий – «сила – слабкість» або «домінування – залежність». Саме різні комбінації цих двох факторів з урахуванням міри їх вираженості, на думку С.А. Шеїна, складають психологічну основу виокремлених ним стилів педагогічного спілкування.

Й.Раншбург і П.Поппер також пишуть про дві вісі координат, у просторі яких можна розмістити типові стилі поведінки вихователів [27]. Перша вісь відображає міру контролю вихователя за поведінкою вихованця. Вона простягається від крайньої поступливості до тотального контролю та обмеження активності дітей. Очевидно, що цей вимір відповідає тому параметру спілкування, який в інших типологіях позначається термінами домінантність, владність, контроль, керівництво та ін. Друга вісь відображає валентність емоційного ставлення вихователя до вихованців – від «теплого», позитивного до «холодного», негативного. Тепле ставлення виявляється в доброзичливій поведінці вихователя, який часто хвалить і рідко карає, завжди пояснює мотиви своїх дій, обґрунтовує свої оцінки дитячої поведінки, заохочує намагання дітей наблизитись до нього, виявляє емпатію. Протилежні характеристики властиві холодному ставленню. Комбінації двох вказаних факторів дають чотири стилі виховання: теплий – дозволяючий, холодний – дозволяючий, теплий – обмежуючий, холодний – обмежуючий. Перші два стилі, на думку Й.Раншбурга і П.Поппера, спрямовують розвиток особистості на шлях конфліктності, дратівливості, два останніх – у бік тривожності, неспокою і нервозності.

К. Баумрінд виокремила чотири стилі виховання (авторитарний, пермісивний, авторитетний і відчужений), орієнтуючись на такі параметри педагогічного спілкування, як структурованість взаємодії, встановлення обмежень дитячої поведінки, чуйність, відсутність гніву. Авторитарним дослідниця називає стиль, який характеризується високим рівнем структурованості взаємодії з вихованцями, встановленням обмежень і слабкими проявами чуйності. Пермісивний стиль, навпаки, проявляється у низькій структурованості (керованості, контрольованості та організованості) виховної взаємодії, практичній відсутності обмежень дитячої поведінки та підвищеній чуйності, емпатійності вихователя.

Відчужений стиль характеризується відносно низькою структурованістю взаємодії і відсутністю чуйності. Авторитетний стиль відрізняється вираженістю всіх перерахованих параметрів педагогічного спілкування: структурованістю взаємодії, встановленням обмежень, чуйністю та відсутністю проявів гніву [44].

В окрему групу можна виділити дослідження індивідуального стилю педагогічного спілкування, виконані в контексті теорії інтегральної індивідуальності В. С. Мерліна (А. А. Коротаєв, Т. С. Тамбовцева, А. Г. Ісмагілова, А. Я. Никонова та ін.). Індивідуальний стиль розуміється тут як цілісна система операцій педагогічного спілкування, що забезпечує ефективну взаємодію учителя з учнями і визначається завданнями педагогічної діяльності та властивостями різних рівнів індивідуальності педагога. Слід зазначити, що хоча дослідниками цього напрямку визнається детермінація індивідуального стилю педагогічного спілкування різнорівневими властивостями індивідуальності, головна їхня увага традиційно зосереджується на нейродинамічних, темпераментних факторах: властивостях нервової системи (сила, лабільність, врівноваженість), екстраверсії – інтроверсії, ригідності – пластичності, емоційній врівноваженості – збудливості, екстрапунітивності при фрустрації тощо.

Більшість підходів до класифікації стилів педагогічного спілкування має інструментально-описовий характер. Хоча окремі дослідники і виділяють у складі індивідуального стилю педагогічного спілкування дві підструктури – зовнішню (операційно-дійову) і внутрішню (мотиваційно-сміслову), основна увага традиційно зосереджується на характеристиці першої підструктури: операційних, поведінкових проявів педагогічного спілкування. Рідше здійснюються спроби розкрити психологічний зміст, походження і закономірності формування емпірично виявлених стилів педагогічного спілкування. Психологічні дослідження, як правило, зосереджуються на питаннях: як різні стилі педагогічного спілкування впливають на особистісний розвиток вихованців, на ефективність навчально-виховного процесу; яким повинно бути педагогічне спілкування, щоб забезпечувати продуктивну педагогічну взаємодію тощо. Однак не менш важливими як у теоретичному, так і прикладному плані є інші питання: за яких умов, зокрема психологічних, можливе продуктивне спілкування учителя з вихованцями; яким є зв'язок між особистісними, мотиваційно-ціннісними характеристиками вчителя і особливостями його спілкування; які особистісні фактори лежать в основі деструктивних стилів педагогічного спілкування тощо.

Саме недостатня увага до мотиваційно-сміслового аспекту педагогічного спілкування є причиною поширеного у психолого-педагогічній літературі інструментального розуміння стилю спілкування як набору довільно обраних педагогом способів, прийомів, стратегій і тактик взаємодії з учнями. Недооцінка мотиваційно-сміслових факторів призводить до технологізації поняття «стиль спілкування», його редуції до сукупності довільних тактик, технік і прийомів спілкування, у виборі яких педагог нічим не обмежений і керується лише міркуваннями педагогічної доцільності. Стиль педагогічного спілкування розглядається при цьому як своєрідний зовнішній стосовно особистості вчителя інструмент, від якого за потреби можна легко відмовитися або замінити його на інший. Такий підхід пов'язаний з хибними уявленнями про механізми і способи корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування, породжує ілюзію, що для їх оптимізації достатньо сформуванню у вчителів набір «ефективних» комунікативних умінь і прийомів. Однак дослідження свідчать, що одного лише знання ефективних способів спілкування та оволодіння відповідними уміньми далеко не завжди достатньо для формування продуктивних і корекції деструктивних стилів педагогічного спілкування. У випадку деформації мотиваційної сфери педагога інструментальні аспекти спілкування можуть відігравати вторинну, службову роль, забезпечуючи психологічний захист. Тому корекція індивідуального стилю педагогічного спілкування вимагає не тільки зміни способів і прийомів міжособистісної взаємодії вчителя з учнями, формування комунікативної компетентності, але й трансформації внутрішнього змісту спілкування, психологічної перебудови мотиваційно-сміслової сфери. Корекційна робота, спрямована на оптимізацію стилів педагогічного спілкування, не може привести до скільки-небудь суттєвих успіхів, якщо обмежуватиметься лише поведінковим тренінгом, удосконаленням одних лише комунікативних умінь і навичок та залишатиме поза увагою мотиваційно-сміслову сферу педагога. Такі спроби, як правило, призводять до дезінтеграції особистості і неодмінно наштовхуються на потужний опір механізмів психологічного захисту.

Адекватне розкриття психологічного змісту та детермінації індивідуальних стилів педагогічного спілкування можливе в контексті особистісного підходу (С.Л. Рубінштейн, В.М. Мясіщев, О.О. Бодальов, К.А. Абульханова-Славська, Г. Мюррей, Г. Олпорт, Л.А. Петровська, О.Т. Соколова), згідно з яким спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних рівнів: зовнішнього (поведінкового, операційно-дійового) і внутрішнього, глибинного,

який охоплює мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і відіграє детермінуючу роль щодо першого.

З погляду особистісного підходу, структуру індивідуального стилю педагогічного спілкування слід розглядати як стійкий, закономірний взаємозв'язок внутрішньої і зовнішньої підструктур, що надають стилю якісної визначеності та індивідуальної своєрідності [19]. Внутрішня, *мотиваційно-ціннісна* підструктура – синтезує в собі когнітивно-емоційні диспозиції педагога, які надають ситуаціям педагогічної взаємодії певного особистісного смислу, визначають спрямованість його спілкування, вибір та частоту використання відповідних способів і прийомів впливу на учнів.

У свій час О. М. Леонт'єв висловив ідею емоційно-сміслові регуляції діяльності, яка схожа з когнітивною регуляцією, але, на відміну від неї, характеризується не узгодженням операційно-технічної сторони діяльності з об'єктивними умовами вирішуваного завдання, а приведенням загальної спрямованості і динаміки поведінки у відповідність з особистісним смислом проблемної ситуації, з тим значенням, яке вона має для задоволення потреб суб'єкта, реалізації його ціннісних установок і орієнтацій. Такий підхід є досить перспективним у контексті дослідження особистісних детермінант і механізмів саморегуляції педагогічного спілкування.

Аналіз психологічних компонентів та механізмів мотиваційно-ціннісної регуляції спілкування дає підстави вважати особистісними детермінантами індивідуального стилю педагогічного спілкування комплекс генералізованих мотивів (досягнення, домінування, афіляції), професійно-ціннісних орієнтацій та особистісних конструктів педагога. Під професійно-ціннісними орієнтаціями ми розуміємо ціннісні структури, що відображаються в суб'єктивних уявленнях учителів про найважливіші цілі і завдання педагогічної діяльності. Професійно-ціннісні орієнтації, як і генералізовані мотиви, виступаючи смислоутворюючими структурами, впливають на суб'єктивне визначення учителем поточних ситуацій педагогічної взаємодії, так, що деякі об'єкти, дії чи їх очікувані результати набувають позитивної або негативної валентності і відповідного особистісного смислу.

Ми дотримуємось феноменологічного погляду, згідно з яким учитель діє на основі суб'єктивного визначення, оцінювання та прогнозування розвитку педагогічних ситуацій. При цьому їх інтерпретація залежить не тільки від генералізованих мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій, що надають актуальним і прогнозованим ситуаціям певного особистісного смислу, але й від особистісних конструктів учителя, за допомогою яких він передбачає

можливі наслідки своєї поведінки. Поняття особистісного конструкту ввів у психологію Джордж Келлі [39]. В основі його теорії лежить положення: особистісні психологічні процеси визначаються тими способами, за допомогою яких особистість передбачає майбутнє. Індивід не просто реагує на події або ситуації з позицій минулого досвіду, він оцінює їх для того, щоб передбачити майбутні події. Особистість завчасно привносить певний смисл у майбутні події, які тим самим сприймаються (конструюються) через призму індивідуальних особистісних значень або категоріальних шкал. Такі шкали (конструкти) мають біполярний характер і репрезентують дійсність у термінах схожості та контрасту: «дружній – ворожий», «сильний – слабкий», «добрий – злий» тощо. Необхідно зазначити, що особистісні конструкти – не «вербальні ярлики» чи абстрактні когнітивні утворення, позбавлені емоційно-ціннісного заряду. Вони мають смислову природу і репрезентують ставлення індивіда до навколишньої дійсності, його позицію в різних видах діяльності. У кожного педагога формується власна імпліцитна теорія причин і наслідків педагогічного спілкування, в рамках якої він мислить, прогнозує наслідки своїх дій і взаємодії з вихованцями.

Психологічними механізмами мотиваційно-ціннісної де термінації стильових особливостей педагогічного спілкування є процеси інтерпретації педагогічних ситуацій, цілепокладання та смислоутворення. Мотиваційні диспозиції зумовлюють формування когнітивно-емоційних структур, на основі яких педагог інтерпретує ситуації педагогічної взаємодії, прогнозує можливі варіанти їх розвитку та обирає відповідні способи і прийоми спілкування.

Мотиваційно-ціннісна підструктура стилю педагогічного спілкування, в якій відображається індивідуальний досвід учителя, уявлення про свою комунікативну компетентність, спроможність до різних способів спілкування, а також значення останніх для реалізації професійно-педагогічних цінностей, забезпечує побудову в його свідомості оперативного образу педагогічних ситуацій, прогнозування можливих варіантів їх розвитку, формування стратегічних і оперативних цілей спілкування, передбачення і оцінку можливих наслідків застосування тих чи інших способів спілкування. Зовнішня, операційно-дійова, підструктура стилю педагогічного спілкування характеризується комплексом типових для вчителя вербальних і невербальних способів спілкування та експресивних реакцій.

Індивідуальний стиль педагогічного спілкування ми розглядаємо як детерміновану мотиваційно-ціннісними диспозиціями педагога сукупність стабільних у часі, індивідуально своєрідних і

транситуаційних способів і експресивних характеристик спілкування з учнями.

Теоретичний аналіз представлених у літературі підходів до характеристики операційної підструктури стилів педагогічного спілкування, а також факторний аналіз способів, прийомів та експресивних характеристик спілкування вчителів, дав змогу виокремити три загальні інваріантні біполярні параметри або виміри, кожен з яких відображає один із фундаментальних аспектів міжособистісної взаємодії і повинен враховуватися під час диференціації стилів педагогічного спілкування: «домінантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість – антипатія, критичність»; «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість». М. Виш вказує на три основні вісі простору інтерперсональної взаємодії: «кооперація – конкуренція», «рівність – нерівність», «інтимність – формальність» [46].

Т. Високинська-Гонсер виокремила п'ять базових характеристик спілкування, від яких залежить успіх взаємодії групового психотерапевта з групою: директивність – недирективність; визначеність – невизначеність висловлювань; активність; анонімність – саморозкриття; вираження позитивного або негативного ставлення [9]. Аналогічний підхід до аналізу параметрів психотерапевтичного спілкування подано у В. А. Ташликова, який виділяє такі біполярні виміри: директивність – недирективність; опіка і підтримка – фрустрація і підвищення напруження; однозначність – неоднозначність поведінки; емоційна дистанція – емоційна експресія [36].

Р. Бейлз визначив три фундаментальні виміри простору міжособистісного сприймання. По-перше, індивід може сприйматись «вищим» або «нижчим» у соціально-психологічному сенсі (сила, вплив, керування іншими). Полюсами цього виміру є доміантність – залежність, поступливість. По-друге, людина може сприйматись як прихильно, позитивно (викликає симпатію) або негативно (викликає неприязнь) налаштована. По-третє, індивід може сприйматись як стурбований вирішенням проблем і орієнтований на досягнення предметних цілей спільної діяльності або як орієнтований на формування сприятливих емоційних стосунків з партнерами. Цей вимір характеризується полюсами: інструментальність – експресивність. Зазначені виміри розглядаються Р. Бейлзом як ортогональні, взаємозалежні [43].

Отже, параметри «домінантність – залежність»; «симпатія – антипатія»; «формальність – особистісність» мають універсальний характер і з тими чи іншими варіаціями виділяються дослідниками

як фундаментальні фактори успішності різних форм соціально-психологічної взаємодії.

Параметр *«домінантність – залежність»* стосується реалізації учителем такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування поведінкою та діяльністю учнів. Він проявляється насамперед у соціально-психологічній позиції, яку займає педагог у спілкуванні з учнями («зверху», «поряд» чи «знизу»). Вчителі, спілкування яких за цим параметром наближається до доміантного полюсу, займають активну, владну позицію у спілкуванні з учнями, спрямовують і регламентують їх поведінку, дають вказівки, розпорядження і поради, постійно ставлять перед учнями певні цілі, контролюють їх досягнення, вимагають дотримання встановлених норм і т.д. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом, навпаки, поводять себе пасивно, безініціативно, уникають активних способів впливу на учнів, надають їм повну свободу у виборі цілей власної поведінки, не втручаються в хід подій, займають очікувальну, споглядальну позицію, пасивно пристосовуються до учнів, проявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від здійснення функції керівництва і пов'язаної з цим відповідальності. Між крайніми полюсами перебувають проміжні за мірою доміантності стилі педагогічного спілкування.

Інший важливий вимір педагогічного спілкування представлений біполярним параметром *«симпатія, доброзичливість, прийняття – антипатія, критичність, неприйняття»*. У контексті педагогічної взаємодії він відображає валентність емоційного ставлення педагога до учнів і проявляється в характері та способах його спілкування: зацікавленості, симпатії, безумовному прийнятті, приязні, проявах теплих почуттів, чуйності, допомозі, підтримці, увазі, довір'ї, тактовності, переважному використанні заохочень, чи, навпаки, байдужості, неприязні, холодності, антипатії, недовір'ї, критичності, ворожості, негативних оцінках особистості, принизливих, іронічних зауваженнях, погрозах і покараннях. Позитивний полюс цього параметру в формі «любові до дітей» найчастіше виділяється в психолого-педагогічних дослідженнях як центральний, визначальний чинник ефективності педагогічного спілкування.

Параметр *«формальність – особистісність»* або *«дистантність, закритість – психологічна близькість, відкритість»* відображає соціально-психологічну дистанцію, яку педагог схильний підтримувати між собою та учнями. Учитель, спілкування якого має формальний характер, виступає у взаємодії з учнями виключно як виконавець відповідної соціальної ролі, суворо стежить за дотриманням статусної субординації, норм і правил

професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті якості та почуття за маскою офіційності і конвенційної самопрезентації, уникає близьких, відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом вісі «формальність, закритість – особистісність, відкритість», схильні встановлювати між собою та учнями малу соціальну дистанцію, будувати спілкування з ними на неформальній основі, особистих почуттях, а не соціально-рольових експектаціях, відкрито, спонтанно проявляють свої почуття, підходять до учнів індивідуалізовано, звертають увагу не тільки і навіть не стільки на їх ділові якості та навчальні успіхи, скільки на особистісні риси, позанавчальні інтереси та проблеми.

Вказані генералізовані параметри педагогічного спілкування є біполярними та відносно незалежними, ортогональними. Кожен з них відображає особливий аспект інтерперсональної поведінки і може використовуватись як самостійний критерій диференціації та класифікації стилів педагогічного спілкування. Однак цілісне, всебічне уявлення про індивідуальний стиль педагогічного спілкування вчителя може дати лише його комплексна характеристика в просторі трьох визначених параметрів. Результати психологічних досліджень і педагогічна практика свідчать, що саме ці параметри визначають характер взаємостосунків учителя з учнями, їх ставлення до нього, емоційний мікроклімат у класному колективі.

Враховуючи ортогональність і полярність вказаних параметрів, можна виокремити вісім якісно своєрідних стилів педагогічного спілкування: авторитетний (відкритий, домінантний, дружелюбний); діловий (закритий, домінантний, дружелюбний); зверхній (закритий, домінантний, недружелюбний); конформний (відкритий, пасивний, дружелюбний); байдужий (відкритий, пасивний, недружелюбний); відчужений (закритий, пасивний, недружелюбний); формально-толерантний (закритий, пасивний, дружелюбний); агресивний (відкритий, домінантний, недружелюбний) [14].

Відкритий, домінантний, дружелюбний стиль можна умовно назвати авторитетним. Учителі, яким властивий цей стиль, у спілкуванні з учнями, відкрито, безпосередньо проявляють свої особисті якості та почуття, часто і охоче спілкуються з ними в позаурочний час, не уникають розмов на особисті теми. Їх спілкування, здебільшого, має неформальний, відкритий, особистісний характер. Між ними та учнями, як правило, встановлюються близькі, довірливі стосунки. Характерними для цього стилю є також прояви теплої, доброзичливої, зацікавленої ставлення до учнів, чуйності, допомоги і підтримки. Особливості

цього спілкування поєднуються з досить високим рівнем вимогливості та принциповості педагогів. Вони ставлять перед учнями чіткі вимоги і послідовно вимагають їх дотримання, активно впливають на поведінку учнів, спрямовують їхні дії, перевіряють, виправляють, дають вказівки і рекомендації. Послідовність, вимогливість і справедливість учителя в поєднанні з чуйністю та особистісним, індивідуалізованим характером спілкування, як правило, викликають повагу й визнання учнів.

Закритий, домінуючий, дружлюбний стиль (діловий): доброзичливе, зацікавлене ставлення до учнів поєднується з вимогливістю та особистісною закритістю. У спілкуванні з учнями вчителі неухильно дотримуються статусно-рольової субординації, тримаються на значній соціально-психологічній дистанції від них, уникають контактів у позаурочний час, відвертих розмов на особисті теми. Їхня взаємодія з учнями має переважно формально-діловий характер і відбувається здебільшого з приводу розв'язання навчальних і організаційних проблем. Для них характерний суто професійний підхід до спілкування з учнями. Це той тип учителів, яких В. Сорока-Росинський називав теоретистами: для них учні – «лише об'єкт навчання, і діляться вони на улюблених – добре встигаючих, на дуже нелюбимих – відстаючих, з якими без роздратування вони не можуть розмовляти, і на інших – однорідну, малоцікаву для них масу» [34, с. 216]. Такі вчителі рідко відкрито проявляють свої почуття та емоції, поведуть себе стримано і підкреслено коректно, неухильно дотримуються професійно-рольових норм і правил спілкування.

Закритий, домінуючий, недружлюбний стиль (зверхній): домінуючість, директивність поєднуються із закритістю, формальністю спілкування, дефіцитом чуйності та доброзичливості в ставленні до учнів. Спілкування з учнями має суто діловий, спрощений, деперсоналізований характер і відбувається головним чином на уроках та формалізованих виховних заходах. Для таких учителів характерний низький рівень розуміння учнів, яких вони оцінюють здебільшого на основі показників їх успішності та дисципліни. Вони часто вступають у суперечки з учнями, використовують холодний, наказний тон спілкування, проявляють зверхність, зарозумілість. Можливості учнів, їх ініціатива і прагнення до самостійності недооцінюються або просто ігноруються. Поєднання таких особливостей у спілкуванні учителя призводить до частих конфліктів і конфронтації з учнями.

Відкритий, пасивний, дружлюбний стиль (конформний): учителі доброзичливо ставляться до учнів, допомагають,

підтримують, співчують, схвалюють їхні дії, спілкуються з ними на рівних, відкрито виражають свої особисті думки і почуття, відрізняються самокритичністю, визнають перед учнями власні недоліки і помилки. Відкритість, відвертість і доброзичливість поєднуються з делікатністю, часто надмірною м'якістю, пасивністю й поступливістю. У спілкуванні з учнями такі вчителі ігнорують статусно-рольову дистанцію. Молоді вчителі з таким стилем інколи ставляться до учнів як до ровесників. Нерідко вони не звертають уваги на порушення дисципліни, уникають застосування покарань, вимог, зауважень і наказів, використовуючи натомість переконування, прохання та вмовляння, ніяковіють і розгублюються в конфліктних ситуаціях. Для таких вчителів характерною є непослідовність у діях, нерідко вони змінюють свої вимоги, поступаючись тиску з боку учнів, уникають дій, що можуть викликати найменше невдоволення оточуючих. Цей стиль спілкування, як правило, призводить до формування фамільярного, панібратського ставлення учнів до вчителя. Доброта таких учителів часто виливається в поступливість, всепрощення і благодушність. У кінці кінців такий стиль спілкування дезорганізує учнів, формує в них безвідповідальність і розбещеність.

Відкритий, пасивний, недружелюбний стиль (байдужий) – особистісна відкритість, конгруентність учителя поєднуються з пасивністю і проявами байдужого, незацікавленого ставлення до учнів. Такі вчителі не приховують за маскою офіційності чи конвенційної делікатності своє байдуже або негативне ставлення до учнів, відкрито проявляючи його в своїй поведінці, міміці та мовленні. Їх пасивність проявляється в рідкому використанні організаційних, спонукальних та обмежуючих дій, активних способів впливу на поведінку учнів з метою її вдосконалення і корекції. Вчителі займають пасивну, споглядальну позицію сторонніх.

Закритий, пасивний, недружелюбний стиль (відчужений) – спілкування вчителів характеризується дефіцитом тепла, чуйності та активності як і в байдужому стилі. Проте на відміну від попереднього, воно має формальний, деперсоналізований характер. Учителі приховують свої справжні почуття під маскою офіційної стриманості та серйозності, уникають розмов на особисті теми, контактів з учнями в позаурочний час, звертаються до них здебільшого по прізвищу. Характерними для їх спілкування є скованість, емоційна невиразність, слабо виражена експресивність, невпевненість мовлення.

Закритий, пасивний, дружелюбний стиль (формально-толерантний) – пасивність, поступливість і закритість поєднуються з

конвенційно-делікатним, тактовним ставленням до учнів. Спілкування з учнями є дистантним, формально-рольовим. Доброзичливість у цьому випадку має поверховий, формально-нормативний характер і не призводить до формування близьких, довірливих, особистісних стосунків з учнями. Таким педагогам властива емоційна невиразність, навіть в емоціогенних ситуаціях вони проявляють незворушність.

Відкритий, домінуючий, недружелюбний стиль (агресивний) – такий стиль властивий учителям, які відверто виражають свої особисті думки та почуття, не приховуючи їх за маскою нормативної тактовності. їх відрізняє емоційна експресивність, збудливість, розкутість та прямолінійність. Відкритість спілкування поєднується в цьому стилі з самовпевненістю, домінуючістю і дефіцитом чуйності, зацікавленості чи навіть негативним ставленням до учнів, яке проявляється в наказному тоні, погрозах, іронічних зауваженнях, глузуванні, частому використанні покарань, різких, сердитих висловлювань. У конфліктних ситуаціях такі учителі, як правило, займають конфронтаційну позицію, вдаються до агресивних способів вирішення проблем.

Запропонована класифікація, одержана внаслідок комбінування трьох ортогональних параметрів педагогічного спілкування, відображає лише екстремальні стилі. Зрозуміло, що в дійсності кожен параметр може бути різною мірою виражений у спілкуванні вчителів, а тому існує велика кількість «проміжних» стилів.

Оптимальним з дидактичного та виховного поглядів є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість, впливовість і послідовність вихователя поєднуються з доброзичливістю, прийняттям учнів та особистісною відкритістю, конгруентністю (К. Роджерс). У нашій класифікації такому типу спілкування відповідає авторитетний стиль. Діловий стиль теж дає змогу налагодити з учнями продуктивні взаємостосунки, особливо в сфері навчальної взаємодії. Однак особистісна закритість і формально-рольова позиція педагога перешкоджають формуванню близьких, відвертих, довірливих стосунків з учнями, що знижує виховний потенціал цього стилю.

Шість інших стилів педагогічного спілкування характеризуються неадекватним у більшості ситуацій поєднанням основних параметрів міжособистісної поведінки, що може негативно позначатися на ефективності педагогічної взаємодії.

З метою вивчення поширеності виокремлених стилів педагогічного спілкування серед майбутніх учителів нами було проведено спеціальне дослідження, в якому взяли участь студенти Вінницького державного педагогічного університету імені

М. Коцюбинського. Найпоширенішими серед студентів виявилися діловий (26,8%) та авторитетний (21,4%) стилі педагогічного спілкування. Багатьом майбутнім учителям властиві формально-толерантний (14,2%) – закритий, пасивний, дружелюбний та потуральний (13,3%) – відкритий, пасивний, дружелюбний стилі. Відносно значній частині студентів характерні такі педагогічно неадекватні стилі спілкування, як агресивний (5,2%) – відкритий, доміантний, недружелюбний та байдужий (4,6%) – відкритий, пасивний, недружелюбний. Вони проявляються в упереджено-критичному, недовірливому або байдужому, незацікавленому ставленні до учнів, надмірній прискіпливості, сварливості, частому використанні погроз, покарань, зауважень. Чимала кількість студентів демонструє зверхній (7,5%) – закритий, доміантний, недружелюбний і відчужений (6,4%) – закритий, пасивний, недружелюбний стилі спілкування. Характерною для їх взаємодії з учнями є закрыта, дистантна, формально-рольова манера спілкування, тенденція відособлюватись, уникати довірливих, особистісних, неформальних контактів.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дало змогу зробити ряд висновків:

- найбільш продуктивний, адекватний специфіці виховної взаємодії авторитетний стиль педагогічного спілкування, в якому в збалансованому вигляді представлені основні параметри міжособистісної взаємодії, сформований лише у відносно невеликій частині випускників педагогічного ЗВО;

- діловий стиль педагогічного спілкування, який дозволяє налагодити продуктивну навчальну взаємодію, але ускладнює формування необхідних для виховання довірливих стосунків з учнями, притаманний чверті випускників;

- значній кількості майбутніх учителів властиві стилі спілкування, неадекватні вимогам педагогічної діяльності: формально-толерантний, конформний, зверхній, агресивний, відчужений, байдужий. Названі стилі характеризуються екстремальною вираженістю таких параметрів міжособистісної взаємодії, як «доміантність, директивність – залежність, пасивність»; «симпатія, доброзичливість, прийняття – антипатія, критичність, неприйняття»; «формальність, дистантність, закритість – особистісність, автентичність, відкритість». Крайнощі проявляються в надмірній жорсткості, регламентованості, директивності спілкування або ж, навпаки, – у пасивності, нерішучості, надмірній поступливості; у формальних, суто ділових, дистантних, закритих або ж у занадто відвертих, позбавлених будь-якої статусної регламентації,

неформальних, фамільярних стосунках з учнями; в упереджено-негативному, скептичному, недовірливому ставленні до них або ж у надмірній симпатії, захвалюванні, замилюванні.

Результати дослідження свідчать, що індивідуальні стилі педагогічного спілкування можуть зумовлюватися сформованими у студентів мотивами досягнення, афіляції і домінування [15]. Студенти з авторитетним стилем педагогічного спілкування, як правило, характеризуються високою вираженістю мотивів досягнення і афіляції та помірно вираженим мотивом домінування. Педагогам з діловим стилем спілкування властиві високі мотиви досягнення і домінування та середній мотив афіляції (помірно виражені мотиваційні тенденції надії на прийняття та страху перед неприйняттям). Для студентів зі зверхнім, байдужим та агресивним стилями спілкування характерним є низький рівень розвитку мотиву афіляції. Страх особистісного неприйняття у них суттєво перевищує надію на прийняття. Ще більш вираженою є диспропорція цих мотиваційних тенденцій у студентів з відчуженим та формально-толерантним стилями спілкування, яким властива слабка надія на прийняття і сильний страх неприйняття. Таке співвідношення афілятивних мотиваційних тенденцій означає, що студенти з цими стилями спілкування відчувають сильну тривогу, страх перед спілкуванням з учнями, очікують негативних наслідків від міжособистісної взаємодії з ними. Очевидно, саме високий рівень міжособистісної тривожності лежить в основі характерного для них відстороненого, закритого, дистантного спілкування з учнями, яке, по суті, виконує функцію психологічного захисту від суб'єктивно загрозливих, дискомфортних ситуацій відкритої міжособистісної взаємодії. Мотив домінування найбільшою мірою властивий студентам з агресивним, зверхнім і діловим стилями спілкування. Очевидно, саме цим пояснюється характерна для них тенденція займати домінуючу, владну позицію в спілкуванні з учнями.

Отримані результати підтвердили припущення про мотиваційну детермінацію стилів педагогічного спілкування. Ієрархічна структура мотивів досягнення, афіляції та домінування визначає індивідуально типову систему способів інтерперсональної поведінки вчителя і виступає важливим фактором типологічної своєрідності стилю педагогічного спілкування. У процесі такої детермінації суттєву роль відіграють механізми психологічного захисту, викликані диспропорціями в розвитку мотиваційної сфери педагогів. Непродуктивні стильові особливості педагогічного спілкування у багатьох випадках виявляються формами зовнішньої, поведінкової маніфестації особистісних проблем педагога, пов'язаних з

реалізацією базових мотивів досягнення, афіляції та домінування. За кожним деструктивним стилем педагогічного спілкування стоїть характерна для нього ієрархія мотивів і специфічних (захисних або маніпулятивних) стратегій їх реалізації.

Результати дослідження свідчать також про наявність взаємозв'язку між стильовими особливостями педагогічного спілкування та професійно-ціннісними орієнтаціями студентів [20]. Студентам з авторитетним стилем спілкування властива збалансована, гармонійна система професійних цінностей, в якій центральне місце посідає орієнтація на особистісний розвиток учнів, формування необхідних для цього «допомагаючих» (емоційно комфортних, відвертих, емпатійних) міжособистісних стосунків. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування часто лежить диспропорційна, внутрішньо суперечлива структура професійно-ціннісних орієнтацій учителя. Так, одностороння дидактична орієнтація в комплексі з орієнтацією на дисципліну і порядок, як правило, проявляється в авторитарних, директивних способах і прийомах педагогічного спілкування. Для студентів з закритими, формально-рольовими, деперсоналізованими стилями спілкування (зверхній, відчужений, діловий) характерний ціннісний профіль, в якому однозначно домінує дидактична орієнтація. Звертає на увагу і те, що між професійно-ціннісними орієнтаціями, які декларуються студентами, та реальними особливостями їх спілкування далеко не завжди існує взаємовідповідність. Зокрема для багатьох студентів з конформним та відчуженим стилями спілкування характерна досить виражена дисциплінарна орієнтація, водночас у стосунках з учнями вони проявляють пасивність, залежність і непослідовність. Подібні розбіжності в багатьох випадках можна пояснити дією механізмів психологічного захисту.

Наше дослідження підтвердило також припущення про зв'язок між стильовими особливостями педагогічного спілкування і властивою педагогам ієрархічно організованою структурою особистісних конструктів [18]. В основі непродуктивних стилів педагогічного спілкування (з диспропорційною вираженістю базових комунікативних параметрів) лежать стихійно засвоєні студентами неадекватні уявлення та очікування щодо педагогічної доцільності й ефективності різних способів і моделей комунікативної поведінки, їх психолого-педагогічних наслідків.

Виявлені тенденції свідчать, що стихійне освоєння студентами комунікативного аспекту педагогічної діяльності в багатьох випадках не забезпечує формування продуктивних індивідуальних стилів педагогічного спілкування, адекватних специфіці та вимогам

педагогічної взаємодії. Стихійно сформовані індивідуальні стилі педагогічного спілкування часто характеризуються ригідністю, внутрішньо суперечливою структурою, диспропорціями у вираженості таких комунікативних параметрів, як «симпатія, безумовне прийняття учнів – критичність, неприйняття», «домінантність, активність, регламентація поведінки – поступливість, пасивність, надання учням повної свободи дій», «особистісність, відкритість, контактність – формальність, закритість, дистантність».

Все вище зазначене свідчить про необхідність проведення у педагогічних ЗВО спеціальної роботи, спрямованої на формування, гармонізацію та корекцію індивідуальних стилів педагогічного спілкування студентів, їх підготовку до продуктивної міжособистісної взаємодії з учнями. Необхідно під час професійної підготовки створити психолого-педагогічні умови для активного пошуку майбутніми вчителями власного стилю педагогічного спілкування, який би враховував сильні сторони їх індивідуальності і компенсував слабкі.

Одностороння орієнтація на вдосконалення інструментального аспекту педагогічного спілкування, розширення репертуару комунікативних умінь і навичок, як правило, не приводить до бажаних результатів, якщо при цьому ігноруються фундаментальні інтраперсональні механізми та особистісні детермінанти педагогічного спілкування. Оскільки непродуктивні стилі педагогічного спілкування часто зумовлюються деформаціями мотиваційної сфери педагогів, то об'єктом психокорекційної роботи повинен бути не тільки операційно-дійовий, інструментальний аспект спілкування, але й зміст та структура мотиваційно-ціннісних диспозицій майбутнього вчителя.

Оптимальні умови для корекції стильових особливостей педагогічного спілкування забезпечуються в рамках групової форми взаємодії, організованої у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу. Продуктивними формами, методами і прийомами роботи у тренінгових групах є колективна пізнавальна діяльність; практичні заняття з питань діагностики стильових особливостей педагогічного спілкування; моделювання, розігрування і аналіз конкретних педагогічних ситуацій; розв'язування психолого-педагогічних задач; структуровані та спонтанні групові дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію професійно-ціннісних орієнтацій та способів педагогічного спілкування; рольові ігри з елементами психодрами; психотехнічні вправи; читання і колективне обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного і педагогічного спілкування; складання та реалізація індивідуальних програм удосконалення професійного

спілкування; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

Активізації особистісного розвитку майбутніх учителів і формуванню їх індивідуального стилю педагогічного спілкування може сприяти розроблена нами методика тренінгу особистісної зрілості – форми соціально-психологічної роботи, що забезпечує становлення суб'єктної позиції студентів, формуванню цілісної особистості на основі внутрішньогрупової взаємодії та застосування спеціальних вправ [13]. Один із основоположників гуманістичної психології, К. Роджерс, стверджував, що у людини є здатність і тенденція, якщо не явна, то потенційна, рухатися вперед до більшої зрілості. У відповідній психологічній атмосфері ця тенденція вивільняється і стає не потенційною, а актуальною. Формування такої атмосфери забезпечується в умовах тренінгу особистісної зрілості, який вивільняє природне прагнення студентів до особистісної самоактуалізації.

Пропонована нами методика тренінгу операціоналізує основні поняття обґрунтованого К. Роджерсом людиноцентрованого психотерапевтичного підходу стосовно педагогічного контексту. Основний постулат, на якому базується такий тренінг, полягає в тому, що якість педагогічного процесу визначається якістю міжособистісного спілкування вчителя і учнів, яка в свою чергу залежить від рівня особистісної зрілості педагога. Відтак головне завдання тренінгу – сприяти розвитку і гармонізації особистості вчителя, а завдяки цьому – гуманізації педагогічного процесу.

Під час тренінгу особистісної зрілості моделюються реальні ситуації професійно-педагогічного спілкування, але при цьому створюється особливе безпечне навчальне середовище, що дозволяє майбутнім учителям усвідомити свої глибинні життєві та професійні установки, шаблони мислення, способи вирішення проблем для того, щоб змінити їх і тим самим підвищити ефективність спілкування [13]. Завдання, які вирішує такий тренінг, полягають у: визначенні та осмисленні студентами своєї життєвої та професійної позиції; виявленні та аналізі наявних проблем, визначенні ресурсів подальшого особистісного та професійного зростання; усвідомленні цінності власної особистості, набутті впевненості в собі, формуванні позитивного ставлення до професійної діяльності та життя в цілому; формуванні навичок саморегуляції, набутті внутрішньої стійкості і цілісності; навчанні вмінням виражати свої почуття конструктивним способом; виробленні вміння будувати гармонійні міжособистісні відносини, конструктивно вирішувати конфлікти; розвитку психологічної культури студентів.

Реалізації зазначених завдань у процесі соціально-психологічного тренінгу сприяє низка психологічних чинників:

- зростання мотивації студентів до самопізнання в результаті впливу групових норм, що активізують рефлексію і самоаналіз;
- усвідомлення студентами власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- створення позитивних образів і перспектив професійного та особистісного майбутнього, постановка цілей для підтримки і розвитку професійного образу Я;
- надання студентам максимального зворотного зв'язку щодо їх особистісних проявів у діяльності та спілкуванні;
- міжособистісне пізнання (завдяки тому, що учасники групи відверто висловлюють свої думки один про одного, пояснюють, яке враження вони справляють, у них формується адекватніший образ Я, розуміння того, якими їх бачать оточуючі);
- катарсис (можливість відкрито сказати в групі про те, що турбує, замість того, щоб стримуватися, розвиває здатність конструктивно виражати свої емоції, негативні або позитивні почуття до інших людей);
- згуртованість групи (приналежність до групи людей, які розуміють і приймають навіть коли учасник розповідає про свої недоліки, сприяє самоприйняттю, формуванню позитивного ставлення до себе);
- саморозуміння (групова взаємодія сприяє кращому розумінню себе, відкриттю і прийняттю своїх раніше невідомих або неприйнятних сторін, способів і стереотипів свого поводження з іншими людьми);
- екзистенціальні чинники (груповий досвід спілкування сприяє прийняттю особистістю відповідальності за свій спосіб життя незалежно від того, критикується чи підтримується він іншими);
- універсальність переживань (розуміння того, що інші теж відчують аналогічні проблеми, емоційні і міжособистісні труднощі, вселяє надію, підвищує віру в свої сили, посилює мотивацію особистісного самовдосконалення);
- альтруїзм (допомагаючи іншим, учасники групи починають більше поважати себе);
- обмін досвідом (засвоєння конкретних способів розв'язання життєвих і професійних проблем, які пропонуються іншими учасниками групи);
- саморозкриття (згуртованість послаблює психологічний захист і спонукає до саморозкриття, формує обстановку відвертості і

щирості, завдяки чому поведінка учасників групи стає відкритою для точного спостереження і коментування).

Одним із центральних механізмів, який визначає становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів і осмислення ними особливостей свого стилю педагогічного спілкування, є рефлексія. С. Рубінштейн, характеризуючи два основні способи існування людини і, відповідно, два способи ставлення до життя, вказує, що за першого способу «індивід перебуває усередині життя, будь-яке його ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Відсутність такого ставлення до життя в цілому пов'язана з тим, що людина не виключається з життя, не може зайняти в думках позицію поза нею для рефлексії над нею. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона мов би припиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина мов би займає позицію поза ним» [30, с. 347-348]. Такий рефлексивний вихід робить можливим самоаналіз і особистісно-професійне самовдосконалення особистості.

Стимулюванню рефлексивних процесів, спрямованих на осмислення майбутніми вчителями власних особистісних особливостей у контексті професійного спілкування, може сприяти така форма роботи, як письмовий аналіз кожним студентом даних особистісних тестів. Аналіз великої кількості тестових даних, що стосуються власної особистості, сприяє розумінню індивідом свого Я більшою мірою, ніж проста інтроспекція. На думку С. Журарда, особистість поглиблює саморозуміння лише розкриваючись перед іншою людиною. Тому важливо, щоб кожен студент мав можливість обговорити результати самотестування з кимсь іншим. Кількість студентів у групах унеможливує обговорення з кожним даних його особистісних тестів. Подолати це обмеження можна за допомогою процедури письмового самоаналізу, яка дозволяє студентам принаймні висловити свою реакцію на результати тестування. Слід підкреслити, що роль такої форми роботи не зводиться лише до засвоєння студентами інформації про себе. Рефлексивна діяльність, спрямована на виявлення значення тестових даних та його пояснення іншій людині, сприяє також поглибленню саморозуміння, усвідомленню студентами слабких і сильних сторін своєї особистості. Як свідчать результати досліджень, у результаті обговорення самовідчуттів і самоустановок помітно зростають показники самоактуалізації студентів, зменшується розрив між їх ідеальним і реальним Я, зростає впевненість у собі, власних можливостях долати життєві та професійні проблеми.

Організації рефлексивно-сислової активності майбутніх учителів, у ході якої здійснюється самопізнання і виробляється професійно-опосередковане ставлення до себе, сприяє постановка перед студентами низки актуальних питань, що потребують особистісно-професійного самовизначення:

1. Чи вважаю я себе завершеною, повністю сформованою особистістю, чи є у мене резерви внутрішнього росту і розвитку? Останнє передбачає, що вчитель психологічно відкритий для засвоєння нового досвіду, готовий перебудувувати свої соціальні відносини й змінюватися інтелектуально в результаті реальної оцінки проблем, що виникають у педагогічній діяльності. Як зазначає К. Роджерс, безперервний розвиток особистості передбачає в першу чергу її готовність приймати зміни навколишнього світу і внутрішньо змінюватися самій [29].

2. Чи достатньо я впевнений у собі? Як свідчать дослідження, ефективність педагогічної діяльності значною мірою залежить від емоційної зрілості і впевненості вчителя у собі. Поведінка впевненого у собі педагога відрізняється більшою спонтанністю, ініціативою, емпатією, толерантністю.

3. Чи здатний я терпимо сприймати різні точки зору? Чи достатньо у мене інтелектуальної гнучкості, щоб уникати догматизму і не стверджувати, що є тільки один метод вирішення певного завдання, тільки один підручник, де та чи інша тема викладена правильно, тільки один спосіб навчитися чогось тощо? Неадекватне сприйняття різноманітності, нетерпимість до альтернативних точок зору виявляється зазвичай у роздратуванні, в бажанні обірвати дискусію і швидко сформулювати потрібну відповідь замість того, щоб виявити різні позиції учнів, їхні інтелектуальні можливості і здатність аргументовано відстоювати свою думку. Вчитель має бути готовий створювати у класі таку атмосферу, щоб кожен учень був впевнений, що його не принизять, якщо він висловить незвичайну думку, навіть якщо вона розходиться з точкою зору вчителя.

4. Чи вважаю я себе здатним приймати на свою адресу критику, необхідну для мого особистісного і професійного розвитку? Чи можу я відкрито обговорювати з іншими свої особисті та професійні проблеми? Намагаючись поглянути на себе з боку, студенти зазвичай виявляють, що деякі їхні цінності і уявлення про педагогічну діяльність можуть бути поставлені під сумнів. Важливо, щоб майбутні учителі усвідомили, що їх особистісний розвиток може стримуватися надмірною напруженістю, яка проявляється у вразливому самолюбстві і дріб'язкових образах, у невпевненості в собі, у схильності до суперництва, в постійному побоюванні виявитися неспроможним.

Відповідаючи на ці та інші питання, майбутні вчителі можуть глибше розібратися у власній особистості, осмислити особливості та можливі наслідки власної діяльності та спілкування, що є необхідною передумовою як адекватного самопізнання, так і розуміння інших. Обговорення таких питань вимагає від студентів неабиякої сміливості, а також достатньої об'єктивності, щоб прийняти результати саморефлексії, якими б вони не були.

Важливе значення в контексті формування індивідуального стилю педагогічного спілкування майбутніх учителів має об'єктивація та корекція властивої їм системи професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають зміст і спрямованість професійного спілкування. З цією метою необхідно проводити спеціальну роботу, спрямовану на усвідомлення 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.

Після того, як студенти досягнуть адекватного усвідомлення продуктивних і непродуктивних особливостей власного стилю педагогічного спілкування, розуміння обумовлюючих їх особистісних факторів (структура ціннісних орієнтацій, імпліцитні теорії педагогічного спілкування, особливості Я-концепції та ін.) та механізмів психологічного захисту, вони за допомогою керівника групи складають індивідуальні програми самовдосконалення, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії.

Наступний – проєктивний – етап передбачає створення студентами при допомозі педагога індивідуальних планів корекції особистісних диспозицій, що лежать в основі індивідуального стилю педагогічного спілкування. Оскільки корекція особистісного розвитку передбачає здійснення індивідуального підходу, значна увага на цьому та інших етапах має надаватися принципу самовизначення.

На експериментально-конструктивному етапі важливо створити умови для випробування студентами нових способів, прийомів і моделей спілкування шляхом моделювання педагогічних ситуацій, участі в рольових іграх, групових дискусіях. Потрібно забезпечити кожному студентові можливість випробувати різноманітні способи, стратегії та моделі педагогічного спілкування, розширити, збагатити індивідуальний репертуар способів і прийомів міжособистісної взаємодії, скорегувати професійно-ціннісні орієнтації, мотиви, імпліцитні теорії професійної діяльності. Тренінгова група на цьому етапі повинна перетворитися в своєрідну творчу лабораторію, яку її

учасники можуть використовувати для пошуку й апробації нових моделей і способів поведінки. В умовах реального педагогічного процесу такого роду експерименти можуть бути досить ризикованими, в тренінговій групі ж ризик зменшується за рахунок створення атмосфери взаємної відкритості, доброзичливості та психологічної захищеності. Рольове моделювання сприяє зняттю механізмів психологічного захисту, розкріпаченню та підвищенню спонтанності учасників тренінгу, які, прийнявши на себе певну роль, виходять за рамки звичних шаблонів поведінки і випробовують нові способи та прийоми спілкування.

Реалізація завдань експериментально-конструктивного етапу забезпечується за рахунок використання низки спеціальних методів, процедур і технік. Основними з них є групова дискусія і рольова гра. У процесі групової дискусії активізуються психологічні механізми і соціально-психологічні ефекти взаємодії, які забезпечують корекцію індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок студентів. Роль дискусії як засобу впливу на мотиваційну сферу особистості була продемонстрована ще К.Левіном. У сучасній літературі дискусія розглядається в основному в контексті проблем соціально-психологічного впливу. Ми використовуємо цей метод з метою корекції властивих студентам неадекватних професійно-ціннісних орієнтацій, які визначають спрямованість і процесуальні особливості їх спілкування.

В основу корекції ціннісних орієнтацій покладено розроблений у руслі гуманістичної психології підхід до розвитку особистісних цінностей – «values clarification» (осмислення цінностей). Він являє собою спробу практичної реалізації ідей Г.Олпорта, А.Маслоу, К.Роджерса та інших представників гуманістичної психології. Основний акцент у контексті цього підходу ставиться на тому, щоб допомогти суб'єкту використати раціональний аналіз і емоційні переживання для осмислення власних способів поведінки, з'ясування й обґрунтування їх особистісної цінності. Оцінка власних цінностей – це процес самоактуалізації, який включає підпроцеси вільного вибору серед альтернатив, прогнозування і оцінювання наслідків цих альтернатив та відповідну поведінку на основі зроблених виборів. Методика осмислення цінностей детально описана в працях Саймона, Хова і Кіршенбаума [45].

Спочатку студентам пропонується індивідуально самовизначитися стосовно прийнятності для себе наступних тверджень: «Я вважаю, що всі свої зусилля учитель повинен спрямовувати на навчання учнів, забезпечення їх пізнавального розвитку», «Я вважаю, що основною метою вчителя має бути моральне виховання

учнів», «Я вважаю, що найважливіше для учителя – авторитет, повага учнів», «Я вважаю, що основне у педагогічній діяльності – «поставити себе», добитися від учнів дисципліни і виконання вимог», «Я вважаю, що учитель насамперед повинен цікаво викладати, викликати в учнів інтерес до свого предмету», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – дружні, відверті стосунки з учнями», «Я вважаю, що учитель насамперед має зберігати внутрішній спокій та зрівноважений стан душі», «Я вважаю навчання другорядною справою, основне, – щоб учень був вихованим», «Я вважаю, що основне у діяльності вчителя – повага колег та шкільної адміністрації». Наведені твердження відображають репертуар стихійно сформованих у студентів професійних позицій, які досить часто характеризуються однобічністю та суперечливістю.

Після індивідуального самовизначення студентам пропонується шляхом групового обговорення знайти спільну відповідь на питання: «До чого повинен прагнути учитель у своїй діяльності, якими мають бути його провідні орієнтири?». Пошук відповідей на це питання вимагає особистісного самовизначення, свідомого та відповідального вибору альтернативних смислів на основі їх відповідності або невідповідності власній Я-концепції. Саме в процесі такої суб'єктної активності формуються особистісні цінності: «особистісними цінностями стають ті смисли, стосовно яких суб'єкт самовизначився» [8]. Тобто, особистісні цінності формуються в результаті переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які могли і до цього бути значущими психічними регуляторами діяльності і спілкування суб'єкта, але набувають ціннісного статусу лише за умови спрямування його особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне Я. Для того, щоб певним чином поставитись до своїх смислів, суб'єкту необхідно не тільки пережити, відчути їх, але й осмислити, об'єктивувати хоча б у формі внутрішнього мовлення.

Ідея про те, що становлення особистісних цінностей пов'язане з динамікою процесів усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавально-особистісних зусиль на власну смислову сферу, знаходить відображення в дослідженнях таких феноменів смислоутворення, як ієрархізація мотивів, вирішення задач на смисл, особистісні вибори. На рівні зрілої, тобто «самоусвідомлюваної особистості», смислова динаміка проявляється в упорядкуванні свого внутрішнього світу, коли власна смислова сфера стає об'єктом перетворення особистості [6].

Суб'єктна активність, спрямована на аналіз та освоєння особистістю власного внутрішнього світу, стимулюється в умовах групової дискусії, в якій відбувається не тільки співставлення різних

точок зору як значущих позицій, але й аналіз наслідків їх прийняття особистістю, не лише переоцінка особистісно значущого, але й певна гра зі смислами, примірювання до них ролі потенційних регуляторів своїх вчинків. Самовизначення студентів стосовно власних професійних орієнтацій вимагає їх усвідомлення, вербалізації та обґрунтування, співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованими в Я-концепції. У процесі групового обговорення в учасників «виникає рефлексивний аналіз не тільки своєї точки зору при розробці аргументації на її захист або усвідомлення її помилковості, але й аналіз позицій партнерів по обговоренню з метою їх правильного розуміння» [11, с.40].

У процесі колективного обговорення, публічного відстоювання та аргументації власних поглядів створюються також умови для актуалізації специфічного механізму корекції мотиваційно-сміслової сфери особистості, відкритого в руслі досліджень когнітивного дисонансу [38]. Йдеться про феномен редуції когнітивного дисонансу в умовах недостатнього виправдання власних дій. Якщо індивіда спонукати до добровільного вибору такої дії, до якої він за власним бажанням при відсутності зовнішнього тиску не вдався б, то він переживатиме неприємний стан когнітивного дисонансу, викликаного усвідомленням суперечності між власними установками та поведінкою. Якщо зовнішніх підстав, достатніх для виправдання своїх дій немає, то єдиний спосіб зменшення когнітивного дисонансу полягає в зміні власної позиції, приведенні її у відповідність з поведінкою. Таким чином, реальна поведінка індивіда, що суперечить його установкам, може зумовлювати зміни в його установках і орієнтаціях. Ми використовуємо цей механізм з метою корекції неадекватних, односторонніх орієнтацій і установок студентів у сфері педагогічного спілкування. Для цього їм пропонується в ході групової дискусії відстоювати, доводити істинність точок зору, протилежних їх позиції. Наприклад, тим, хто орієнтований на формально-рольову, закриту модель спілкування з учнями доручалося доводити переваги відкритого, особистісного, довірливого спілкування; орієнтованим на панібратське, фамільярне спілкування пропонувалося аргументувати необхідність дотримання певної соціально-психологічної дистанції у взаємодії з учнями; односторонньо орієнтованим на директивне, домінантне спілкування пропонувалося відстоювати важливість надання учням свободи вибору, можливостей для прояву самостійності та ініціативи і т. д. Публічне відстоювання «авторитаристами» демократичної моделі спілкування спонукає їх переглянути свої позиції не тільки заради зменшення когнітивного дисонансу, але й завдяки всебічному

аналізу різних точок зору, глибшому осмисленню позитивних і негативних наслідків різних стилів, в тому числі тих, які суперечать їхнім орієнтаціям.

Таким чином, в умовах структурованої групової дискусії актуалізуються механізми смислоутворення, які забезпечують корекцію та гармонізацію професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів.

У тренінговій роботі з студентами доволі ефективними є як класичні неструктуровані дискусії, що передбачають аналіз поточних процесів міжособистісної взаємодії в групі (згідно з принципом «тут і тепер»), так і тематичні, спрямовані на групове обговорення конкретних педагогічних ситуацій, типових проблем педагогічного спілкування, пошук продуктивних шляхів їх вирішення. Матеріалом для групового аналізу можуть виступати як спонтанно виникаючі у процесі міжособистісної взаємодії ситуації, конфлікти, способи реагування, так і запропоновані керівником рольові ігри, педагогічні ситуації, психотехнічні вправи, результати соціально-психологічної діагностики тощо.

Комплексне застосування різних форм проведення групових дискусій дає 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, доводити свою точку зору, активно відстоювати власну позицію, продуктивно взаємодіяти з іншими учасниками дискусії.

Важливе значення в процесі педагогічної підтримки формування індивідуально стилю професійного спілкування студентів мають сюжетно-рольові ігри, в яких учасниками розігруються, моделюються різноманітні ситуації міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії. Предметом обговорення виступають не ситуації самі по собі, а ігрова взаємодія учасників: їх моделі спілкування, способи вирішення проблемних ситуацій і конфліктів, їх ефективність, позиції, соціальні та міжособистісні ролі і т.д. Студентам варто пропонувати для моделювання здебільшого ситуації, що мають проблемний характер і вимагають рефлексивного аналізу та самовизначення [12].

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. Рефлексивний аналіз ситуації, тобто осмислення відношення «Я-в-ситуації», дозволяє не просто бути учасником ситуації, але й активно створювати її, здійснюючи цілеспрямовані впливи, що організують та розвивають як ситуацію, так і самого суб'єкта спілкування. Рефлексивний аналіз приводить до кращого розуміння себе, партнерів, ситуації, сприяє вибору більш адекватних способів та прийомів спілкування.

Техніка рефлексивного аналізу стильових особливостей педагогічного спілкування 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. Вона включає в себе зупинку процесу спілкування, що не приводить до успіху, його фіксацію, об'єктивацію і всебічний аналіз, в ході якого виявляються нові способи організації спілкування і подолання труднощів. Ця техніка демонструється ведучим при обговоренні рольових ігор, проблемних ситуацій, які виникають у тренінговій групі. Окремі її елементи відпрацьовуються за допомогою спеціальних вправ, прийомів, завдань, спрямованих на розвиток умінь децентрації, «входження в роль іншого», емпатії і т. д. Важливе значення при цьому відіграє прийом «дискусія з приводу дискусії», який дозволяє не лише осмислити актуальну ситуацію в групі, але й отримати досвід практичного використання результатів рефлексивного аналізу в організації управління процесом групового обговорення проблем.

У рамках психодрами і соціодрами розроблено ряд технічних прийомів, застосування яких в рольових іграх сприяє активізації рефлексивних процесів у спілкуванні та перебудові його поведінкових і когнітивно-емоційних передумов. Такими прийомами є «зміна ролей», «двійник» і «монолог». Прийом «зміна ролей» допомагає учаснику поглянути на себе з боку, «увійти в роль» партнера, глибше усвідомити ситуацію взаємодії, особливості своєї поведінки. Його суть полягає в тому, що в певний момент гри ведучий здійснює рольовий обмін – пропонує учасникам помінятися ролями і повторити тільки що зіграну сценку. Інший варіант цього прийому передбачає початкову перестановку ролей (наприклад, коли учителю пропонують грати роль учня).

Приєм «двійник» полягає в тому, що один з учасників психодрами в усьому імітує протагоніста (основну дійову особу), перебуваючи весь час поряд з ним, копіюючи його дії. «Двійник» володіє правом самостійного голосу і діє як «друге Я» протагоніста. Він може вголос розмірковувати з приводу дій протагоніста, вступати з ним у діалог, розвивати лінію поведінки, яку протагоніст має на увазі, але з якихось причин не реалізує її.

Приєм «дублювання» виступає як засіб розкриття думок і почуттів учасника рольової гри. При використанні техніки «дублювання» член групи або ведучий психодрами, який виступає в ролі дубля, стає позаду протагоніста і від першої особи виражає його невербалізовані думки і почуття. Даний прийом дозволяє розкрити внутрішні переживання, цінності та домінуючі уявлення індивіда, сприяє глибшому пізнанню себе. Схожий ефект забезпечують прийоми «діалог з самим собою», «презентація самого себе», «презентація іншого».

Розвитку рефлексивного ставлення до власного спілкування сприяють також прийоми «дистанціювання» та «децентрування». Перший полягає в об'єктивізації власних комунікативних проблем, емоційних переживань, відчуженні їх від власного «Я» і виділенні в якості об'єкта аналізу. Другий прийом передбачає зміну точки зору на проблему (наприклад, учителю пропонується проаналізувати ситуацію з позиції учня).

У рольових іграх поряд з прийомом «обмін ролями» доцільно використовувати техніку «дзеркало». Так, наприклад, при розігруванні ситуації спілкування учителя з учнями під час уроку група зображує некерований шкільний клас. Як правило, дана сцена просто розігрується в ролях, в деяких ситуаціях можна провести обмін ролями. Приєм «дзеркало» полягає в тому, що спеціально підготовлені учасники групи – «допоміжні Я» – спостерігають за особливостями спілкування учасника, який грає роль учителя. По закінченню гри вони наслідують, відтворюють його манери, стиль спілкування, в той час як група намагається поводити себе, як у попередньому сеансі гри. Таким чином, вся сцена уроку подається виконавцю ролі учителя ніби в дзеркальному відображенні. Якщо його власна поведінка в якийсь момент видається йому незграбною, неадекватною, неправильною, він тут же може увійти замість «допоміжного Я» в роль учителя і здійснити нову, більш вдалу спробу впоратися з роллю.

Завдяки використанню вказаних прийомів тренінг особистісної зрілості виступає ефективним засобом педагогічної підтримки особистісно-професійного становлення майбутніх учителів,

розширення їх особистісного досвіду, корекції професійних установок, позицій, професійної ідентичності. Спеціально організована міжособистісна взаємодія в групах соціально-психологічного тренінгу дає можливість студентам відчувати себе психологічно більш захищеними, впевненими у собі, здатними до співпраці, підвищує їх готовність до прийняття себе та учнів. Усе це значно полегшує майбутнім учителям вирішення складних проблем спілкування з учнями, робить менш напруженим зіткнення з реаліями шкільного життя. Участь у тренінгу особистісної зрілості сприяє також корекції студентами професійних стереотипів, формуванню здатності до більш об'єктивного, неупередженого і глибокого розуміння себе та учнів. Типовими ефектами тренінгової роботи з майбутніми вчителями є: тенденція приділяти відносинам з учнями стільки ж уваги та значення, скільки змісту навчального предмета; прагнення приймати новаторські, творчі ідеї учнів, а не реагувати на них як на загрозу власному авторитету, схильність вирішувати міжособистісні проблеми разом з учнями, а не традиційними дисциплінарними засобами; загальна гармонізація особистості.

Характерний для тренінгу емоційний клімат суб'єкт-суб'єктного спілкування – відвертого, відкритого, безпечного, ґрунтованого на взаємному прийнятті, довірі, емпатії, – разом з наданою групою можливістю глибше зрозуміти себе стає важливим імпульсом розвитку гуманістичної спрямованості майбутніх учителів. Безпосередніми формами її прояву є емпатія, теплі почуття, дружнє ставлення учасників тренінгової групи один до одного. Наш досвід застосування тренінгу особистісної зрілості свідчить, що завдяки йому у студентів формується не тільки локальне позитивне ставлення до членів власної групи, а виробляється загальна гуманістична установка, яка проявляється у відмові від односторонньої центрації на дидактичних і організаційних завданнях педагогічної діяльності та зосередженні уваги на проблемах особистісного становлення учнів. Майбутні вчителі стають менш категоричними і критичними, більш толерантними до психологічної своєрідності школярів, чутливими до їх внутрішніх переживань і проблем, готовими зрозуміти точку зору іншого, поважати його інтереси та прагнення.

Внаслідок проведеного формувального експерименту у студентів відбулися суттєві зміни в структурі мотиваційно-ціннісних факторів педагогічного спілкування. Найбільш пластичним і доступним для психокорекції виявився усвідомлюваний рівень мотиваційної сфери майбутніх педагогів, представлений ієрархічною структурою професійно-ціннісних орієнтацій. У 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. Відбулася їх переорієнтація з авторитарно-дидактичної на особистісно-розвивальну модель педагогічного спілкування. Центр професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний розвиток учнів.

Позитивних змін зазнала також ієрархічна структура генералізованих мотивів досягнення, афіляції та домінування, яка стала більш збалансованою та гармонійною. У більшості студентів співвідношення мотивів наблизилося до мотиваційного профілю, характерного для вчителів з авторитетним стилем педагогічного спілкування. У результаті психокорекційної роботи вдалося також до певної міри скорегувати характерні для багатьох студентів неадекватні імпліцитні теорії професійно-педагогічного спілкування, підвищити адекватність і прогностичність особистісних конструктів, які виступають когнітивною основою інтерпретації та проектування спілкування в ситуаціях педагогічної взаємодії.

Зрушення в 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 значними диспропорціями у вираженості базових параметрів міжособистісного спілкування, то на завершальному етапі більшість студентів переорієнтувалися на авторитетний стиль педагогічного спілкування, який відрізняється ситуаційною гнучкістю та динамічним поєднанням зазначених параметрів. Зменшилась також кількість студентів з зверхнім, відчуженим, байдужим, агресивним, конформним і формально-толерантним стилями спілкування.

Проведений формувальний експеримент підтвердив припущення про можливість гармонізації індивідуальних стилів професійного спілкування майбутніх учителів шляхом корекції їх мотиваційно-ціннісної сфери. Такий підхід забезпечує не тільки формування окремих комунікативних умінь, знань, способів і прийомів спілкування, підвищення комунікативної компетентності, а й особистісний розвиток 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.

Література

1. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
2. Беляева Т.Б. Стиль общения ведущего и его влияние на восприятие учебных телепередач: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук / Т.Б. Беляева. – М., 1982. – 19 с.
3. Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р.Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
5. Бодалев А.А. Воздействие стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт / А.А. Бодалев // *Личность и общение. Избранные труды.* – М.: Педагогика, 1983. – С. 65-69.
6. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
7. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. Л. Братченко. – Л., 1987. – 268 с.
8. Будинайте Г.Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // *Вопросы психологии.* – 1993. – №5. – С. 99-105.
9. Высокинска-Гонсер Т. Поведение группового психотерапевта / Т. Высокинска-Гонсер // *Групповая психотерапия* / Под. ред. Б.Д.Карвасарского, С.Ледера. – М.: Медицина, 1990. – С. 160-172.
10. Габдулина Л. И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты: дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Л. И.Габдулина. – Ростов н/Д, 1999. – 237 с.
11. Галкина Н.В. Проблема психологических функций рефлексии в игровом обучении // *Игровое моделирование: Методология и практика.* – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 38-48.
12. 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.
13. 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.

14. 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.
15. Галузяк В. М. Мотиваційна детермінація стильових особливостей педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 8. – Вінниця, 2003. – С. 158 – 163.
16. 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.
17. Галузяк В. М. Основні характеристики ефективного стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки. – Випуск 32. Частина II. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С.30-34.
18. 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.
19. Галузяк В. М. Структура індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк, І.І. Комарова // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: Международный сборник научных трудов. – Выход 8. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2001. – С. 152-157.
20. Галузяк В. М. Ціннісні детермінанти педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – 2010. – №14. – С. 169-174.
21. Гатанов Ю.Б. Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Ю.Б. Гатанов. – Л., 1990. –17 с.
22. Грибанова А.Д. Психология воспитания / А.Д. Грибанова, В.К. Калинин, Л.М. Кларина и др. ; Под ред. В.А.Петровского. – М.: Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
23. Зеленова М.Е. Психологические особенности педагогического влияния на адаптацию ребенка в начальной школе: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Е. Зеленова. – М., 1992. – 114 с.

24. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / А.Г. Исмагилова. – М., 1989. – 17 с.
25. Коротаев А.А. Исследование индивидуального стиля педагогического общения / А.А. Коротаев, Т.С. Тамбовцева // Вопросы психологии. – 1990. – №2. – С. 62-69.
26. Маслова Н.Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия / Н.Ф. Маслова // Руководство и лидерство. – М., 1973. – С. 45-53.
27. Раншбург Й. Секреты личности / Й. Раншбург, П. Поппер. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
28. Рахматшаева В.А. Влияние стиля руководства учителя на нормативное поведение младших школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / В.А.Рахматшаева. – М., 1987. – 16 с.
29. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 388 с.
30. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
31. Рябченко С.А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А. Рябченко. – СПб., 1994. – 154 с.
32. Семенова Г.С. Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Г.С. Семенова. – М., 1986. – 23 с.
33. Соковикова Э.Б. Психологические условия развития позитивного стиля отношений педагогов с подростками: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Э.Б.Соковикова. – М.,1988.– 20 с.
34. Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения / В.Н.Сорока-Росинский. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
35. Субботский Е.В. Влияние стиля общения на формирование независимого поведения у дошкольников / Е.В. Субботский, Е.В. Дроботова // Новые исследования в психологии. – 1980. – №2/3. – С. 36-42.
36. Ташлыков В. А. Роли психотерапевта. Групповые ситуации / В. А. Ташлыков // Групповая психотерапия / Под ред. Б.Д. Карвасарского, С. Ледера. – М.: Медицина, 1990. – С. 182-188.
37. Трегубова Н.А. Влияние стиля педагогического общения учителя на темп умственного развития и учебные результаты младших

- школьників: дисс...канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Трегубова. – М., 2002. – 20 с.
38. Фестингер Л. Введение в теорию диссонанса / Л. Фестингер // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.:Изд-во Моск-го ун-та, 1984.- С.97-110.
39. Франселла Ф. Новый метод исследования личности / Ф.Франселла, Д.Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 236 с.
40. Холковська І.Л. Формування партнерських відносин між викладачем і студентами / І.Л.Холковська // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 279-302.
41. Шахов В. І. Виховні та навчальні можливості стилів педагогічного спілкування / В. І Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2010. – Випуск 31. – С. 42-47.
42. Шеин С.А. Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия / С.А. Шеин // Психология воздействия (проблемы теории и практики). – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – С. 132-141.
43. Bales R.F. Personality and interpersonal behavior / R.F.Bales. – New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
44. Baumrind D. The development of instrumental competence through socialization / D. Baumrind // Pick S.D. (ed). Minnesota symposium on child psychology. (Vol. 7, pp. 3-46). – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973.
45. Kirschenbaum H. A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education // Phi Delta Kappan. – 1992. – June. – Vol. 73, № 10. – P. 771-776.
46. Wish M. Perceived dimensions of interpersonal relations / M. Wish // Journal of Pers. and Soc. Psychol. – 1976. – V.33. – P. 409-420.