

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Результати багатьох досліджень переконливо свідчать, що стиль спілкування педагога суттєвим чином впливає на особистісний розвиток вихованців. У зв'язку з фундаментальним значенням стильових особливостей педагогічного спілкування у забезпеченні ефективності педагогічної взаємодії закономірно постає питання про можливість цілеспрямованого формування продуктивних і корекції неадекватних стилів педагогічного спілкування.

Ідея про необхідність спеціальної підготовки вчителів до професійного спілкування висловлювалась багатьма відомими психологами та педагогами (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, В.А. Кан-Калик, Г.О. Ковальов, Н.В. Кузьміна, Т.С. Яценко та ін.). Проблеми формування готовності майбутніх учителів до педагогічного спілкування присвячено ряд досліджень (М.О. Березовін, О.О. Бодальов, С.Л. Братченко, А.Г. Ісмагілова, А.О. Коротаєв, О.О. Леонтєв, В.С. Мухіна, Н.Ф. Маслова, С.А. Рябченко, Є.Б. Соковикова, Т.С. Тамбовцева, І.С. Тодорова, С.А. Шеїн та ін.). Водночас, слід зазначити, що в літературі переважає емпірично-описовий підхід до трактування і класифікації стилів педагогічного спілкування, в контексті якого основна увага зосереджується на зовнішній, операційно-технічній стороні спілкування учителя при явній недооцінці його внутрішнього, мотиваційно-сислового аспекту. Теоретична недооцінка особистісних факторів нерідко призводить до хибних уявлень про шляхи і можливості формування та оптимізації індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Мета даної статті полягає в обґрунтуванні особистісно орієнтованого підходу до формування продуктивних і корекції неадекватних стилів педагогічного спілкування, який забезпечує не тільки засвоєння окремих комунікативних умінь, знань, способів і прийомів спілкування, а цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування.

На сьогодні в психології та педагогіці існує декілька концептуальних підходів і програм практичної підготовки вчителів до продуктивного професійного спілкування. У своїй більшості вони ґрунтуються на використанні активних методів соціально-психологічного навчання, спрямованих на засвоєння майбутніми педагогами знань, умінь і навичок професійного спілкування. У психолого-педагогічній літературі відсутній єдиний термін для позначення цього типу соціально-психологічної практики. Найчастіше використовуються такі поняття, як соціально-психологічний тренінг, активна соціально-психологічна підготовка, групове навчання спілкування, активне соціальне навчання та ін. Незважаючи на термінологічні відмінності, характерною ознакою всіх форм активної підготовки до педагогічного спілкування є те, що вони передбачають спеціальну організацію інтенсивної взаємодії учасників малої групи, яка за відносно короткий проміжок часу забезпечує позитивні зміни в їх комунікативній компетентності.

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

На даний час можна виділити три основні різновиди соціально-психологічного тренінгу, які застосовуються у комунікативній підготовці майбутніх учителів: особистісно орієнтований,

біхевіористично орієнтований (поведінковий) і ситуаційно орієнтований. Кожен з них реалізує власний підхід до розвитку соціально-психологічної компетентності, ґрунтується на тих чи інших уявленнях про стратегічний, технічний і тактичний рівні компетентності в спілкуванні.

В особистісно орієнтованому тренінгу основна увага приділяється усвідомленню та корекції базових особистісних диспозицій – цінностей, установок, що виражають ставлення особистості до спілкування і виступають у ролі “опосередковуючої ланки” взаємодії з соціальним оточенням. Теоретичну основу цього різновиду тренінгу складають екзистенціально-гуманістичні концепції К.Роджерса, А.Маслоу, С.Джурарда та ін. У контексті цього підходу спілкування розглядається як зовнішній вияв внутрішнього світу особистості, її почуттів, потреб, ціннісних орієнтацій, переконань і очікувань.

Біхевіористично орієнтований тренінг спрямований насамперед на усвідомлення особистістю власного “поведінкового репертуару” і його збагачення новими способами та прийомами спілкування. Теоретичною основою цього напрямку психокорекції виступають концепція соціального наuczіння А.Бандури, теоретичні розробки М.Форверга, Х.Міккіна та ін.

Ситуаційно орієнтований тренінг спрямовується головним чином на багатоаспектний аналіз ситуацій міжособистісної взаємодії. Розрізняють дві основні форми ситуаційно орієнтованого тренінгу: ситуаційний, в якому ситуація розглядається як реальність соціальних стосунків; і тренінг сенситивності, в якому розглядаються актуальні ситуації міжособистісного спілкування.

Ситуаційний тренінг являє собою подальший розвиток соціодрами Дж.Морено в рамках ситуаційної концепції М.Аргайла. Основними формами роботи у цьому випадку є спостереження, відеозапис і наступний перегляд та аналіз типових ситуацій міжособистісної взаємодії, які зустрічаються в професійній діяльності вчителя. Основною метою ситуаційного тренінгу є освоєння ситуації соціальної взаємодії на когнітивному і поведінковому рівнях. Для цього рольове розігрування ситуацій продовжується до тих пір, поки не буде досягнуто задовільне, адекватне соціальним нормам виконання ролей. Під час групового обговорення аналізуються продемонстровані учасниками тренінгу уміння, способи і прийоми спілкування, експресивні реакції тощо.

У контексті тренінгу сенситивності основна увага зосереджується на аналізі міжособистісних ситуацій, які виникають безпосередньо в групі (“тут і тепер”). Теоретичною основою цього різновиду тренінгу є положення концепції групової динаміки К.Левіна, теорія групового розвитку У.Бенніса і Г.Шепарда та інші теорії групової динаміки. Основним механізмом психокорекції виступає наuczіння на основі власного досвіду переживань у різноманітних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Безпосередні завдання тренінгу сенситивності полягають у розвитку особистісної і міжособистісної рефлексії, емпатії, чутливості до групових процесів, умінь адекватно діяти в ситуаціях міжособистісного спілкування.

Своєрідною спробою синтезу ситуаційного тренінгу і тренінгу сенситивності є варіант активного соціально-психологічного навчання у навчально-тренувальних групах, розроблений Ю.М.Ємельяновим [4]. В основі цього підходу лежить аналіз “реальних ситуацій, постійно виникаючих в навчально-тренувальних групах” за структурно-ситуаційною схемою М.Аргайла. Головним засобом вдосконалення комунікативного досвіду індивіда виступає усвідомлення своєї поведінки в різних ситуаціях і переживання ситуацій групової взаємодії.

Л.А.Петровською розроблено теоретичні та методичні основи перцептивно орієнтованого тренінгу, який знаходиться на стику особистісно орієнтованого тренінгу і тренінгу сенситивності [7]. На її думку, такий тренінг “дає можливість зробити крок у напрямку рефлексування власних проявів у спілкуванні і верифікації певних соціально-перцептивних утворень” [7, с.52].

Огляд спеціальної літератури свідчить, що найпоширенішими у практиці комунікативної підготовки майбутніх учителів є біхевіористичний і ситуаційний підходи, в контексті яких основна увага приділяється оволодінню “технологією” педагогічного спілкування, розвитку перцептивних та

інтерактивних умінь і навичок професійно-педагогічної взаємодії, моделюванню та аналізу конкретних педагогічних ситуацій. Здебільшого тренінг педагогічного спілкування включає в себе вправи на розвиток навичок довільної уваги, спостережливості, формування умінь знімати м'язове напруження. Застосовуються також вправи, спрямовані на формування культури мовлення, розвиток міміки та пантоміміки (з використанням відеозаписів). Крім того, учасників педагогічного тренінгу навчають способів спілкування в типових ситуаціях педагогічної взаємодії, розвивають уміння імпровізації, постановки і розв'язання педагогічних задач.

Так, наприклад, В.А.Кан-Калик і Г.О.Ковальов пропонують для вдосконалення педагогічного спілкування тренінг, який включає: а) спілкування в заданій педагогічній ситуації; б) вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації (уміння органічно і послідовно діяти в публічній обстановці; формування м'язової свободи; розвиток навичок довільної уваги, спостережливості та зосередженості; розвиток найпростіших навичок спілкування; управління ініціативою у спілкуванні; техніка інтонування; визначення і уточнення системи спілкування; розвиток міміки, пантоміміки, педагогічно доцільних переживань; розвиток семантичних рухів; виділення стабільності процесу спілкування; реалізація вербального і невербального спілкування; формулювання і розв'язання педагогічних задач) [6].

Таким чином, проблема комунікативної підготовки вчителів у багатьох випадках зводиться до формування та вдосконалення зовнішнього, технологічного аспекту педагогічного спілкування. При цьому явно недооцінюється його особистісний аспект, пов'язаний з мотиваційно-ціннісними диспозиціями майбутніх учителів. Очевидно, що такий підхід є недостатнім, оскільки не враховує внутрішньої психологічної основи, особистісної детермінації стилів педагогічного спілкування.

Причиною такого стану справ, на нашу думку, є неадекватне трактування окремими дослідниками стилю педагогічного спілкування як сукупності способів, прийомів і технік спілкування, у виборі яких педагог абсолютно вільний і керується лише своєю доброю волею та міркуваннями педагогічної доцільності. Фактично, стиль педагогічного спілкування редукується до інструментальної оснащеності педагога і ототожнюється з технологією спілкування. Відповідно, головний шлях його формування вбачається у засвоєнні певної системи знань, умінь і навичок комунікативної поведінки. При цьому недооцінюється той факт, що стиль спілкування, на відміну від технології, має глибинну особистісну вкоріненість і найтіснішим чином пов'язаний з особливостями особистості педагога, насамперед, його мотиваційно-ціннісної сфери. Звідси його транситуаційність, відносна стабільність, індивідуальна своєрідність і опір коригуючим впливам, слабка піддатливість свідомому контролю та довільній регуляції.

Загалом, аналіз психолого-педагогічних досліджень проблеми формування і корекції стильових особливостей педагогічного спілкування підтверджує висновок М.С.Кагана і А.М.Еткінда про поширеність у сучасній літературі з питань соціально-психологічного тренінгу “вульгарно техніцистських формулювань і рекомендацій, які повністю ігнорують складність, глибину і різноманітність мотиваційних механізмів спілкування” [5]. Теоретична недооцінка найбільш суб'єктивних і важкодоступних для дослідження та корекції мотиваційно-ціннісних факторів призводить до переоцінки успіхів, досягнутих у прикладних сферах психології спілкування, в тому числі в дослідженнях стилів педагогічного спілкування.

На думку Ю.М. Ємельянова, навчаючи лише способів і прийомів комунікативної поведінки без переживання ситуацій міжособистісної взаємодії, можна сформувати маніпуляторський тип спілкування – “тренований стиль”, який не зможе компенсувати відсутність відвертості та довір'я до людей [3]. С.Л. Братченко справедливо зауважує, що якщо зосередитись лише на вдосконаленні поведінкового аспекту спілкування без корекції особистісної сфери, то це приводитиме до перетворення індивідів з авторитарною спрямованістю у маніпуляторів [1]. Тобто, авторитарний педагог, зберігаючи свої цілі і мотиваційно-ціннісні установки, буде реалізовувати їх за допомогою більш ефективних комунікативних засобів, маніпулятивних технік.

На нашу думку, адекватне розв'язання проблеми формування продуктивних і корекції неадекватних стилів педагогічного спілкування можливе на основі розробленого у вітчизняній та зарубіжній психології особистісного підходу (С.Л.Рубінштейн, В.М.Мясищев, О.О.Бодальов, К.А.Абульханова-Славська, Л.А.Петровська, О.Т.Соколова, Г.Олпорт, К.Роджерс, А.Маслоу, С.Джурард), в контексті якого спілкування розглядається як єдність двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів: зовнішнього, поведінкового, операційно-дійового і внутрішнього, глибинного, який включає в себе мотиваційно-сміслові, ціннісні характеристики особистості і відіграє детермінуючу, визначальну роль щодо першого. Стиль педагогічного спілкування з позицій даного підходу ми розглядаємо як детермінований мотиваційно-ціннісними диспозиціями вчителя комплекс відносно стабільних у часі, індивідуально своєрідних і транситуаційних способів, прийомів і експресивних характеристик спілкування, які відображають три основні параметри інтерперсональної поведінки: “симпатія – антипатія”, “домінантність – залежність”, “відкритість – закритість”.

У зв'язку з цим об'єктом тренінгової і психокорекційної роботи, спрямованої на формування продуктивних і гармонізацію неадекватних стилів педагогічного спілкування, має бути не тільки операційно-дійовий, технологічний аспект спілкування, але й зміст і структура мотиваційно-ціннісної сфери особистості вчителя. На нашу думку, принцип впливу через особистісний компонент спілкування, коли корекція мотиваційно-ціннісних диспозицій педагога зумовлює відповідну трансформацію його спілкування, є досить перспективним у підготовці майбутніх учителів до продуктивної взаємодії з учнями.

Слід підкреслити, що особистісно орієнтований підхід не заперечує можливості і необхідності проведення спеціальної тренінгової роботи, спрямованої на розвиток технологічного, операційно-діяльнісного аспекту педагогічного спілкування. Л.А.Петровська справедливо підкреслює необхідність використовувати в процесі комунікативної підготовки весь “набір засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт-суб'єктних, продуктивних, особистісних сторін спілкування, так і його суб'єкт-об'єктних, репродуктивних, операціональних складових” [7, с. 31].

На основі особистісного підходу до розуміння структури та детермінації стилів педагогічного спілкування нами розроблена спеціальна програма комунікативної підготовки майбутніх учителів, яка включає комплекс форм, методів і прийомів, спрямованих на формування індивідуального стилю педагогічного спілкування. В її основі лежить ідея про оптимізацію стилів педагогічного спілкування через усвідомлення та корекцію особистісних, мотиваційно-ціннісних детермінант – властивих майбутнім учителям генералізованих мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості.

Розроблена програма включає в себе комплекс організаційних форм, методів і прийомів соціально-психологічної роботи: лекційні та семінарські заняття; практичні заняття з питань діагностики стильових особливостей педагогічного спілкування; індивідуально-консультаційна робота; моделювання, розігрування і аналіз конкретних ситуацій педагогічного спілкування; розв'язування психолого-педагогічних задач; структуровані та спонтанні групові дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій і способів педагогічного спілкування; рольові ігри; психотехнічні вправи; читання і обговорення наукової та науково-популярної літератури з проблем міжособистісного і педагогічного спілкування; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

Оптимальні умови для формування і корекції стильових особливостей педагогічного спілкування, за визнанням багатьох авторів, забезпечуються в рамках групової форми організації навчання, побудованого у відповідності з принципами соціально-психологічного тренінгу [3; 4; 6; 7; 8]. Реалізації основних завдань соціально-психологічного тренінгу сприяє особливий характер взаємостосунків між його учасниками, який задається принципами організації групової взаємодії: принцип активності – реальна включеність в інтенсивну групову взаємодію кожного члена групи;

принцип зворотного зв'язку – відкрите, аргументоване і конструктивне обговорення всіма членами групи особливостей спілкування учасників тренінгу; принцип довірливого і відкритого спілкування; принцип конфіденційності спілкування; принцип персоніфікації висловлювань; принцип акцентування почуттів; принцип “тут і тепер” – обговорення лише тих ситуацій і особливостей спілкування, які проявляються в процесі актуальної групової взаємодії.

Реалізація цих принципів створює у групі особливу атмосферу щирості та відвертості, спільного пошуку і дослідження, активного експериментування, що в кінцевому рахунку розширює поле усвідомлення особливостей власної поведінки та забезпечує розвиток особистості як суб'єкта міжособистісного і професійного спілкування.

Розроблена програма формування та корекції стилів педагогічного спілкування включала також лекційно-семінарський курс та індивідуальні консультації. Поєднання групових форм роботи з індивідуальними, тренувальних занять з теоретичними забезпечує єдність теорії і практики, дозволяє студентам краще усвідомити позитивні та негативні особливості власного стилю спілкування, проаналізувати з науково-психологічної точки зору досвід міжособистісної взаємодії, отриманий під час тренінгових занять.

Експериментальна апробація розробленої програми тривала протягом двох років на базі Вінницького державного педагогічного університету ім. М.Коцюбинського. Процес формування та корекції індивідуальних стилів педагогічного спілкування відбувався поетапно і передбачав послідовне проходження наступних стадій: підготовча, рефлексивно-діагностична, проєктивна, експериментально-конструктивна і заключна.

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

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

Одним з основних механізмів розвитку і корекції особистісної та операційно-дійової підструктур стилю педагогічного спілкування виступає рефлексія, яка забезпечує “рефлексивний вихід” – об'єктивацію та усвідомлення майбутніми педагогами мотиваційно-ціннісних і когнітивних факторів власного спілкування, звичних способів, прийомів та моделей педагогічної взаємодії, механізмів психологічного захисту. Рефлексія виступає важливим механізмом розвитку і корекції мотиваційно-ціннісних структур особистості, забезпечує перехід від безпосередніх, імпульсивних форм спілкування до його опосередкованої, свідомої організації. Завдяки рефлексії студент може об'єктивувати особливості власного професійного спілкування, зайнявши таким чином активну, перетворюючу позицію стосовно властивих йому способів та прийомів комунікативної поведінки.

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

На проєктивному етапі тренінгової роботи студенти з допомогою керівника групи розробляли індивідуальні плани, програми вдосконалення і корекції стильових особливостей власного спілкування, розвитку в себе якостей, необхідних для успішної педагогічної взаємодії. Оскільки корекція непродуктивних стилів педагогічного спілкування передбачає здійснення індивідуального підходу, значна увага на даному та інших етапах тренінгової роботи приділялася принципу самовизначення. Принцип самовизначення передбачає розробку кожним учасником групи індивідуальної програми вдосконалення стильових особливостей власного спілкування і прийняття відповідальності за її реалізацію в процесі тренінгових занять. Індивідуальна програма будується на основі самодіагностики, яка здійснюється у двох напрямках: безпосередня рефлексія особливостей власного міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування і рефлексія через звернення до інших учасників групи.

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

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

В основу психокорекції властивих студентам професійно-ціннісних орієнтацій було покладено ідею про обумовленість становлення особистісних цінностей процесами усвідомлення, вербалізації та спрямування пізнавальних зусиль особистості на власну смислову сферу (Б.С.Братусь, В.А.Іванніков, О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн). Особистісні цінності формуються в результаті переходу на більш високий рівень тих смислових утворень, які осмислюються індивідом у контексті власної Я-концепції. 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. Такого роду активність, спрямована на аналіз і розвиток суб'єктом власної мотиваційно-смислової сфери, стимулюється в умовах групової дискусії, де відбувається не тільки співставлення різних точок зору, але й прогнозування наслідків їх прийняття особистістю, не лише переоцінка особистісно значущого, але й певна гра зі смислами, примірювання до них ролі потенційних регуляторів власного спілкування. Самовизначення студентів стосовно власних ціннісних орієнтацій у сфері педагогічного спілкування вимагає їх усвідомлення, вербалізації та співвіднесення з ієрархічно вищими рівнями цінностей, зафіксованих в Я-концепції.

Таким чином, методична організація експериментально-конструктивного етапу тренінгової роботи передбачала не тільки розвиток окремих комунікативних умінь, а забезпечення цілісної особистісної інтеграції майбутніх педагогів, розвиток та корекцію їх мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій, комунікативних стратегій, синтезованих у стилі педагогічного спілкування. На це були націлені як особливості організації групової взаємодії студентів на заняттях з використанням психотехнічних вправ, рольових ігор, групових дискусій, моделювання педагогічних ситуацій, так і

особливості професійної поведінки ведучого (надання допомоги, створення в групі необхідної психологічної атмосфери, підведення підсумків, уточнення позицій, інтерпретація поведінки членів групи, спрямування їх уваги на особливості власного спілкування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, блокування непродуктивних форм спілкування, стимулювання, активне слухання і т.д.).

На заключному етапі підводилися підсумки та перевірялася реалізація індивідуальних завдань і загальної мети тренінгу, визначалися напрями подальшої самостійної роботи студентів по вдосконаленню індивідуальних стилів педагогічного спілкування.

Внаслідок проведеної роботи у багатьох студентів відбулися суттєві зміни в структурі мотиваційно-ціннісних факторів педагогічного спілкування. Зокрема, послабилась дисциплінарна орієнтація і зросла орієнтація на особистісний розвиток учнів, створення сприятливого психологічного мікроклімату в класному колективі, налагодження доброзичливих, персоналізованих стосунків з учнями. Тобто, відбулася переорієнтація студентів з авторитарно-дидактичної на особистісно-розвивальну модель педагогічного спілкування, центр їх професійних інтересів перемістився з навчального предмета на особистісний розвиток учнів.

Позитивних змін зазнала також ієрархічна структура генералізованих мотивів досягнення, афіліації 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.

Зрушення в змісті й вираженості компонентів внутрішньої, мотиваційно-ціннісної підструктури спілкування у свою чергу зумовили переструктурування його зовнішніх, операційно-поведінкових параметрів, що виявилось 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 таких важливих параметрів міжособистісного спілкування, як «домінантність, директивність – залежність, пасивність», «симпатія, прийняття – антипатія, критичність», «формальність, дистантність, закритість – особистісність, аутентичність, відкритість», то на завершальному етапі більше половини студентів переорієнтувалися на авторитетний стиль педагогічного спілкування, який відрізняється ситуаційною гнучкістю та гармонійним поєднанням зазначених параметрів. Суттєво зменшилась також кількість студентів з такими педагогічно неадекватними стилями спілкування, як зверхній, відчужений, байдужий, агресивний, конформний та формально-толерантний.

Отримані результати підтвердили припущення про можливість гармонізації індивідуальних стилів професійного спілкування майбутніх учителів шляхом корекції особистісних, мотиваційно-ціннісних детермінант їх спілкування. Такий підхід забезпечує не тільки формування окремих комунікативних умінь, знань, способів і прийомів спілкування, а цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічного спілкування, корекцію його мотивів, професійно-ціннісних орієнтацій, особистісних конструктів і структур самосвідомості.

Отже, експериментальна робота підтвердила ефективність особистісно орієнтованого підходу до формування продуктивних та корекції неадекватних стилів педагогічного спілкування. Принцип впливу через особистісний компонент, коли корекція мотиваційно-ціннісних диспозицій майбутніх учителів зумовлює відповідну трансформацію стильових особливостей їх спілкування, дозволяє підвищити ефективність традиційних поведінково зорієнтованих стратегій комунікативної підготовки учителів до педагогічного спілкування. Об'єктом тренінгової і корекційної роботи має бути не тільки операційно-дійовий, технологічний аспект спілкування, але й зміст і структура мотиваційно-ціннісної сфери особистості майбутнього вчителя.

Література

1. Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Социально-психологический тренинг – предпосылка развития общения учителя с учениками // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя с учащимися. – М., 1990.
2. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение: Дис. ...канд. психол. наук. – Л., 1987. – 268 с.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1985. – 166 с.
4. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 108с.
5. Каган М.С., Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество //Вопросы психологии. – 1988. – №4. – С. 25-34.
6. Кан-Калик В.А., Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-17.
7. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 223 с.
8. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.