

СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ФАКТОР РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

У статті висвітлюються результати емпіричного дослідження впливу стилів педагогічного спілкування на розумовий розвиток учнів початкової школи. Представлено методику діагностування стилів педагогічного спілкування (авторитарного, демократичного, ліберального) учителів початкових класів на основі спостереження за їх поведінкою на уроці. Основним критерієм розумового розвитку молодших школярів визначено темп (швидкість) формування їх теоретичного мислення. З'ясовано, що стиль педагогічного спілкування вчителя впливає на пізнавальну активність учнів і забезпечує формування в класі психологічної атмосфери, яка більшою чи меншою мірою сприяє їх розумовому розвитку. У класах учителів з демократичним стилем педагогічного спілкування учні демонструють порівняно високий темп розумового розвитку але нижчі показники успішності, ніж в інших класах. У класах учителів з авторитарним стилем педагогічного спілкування учні демонструють нижчий темп розумового розвитку, але показники навчальної успішності (оцінки) порівняно вищі, ніж в інших класах. У класах учителів з ліберальним стилем педагогічного спілкування темп розумового розвитку учнів низький або середній, а навчальна успішність середня або порівняно висока. Результати проведеного дослідження свідчать, що вчителі початкової школи з демократичним стилем педагогічного спілкування створюють більш сприятливі умови для подальшого успішного навчання учнів в основній і старшій школі, хоча показники навчальної успішності (оцінки) їхніх учнів децю нижчі, ніж в учителів з авторитарним стилем спілкування. На відміну від них, учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування більшою мірою зорієнтовані на досягнення учнями високих показників успішності в теперішньому часі, однак при цьому темп розумового розвитку учнів є нижчим, ніж в учителів з демократичним стилем спілкування. Внаслідок цього учні виявляються менш підготовленими до успішного навчання в основній школі, оскільки відстають у розвитку теоретичного мислення.

Ключові слова: стиль педагогічного спілкування, молодші школярі, розумовий розвиток, теоретичне мислення, навчальна успішність.

STYLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AS A FACTOR OF COGNITIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS

V. Haluziak

The article presents the results of an empirical study of the influence of styles of pedagogical communication on the cognitive development of elementary school students. The technique of diagnosing the styles of pedagogical communication of primary school teachers (authoritarian, democratic, laissez-faire) based on observing their behavior in the lesson is presented. The main criterion for the cognitive development of elementary school students is the pace (speed) of the formation of theoretical thinking. It has been established that the style of pedagogical communication affects the cognitive activity of students and ensures the formation in the classroom of a psychological atmosphere that contributes to a greater or lesser extent to their cognitive development. In teacher classes with a democratic style of pedagogical communication, students demonstrate a relatively high rate of cognitive development, but lower performance indicators than in other classes. In teacher classes with an authoritarian style of pedagogical communication, students demonstrate a lower rate of cognitive development, but the indicators of academic performance are relatively higher than in other classes. In the classes of teachers with a liberal style of pedagogical communication, the rate of cognitive development of students is low or medium, and academic performance is medium or relatively high. The results of the study indicate that teachers of an elementary school with a democratic style of pedagogical communication create, on the whole, more favorable conditions for the further successful education of students in primary and high school, although the indicators of academic performance of their students are slightly lower than in teachers with an authoritarian style of communication. Teachers with an authoritarian style of pedagogical communication are primarily aimed at achieving high student performance in the present tense, but at the same time, the rate of cognitive development of students is lower than in teachers with a democratic style of communication.

Keywords: style of pedagogical communication, primary school children, cognitive development, theoretical thinking, academic performance.

Реформування школи на засадах особистісно орієнтованого підходу пов'язане зі зміною освітніх орієнтирів. Сучасна школа стає складною соціокультурною організацією, від якої очікується виконання не тільки традиційних освітніх функцій, пов'язаних з трансляцією молодшим поколінням соціокультурного досвіду, але й сприяння особистісному розвитку школярів, їх становленню як суб'єктів життєдіяльності. Засвоєння знань і умінь перестає вважатися основним показником ефективності освіти. Особливої

значущості набуває особистісний розвиток учнів, формування у них здатності критично мислити, самостійно визначати власний життєвий шлях, нести відповідальність за свої вчинки. Учитель повинен уміти створювати умови, які стимулюють пізнавальну активність, сприяють розвитку емоційної сфери, пізнавальних здібностей і творчого потенціалу школярів.

На наш погляд, однією з таких умов є стиль педагогічного спілкування вчителя, від якого залежить не тільки емоційне самопочуття учнів у класі, але й розвиток їх пізнавальної та емоційної сфери. Стиль спілкування – одна з найважливіших характеристик особистості, в якій відображаються типові, характерні, відносно стабільні особливості її спілкування [10, с. 350]. Стиль педагогічного спілкування – це індивідуально своєрідний, відносно стабільний комплекс способів спілкування вчителя, що виявляється у різноманітних ситуаціях взаємодії з учнями і детермінується особливостями темпераменту та мотиваційно-ціннісної сфери особистості педагога [8; 9; 12].

Усвідомлення важливої ролі стилю педагогічного спілкування як чинника особистісного розвитку вихованців спричинило появу цілої низки психологічних досліджень. Досліджувався вплив стилю педагогічного спілкування на різні аспекти особистісного становлення вихованців: особливості міжособистісних стосунків та емоційний мікроклімат у дитячому колективі (М.О.Березовін, Я.Л.Коломинський, Т.А.Репіна, Ю.В.Янотовська); емоційні переживання школярів (О.О.Бодальов); соціально-психологічний мікроклімат у класному колективі та навчальну успішність (Т.Вуббелс, М.Брекелманс, Г.Крітон, Г.Хімайерс); пізнавальну активність учнів на уроці (О.О. Андреев, О.В.Киричук); мотивацію навчальної діяльності школярів (В.А. Гані, С.В. Гані, Ю.Б. Гатанов, Н.М. Неупокосва, Н.В. Пророк, О.І. Пенькова); мотивацію досягнення учнів (В.М. Слуцький); внутрішню мотивацію і самоповагу дітей (Е.Десі, Дж.Незлек, Л.Шейнман); нормативну поведінку молодших школярів (В.А.Рахматшаєва); моральну самосвідомість молодших школярів, їх ставлення до себе, вчителя, ровесників і навчальної діяльності (Н.Ф.Маслова); ставлення дітей до дорослого, самостійність і незалежність як риси особистості дошкільника та молодшого школяра (І.В. Субботський, Г.С. Семенова); ефективність викладання гуманітарних дисциплін (літератури) (С.А. Шеїн); особливості Я-концепції учнів (Р.Бернс, Ю.В.Янотовська); характер адаптації першокласників до школи (М.Є.Зеленова); особливості ідентифікації дітей з вихователем (М.Григельський); сприймання учнями навчальних телепередач (Т.Б.Беляєва) та ін.

А. Л. Бусигіна, І. В. Архіпова, Т.А. Фірсова досліджували взаємозв'язок між стилями педагогічного спілкування і нейропсихологічними показниками дітей молодшого шкільного віку в період їх адаптації до школи [5]. Дослідники стверджують, що авторитарний стиль приводить до зниження енергетичної функції організму дітей, оскільки не враховує особливостей їх втомлюваності, потреби в русі та емоційному реагуванні. Це провокує вторинні труднощі в розвитку емоційної і когнітивної сфери, швидку втомлюваність на уроках, низький рівень самостійності і стійкості уваги дітей під час навчання [5, с. 286].

Демократичний і ліберальний стилі забезпечують високий рівень дружніх стосунків між педагогом і дітьми, викликають у дітей позитивні емоції в процесі адаптації до навчання, впевненість у собі, сприяють усвідомленню цінності співпраці в спільній діяльності. Це, в свою чергу, сприяє розвитку таких нейропсихологічних показників у період звикання до школи, як ритмічні структури і сприйняття інформації. Водночас, зазначають дослідники, демократичний стиль впливає на зниження таких нейропсихологічних показників, як мовленнєво-мислительна діяльність, взаємодія півкуль головного мозку і слухо-мовленнєва пам'ять дітей [5, с. 287].

Ю.Б. Гатанов досліджував вплив стилю педагогічної діяльності, в тому числі спілкування, на мотивацію учіння школярів 4-8 класів [14]. Дослідник виявив, що авторитарний стиль сприяє розвитку зовнішньої, екстринсивної мотивації учіння школярів, демократичний стиль – внутрішньої, інтринсивної мотивації. Стиль потурання має два варіанти впливу: зниження мотивації учіння школярів або розвиток мотивації «надії на успіх». Причому авторитарний і демократичний стилі педагогічної діяльності легше формують мотивацію учіння у молодших підлітків, а стиль потурання другого варіанту – у старших підлітків.

В.А. Гані і С.В. Гані вивчали розвиток навчальної мотивації першокласників за різних стилів педагогічного керівництва: авторитарного, демократичного і непослідовного [13]. З'ясувалося, що в класі демократичного учителя формується більш творча атмосфера, зменшується дистанція і встановлюються тісніші емоційні контакти з дітьми, завдяки чому вони максимальною мірою орієнтуються на зміст і процес навчальної діяльності (яскраво виражений пізнавальний мотив) і стосунки з учителем, перед яким вони відчувають відповідальність (яскраво виражений мотив обов'язку). При цьому повноцінне включення дітей у навчальну діяльність, що забезпечується сильним пізнавальним мотивом, знижує значущість для них ігрової діяльності (слабко виражений ігровий мотив, який негативно корелює з пізнавальним).

На відміну від цього, у класі авторитарного вчителя діти, відчуваючи дефіцит творчої атмосфери і перебуваючи під жорстким контролем, меншою мірою орієнтуються на зміст і процес навчальної

діяльності, через що в них зберігається ігрова мотивація. Велика дистанція у стосунках з авторитарним учителем не сприяє розвитку у дітей почуття обов'язку, відповідальності перед ним, водночас створює умови для засвоєння стереотипів учителя (зокрема, орієнтації на майбутнє).

Непослідовний стиль керівництва класом виявився найменш сприятливим для розвитку навчальної мотивації першокласників, по-перше, через наявність більш вираженої авторитарної тенденції, і, по-друге, через непередбачуваність учителя, часту зміну стилів, до якої дітям важко адаптуватися [13, с. 197].

Загальним підсумком більшості досліджень є висновок про суттєвий вплив стилю педагогічного спілкування на формування важливих особистісних характеристик учнів, розвиток їх свідомості і самосвідомості, емоційної та когнітивної сфер, мотивації учіння та пізнавальну активність. Водночас проблематика впливу стилю педагогічного спілкування вчителя на темп розумового розвитку молодших школярів поки що залишається недостатньо дослідженою.

На наш погляд, стиль педагогічного спілкування вчителя, зумовлюючи формування у навчальному процесі певної соціально-психологічної атмосфери, суттєво впливає на розумовий розвиток молодших школярів, зокрема, формування їх теоретичного мислення.

Метою нашої статті є аналіз результатів дослідження впливу демократичного, авторитарного і ліберального стилів педагогічного спілкування на розумовий розвиток молодших школярів.

У молодших класах, де учні більшість часу спілкуються з одним учителем, саме вчитель створює сприятливу або несприятливу атмосферу не тільки для навчання, але й для особистісного розвитку школярів. В емоційно комфортній обстановці учні не бояться ставити вчителю запитання, помилятися, відкрито виявляти свої емоції, звертатися по допомогу до вчителя і однокласників. Зрозуміло, що забезпечити психологічний комфорт може лише педагог з позитивною Я-концепцією, який комфортно почуває себе в класі, відкрито виявляє свої емоції, розуміє почуття учнів і вміє у спілкуванні враховувати їхні індивідуальні особливості. Інтегральним чинником формування конструктивних міжособистісних стосунків з учнями виступає стиль педагогічного спілкування вчителя.

Огляд психолого-педагогічних джерел свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення стилю педагогічного спілкування. Ми дотримуємося розуміння стилю педагогічного спілкування як особистісно зумовленої характеристики професійного спілкування педагога, що виявляється в типових способах і прийомах взаємодії з учнями.

У психолого-педагогічній літературі зустрічаються різні підходи до класифікації стилів педагогічного спілкування. Найчастіше дослідники виокремлюють три стилі: авторитарний, демократичний і ліберальний (невтручання). Така класифікація вперше була запропонована К.Левіним, який у 30-х рр. ХХ ст. досліджував ефективність різних стилів керівництва (лідерства). Пізніше цей підхід набув поширення і був перенесений педагогами та психологами у сферу досліджень педагогічного спілкування [2; 5; 11; 14; 22; 24 та ін.]. Стиль педагогічного спілкування у контексті цієї теоретичної традиції найчастіше визначається як характерна для вчителя система педагогічних способів і прийомів впливу на поведінку учнів.

О.О. Андреев розглядає стиль педагогічного спілкування як узагальнену характеристику типових комунікативних прийомів, способів, тактик, що застосовуються вчителем у безпосередньому спілкуванні з учнями [2]. 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 у взаємодії з учнями. 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 ролі та міжособистісної взаємодії в руках учителя.

Своєрідний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонований І.В. Субботським [23]. Він диференціює стилі спілкування на основі формально-структурних особливостей взаємовпливу суб'єктів педагогічної взаємодії. Відповідно до егоїстичної чи альтруїстичної спрямованості спілкування І.В. Субботський виокремлює прагматичний (егоїстичний) і альтруїстичний стилі. Прагматичний стиль виявляється в тому, що педагог використовує вихованця як засіб реалізації власних цілей. Альтруїстичний стиль властивий учителям, які інтереси дітей ставлять вище за власні. Залежно від розподілу між суб'єктами спілкування джерел влади і використання ними засобів контролю (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 педагог керується принципом взаємності. У цьому випадку кооперація і співробітництво суб'єктів педагогічної взаємодії забезпечуються взаємовигідністю спілкування.

Хоча між проаналізованими підходами існують певні розбіжності, спільною їх особливістю є класифікація стилів педагогічного спілкування на основі критерію домінантності, директивності педагога. Основна увага зосереджується на особливостях реалізації вихователем такої важливої функції

педагогічного спілкування, як керування поведінкою учнів. Авторитарний стиль характеризується максимальною концентрацією влади в руках учителя, демократичний – частковим делегуванням владних повноважень учням, ліберальний – наданням вихованцям повної свободи дій.

Диференціація стилів педагогічного спілкування здійснюється не тільки на основі формально-динамічних характеристик комунікативної поведінки вчителя, але й з урахуванням його ціннісних орієнтацій у педагогічній діяльності. Так, Д.Райенс, узагальнюючи результати експериментальних досліджень, виокремлює два типи учителів: тип Х і тип У [1]. 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 учнів, відвертий, дружній тон спілкування. Його антипод – відчужений, егоцентричний, закритий, дистантний учитель. Учитель типу У зацікавлений переважно в розумовому розвитку учнів, чітко дотримується навчальної 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, нерішучий учитель.

Аналогічні типи вчителів та відповідні їм стилі педагогічного спілкування були виокремлені в дослідженнях Н.В.Кузьміної, М.А.Амінова, А.В.Петровського, Р.Бернса та ін. Р.Бернс, зокрема, диференціюючи авторитарний і демократичний стилі педагогічного керівництва, звертає увагу не лише на формально-поведінкові характеристики спілкування вчителя, але й на його спрямованість [4]. Перший стиль властивий педагогам, які ігнорують виховні завдання, зосереджуючи основну увагу на реалізації навчальних завдань. Їх манеру викладання відрізняє педантичне дотримання навчальної програми, регламентація та детальний контроль результатів навчальної діяльності учнів. Учителі з демократичним стилем керівництва більше орієнтовані на формування міжособистісних контактів, позитивних емоційних стосунків з дітьми, більше довіряють останнім і частіше спонукають їх до оцінювання власних досягнень.

А.В.Петровський виокремлює два типи педагогічної взаємодії, які загалом відповідають поширеній в психології дихотомії авторитарного і демократичного стилів керівництва: навчально-дисциплінарний і особистісно-орієнтований [20]. Вчителі навчально-дисциплінарного типу головну мету своєї діяльності вбачають в озброєнні дітей знаннями, уміннями і навичками. У педагогічному спілкуванні вони використовують здебільшого такі способи впливу, як 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 полягає в тому, щоб реалізувати навчальну програму, задовольнити вимоги керівництва і контролюючих інстанцій. Наслідком такої позиції є взаємне відчуження педагога і учнів, деформація їх особистісного розвитку: формування пасивності, невпевненості, негативної самооцінки, комплексу безпомічності.

Альтернативним навчально-дисциплінарному А.В. Петровський вважає особистісно-орієнтований тип педагогічної взаємодії, коли вчитель вбачає своє основне завдання в сприянні особистісному становленню учнів. У контексті такої орієнтації засвоєння знань, умінь і навичок виступає не самоціллю, а одним із засобів розвитку учнів. Пріоритетне значення надається формуванню в дітей позитивної Я-концепції, моральної свідомості, розвиткові їх творчого потенціалу, розкриттю індивідуальної своєрідності. Для спілкування таких вчителів характерна орієнтація на співробітництво, формування довірливих, особистісних стосунків, врахування інтересів, емоційних станів і якостей дітей. В арсеналі дидактичних способів впливу таких учителів переважають методи і прийоми позитивного стимулювання та заохочення. У цьому випадку учень сприймається як рівноправний партнер взаємодії. Таке спілкування розширює «ступені свободи» учнів. Крім того долається егоцентризм та індивідуалізм дитини, розкріпаються її мислення і воля, не сковані страхом перед невдачею чи глузуванням.

Отже, стилі педагогічного спілкування класифікуються також на основі біполярного параметра «орієнтація на навчальний предмет – орієнтація на особистість учня». Інший вимір соціально-психологічних взаємостосунків – «симпатія – антипатія» – кладеться в основу диференціації стилів педагогічного спілкування прихильниками теорії ставлень В.М.Мясищева. 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 розрізняють 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; 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 в 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 педагогічної діяльності, що проявляється в емоційній в'ялості, прихованій неприязні, сухості та відчуженості, байдужості до успіхів і невдач учнів, формалізмі в роботі [3].

Більш диференційований і різнобічний підхід до класифікації стилів педагогічного спілкування запропонував С.А.Шейн [25]. На основі аналізу та узагальнення властивих учителям «імплицитних теорій» педагогічного спілкування він виокремив сім стилів: довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний і конфліктний.

В.А. Кан-Калік і Г.А. Ковальов виокремили вісім типів педагогічного спілкування: діалогічний, довірливий, рефлексивний, альтруїстичний, маніпулятивний, псеводіалогічний, конформний, монологічний. Представлені типи спілкування – це гіпотетично виділені і умовно позначені загальні поняття для характеристики спілкування різного рівня і різного психологічного змісту. Кожен з цих типів інтегрує в собі можливі співвідношення параметрів трьох основних компонентів функціональної структури спілкування [17]. Такими компонентами є відображення, ставлення і поведження.

Таким чином, крім традиційної трикомпонентної типології стилів дослідники пропонують оригінальні класифікації, які більш повно і детально відображають різноманіття стилів педагогічного спілкування [7; 17; 25 та ін.]. Однак, вони є доволі громіздкими і складними для використання у психолого-педагогічних дослідженнях. Для реалізації завдань нашого дослідження ми зупинилися на традиційній трикомпонентній класифікації, в якій виокремлюються три стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний і ліберальний. Услід за іншими дослідниками, розрізняємо в кожному стилі два аспекти: формальний і змістовий [22]. Формальний аспект характеризує зовнішні форми вияву стилю спілкування, а змістовий – його внутрішню, особистісну основу. Можна виокремити декілька основних зовнішніх форм вияву стилю педагогічного спілкування (соціальних умінь), необхідних для вчителя: уміння пояснювати, інструктувати; уміння переконувати; уміння контролювати вияв своїх емоцій; уміння висловлювати свої почуття; уміння розуміти почуття учнів і демонструвати це розуміння; уміння спілкуватися з учнем, що знаходиться в стані гніву або роздратування; уміння виражати подяку учням; уміння говорити приємне учням; уміння звертатися по допомогу до учнів; уміння запропонувати свою допомогу учням; уміння визнавати свої помилки; уміння відстоювати свої права; уміння слухати учня; уміння вирішувати конфлікти між учнями [24].

Суттєвий вплив на розумовий розвиток учнів справляють комунікативні вміння вчителя, які забезпечують формування в класі психологічної атмосфери, що стимулює або гальмує розвиток розумових здібностей учнів: уміння контролювати вияв своїх емоцій, спілкуватися з учнями, що перебувають у стані гніву або роздратування, уміння висловлювати свої почуття, розуміти почуття учнів і демонструвати це розуміння, уміння дякувати учням, говорити їм приємне, уміння слухати учнів, уміння звертатися по допомогу до учнів і пропонувати їм свою допомогу, уміння визнавати свої помилки, відстоювати свої права, вирішувати конфлікти між учнями.

Для перевірки гіпотези щодо впливу стилю педагогічного спілкування на розумовий розвиток молодших школярів необхідно було визначити критерії цього розвитку. Проблематиці розумового розвитку в молодшому шкільному віці присвячені дослідження багатьох авторів (В.А. Крутецький, Н.О. Пасічник, О.І. Попов, О.П. Никоненко, А.В. Сенчило та ін.). Так, В.А. Крутецький основними критеріями розумового розвитку школярів вважає: самостійність мислення; швидкість і міцність засвоєння навчального матеріалу; швидкість розумового орієнтування (винахідливість) при вирішенні нестандартних завдань; глибоке проникнення в суть явищ (уміння відрізнити істотне від неістотного), що вивчаються, критичність розуму, відсутність схильності до упереджених, необґрунтованих думок [18].

На думку Н.А. Менчинської, найістотнішим показником розумового розвитку є ступінь легкості, з якою учні бачать абстрактне в конкретному, переходять від абстрактних понять і законів до практичних дій і назад, – від практичних дій до понять, до вирішення пізнавальних завдань [19].

Дослідники виокремлюють різні показники розумового розвитку школярів, які важко в повному обсязі врахувати в межах одного дослідження. Тому ми спробували виокремити найважливіший із них й орієнтуватися на нього під час діагностування рівня розумового розвитку молодших школярів.

Цікавим видається підхід Д.Б. Ельконіна, на думку якого, розумовий розвиток охоплює собою низку психічних процесів: сприймання, пам'ять, мислення, уяву [26]. Ці пізнавальні процеси тісно пов'язані між собою, проте їх зв'язок не залишається постійним протягом розвитку дитини: на кожному віковому етапі провідну роль виконує якийсь один із них. Так, у ранньому дитинстві в центрі розумового розвитку перебуває сприймання, в дошкільному віці – пам'ять. До початку молодшого шкільного віку сприймання і пам'ять вже пройшли тривалий шлях становлення і тепер для їх подальшого розвитку необхідно, щоб мислення піднялося на новий, вищий рівень.

Численні експериментальні дослідження показали, що разом з формуванням нових, вищих форм мислення відбуваються істотні зрушення в розвитку інших психічних процесів, особливо сприймання і пам'яті. Нові форми мислення стають засобами реалізації цих процесів і така перебудова сприймання та

пам'яті суттєво підвищує їх продуктивність [26]. Тому цілком правомірно вважати основним критерієм розумового розвитку в молодшому шкільному віці появу нових форм мислення.

Нові форми мислення, які починають розвиватися у молодшому шкільному віці, називаються дослідниками по-різному: словесно-логічне (Л.В.Запорожець, О.К.Тихомиров), логічне (П.П.Блонський), теоретичне (Н.А. Менчинська, С.Л.Рубінштейн), математичне (В.А.Крутецький). Д.Б.Ельконін і В.В.Давидов обґрунтували концепцію розвитку теоретичного мислення, в якій виокремили три його компоненти: рефлексію, аналіз, внутрішній план дій [26]. Розгорнутий опис цієї концепції подається А.З. Заком, який розрізняє теоретичне і емпіричне мислення [16]. Основними ознаками емпіричного мислення, на думку А.З. Зака, є його спрямованість на чуттєве сприймання властивостей об'єктів, формальний характер їх узагальнення на основі виявлення будь-яких спільних властивостей, розсудливість як оперування готовими визначеннями, загальними уявленнями. Ці характеристики забезпечують реалізацію головного завдання емпіричного мислення, що полягає в класифікації і впорядкуванні об'єктів пізнання. Теоретичне ж мислення – це складна пізнавальна діяльність, у ході якої індивід послідовно за допомогою відповідних способів виокремлює в об'єктах пізнання загальне для їх існування відношення, особливі форми цього відношення і єдність загального відношення та його конкретних форм вияву.

Загалом, дослідники виокремлюють три складові теоретичного мислення: аналіз, планування і рефлексію. Аналіз спрямований на пошук і виокремлення в предметі пізнання або вирішуваній задачі основного, генетично вихідного відношення. Планування спрямоване на пошук і побудову системи можливих дій, що відповідають основним умовам вирішуваної задачі. Рефлексія спрямована на пошук і розгляд суб'єктом підстав власних дій, виявлення загальних способів вирішення навчальної задачі. Всі ці розумові дії тісно взаємопов'язані, їх виконання дає змогу учневі будувати змістові абстракції і узагальнення під час засвоєння навчального матеріалу.

На думку В.В. Давидова і А.К. Маркової теоретичне мислення лежить в основі нового типу ставлення дитини до дійсності. Це психічне новоутворення молодшого шкільного віку, яке слугує передумовою виникнення такого психічного новоутворення середнього шкільного віку, як управління своєю поведінкою [21]. Тобто розвиток теоретичного мислення є необхідною умовою подальшого успішного навчання школярів. Причому, перехід до теоретичного мислення відбувається незалежно від того, за якими навчальними програмами навчаються учні початкових класів. Водночас темп цього розвитку буде різним залежно від використовуваних методів і технологій навчання.

Таким чином, основним критерієм розумового розвитку молодших школярів ми вважаємо темп розумового розвитку, що виявляється в швидкості формування теоретичного мислення як необхідної передумови подальшого успішного навчання.

Крім темпу розумового розвитку ми враховували також навчальну успішність учнів, що відображається в оцінках з чотирьох навчальних предметів: української мови, читання, математики і природознавства. При цьому розуміємо, що навчальна успішність учнів (зафіксована в оцінках) залежить не тільки від рівня їх розумового розвитку, але й від багатьох інших важливих факторів (мотивації, ставлення до вчителя і навчання, стосунків з учителем, характеру, сімейного благополуччя, стану здоров'я та ін.), у тому числі стилю педагогічного спілкування вчителя.

Перевірка припущення щодо впливу стилю педагогічного спілкування на розумовий розвиток молодших школярів і їх навчальну успішність вимагала вибору відповідного діагностичного інструментарію.

Огляд психолого-педагогічних джерел свідчить, що для діагностування стилів педагогічного спілкування використовуються різні методи: спостереження, анкетування, тестування, експертне оцінювання та ін. У нашому дослідженні для діагностики стилю педагогічного спілкування вчителів молодших класів використовувалась методика спостереження за поведінкою педагога на уроці, запропонована Н.О. Трегубовою [24]. Методика передбачає фіксацію особливостей вияву вчителем 14 умінь педагогічного спілкування, необхідних для організації навчально-виховної взаємодії на уроці: уміння пояснювати, інструктувати; уміння переконувати; уміння контролювати вияв своїх емоцій; уміння висловлювати свої почуття; уміння розуміти почуття учнів і демонструвати це розуміння; уміння спілкуватися з учнем, що знаходиться в стані гніву або роздратування; уміння виражати подяку учням; уміння говорити приємне учням; уміння звертатися по допомогу до учнів; уміння запропонувати свою допомогу учням; уміння визнавати свої помилки; уміння відстоювати свої права; уміння слухати учня; уміння вирішувати конфлікти між учнями.

Особливості вияву цих умінь в учителів з різними стилями педагогічного спілкування представлені в таблиці 1.

Стиль спілкування вчителів оцінювався по кожному із чотирнадцяти параметрів, кожен з яких, у свою чергу, мав три форми вияву, що свідчили про схильність до авторитарного, демократичного чи ліберального стилю. Оскільки «чистих» стилів не існує, для кожного вчителя були характерні елементи різних стилів педагогічного спілкування, проте один із них був домінуючим.

Особливості вияву умінь педагогічного спілкування в учителів з різними стилями

№	Демократичний стиль	Авторитарний стиль	Ліберальний стиль
1	пояснення матеріалу з одночасною перевіркою його розуміння учнями	пояснення матеріалу без урахування особливостей учнів, їх розуміння	неспроможність пояснювати матеріал зрозуміло і послідовно
2	спокійне і доброзичливе переконування	використання наказів, а не переконування	невміння переконувати, вмовляння
3	вираження в соціально прийнятній формі як позитивних, такі негативних емоцій	безконтрольний вияв негативних емоцій, які домінують над позитивними	нездатність контролювати свої емоції, схильність до емоційної нестабільності
4	вираження власних емоцій без їх проєкції на учнів	висловлювання негативних почуттів, звинувачення учнів	неспроможність адекватно виражати негативні і позитивні почуття
5	розуміння почуттів учнів і повідомлення їм про це	нерозуміння почуттів учнів	невміння говорити учням про розуміння або нерозуміння їхніх почуттів
6	доброзичливе і впевнене спілкування з роздратованими учнями	заборона учням виявляти негативні і позитивні емоції	непослідовне поводження з учнями, які перебувають у стані гніву або роздратування
7	висловлювання адекватної подяки учням за позитивну поведінку	рідке і неохоче висловлювання компліментів учням	неадекватно часто висловлювання компліментів учням
8	знаходження позитивних сторін у кожного учня	відсутність схильності говорити присмне учням	некритичне захвалювання учнів
9	звертання до учнів по допомогу у разі потреби, для підвищення їх активності	схильність вимагати, а не просити учнів про допомогу	нездатність звертатися по допомогу до учнів, делегувати їм відповідальність
10	пропонування учням своєї допомоги відповідно до ситуації	відсутність пропозицій власної допомоги учням	невміння коректно пропонувати учням свою допомогу
11	визнання власних помилок	невизнання власних помилок	нездатність відокремлювати свої помилки від чужих
12	відстоювання своїх прав з одночасною повагою до прав учнів	відстоювання своїх прав при ігноруванні прав учнів	невміння відстоювати свої права
13	уважне вислуховування учнів з використанням уточнюючих запитань і наданням можливості закінчити власну думку	невміння слухати учнів: перебивання, неготовність слухати до кінця	пасивне слухання учнів без готовності реагувати
14	вміння вирішувати конфлікти між учнями	невміння вирішувати конфлікти між учнями, провокування їх	невміння вирішувати конфлікти між учнями, схильність уникати конфліктів

Для діагностики рівня розвитку теоретичного мислення учнів ми використовували методику А.З. Зака, розраховану на групове виконання, що скорочує час обстеження [16]. Вона дає змогу виявити рівень розвитку теоретичного мислення в цілому і його окремих складових. На думку А.З. Зака, якщо учень вирішує завдання узагальненим способом, – це означає, що у нього сформоване мислення теоретичного типу (змістове). Коли ж завдання вирішується неузагальненим способом, то має місце мислення емпіричного (формального) типу. Під час теоретичного мислення учень виконує особливі пізнавальні дії: моделює явище, що вивчається, аналізує умови його існування, рефлексує (осмислює) характер пізнавальних дій.

Психологічні дослідження свідчать, що результати виконання учнями завдань методики А.З.Зака тісно корелюють між собою [24]. Причому, успішність виконання всіх завдань вирішальним чином залежить від успішності виконання завдань № 1 і № 3. Це дало змогу скоротити кількість завдань, які використовувалися під час діагностування розумового розвитку молодших школярів до двох: завдання № 1, яке визначає сформованість теоретичного мислення в цілому і завдання № 3, що визначає сформованість дії аналізу.

На першому етапі дослідження шляхом зовнішнього спостереження було виявлено стилі педагогічного спілкування шести вчителів початкових класів: 3 «А», 3 «Б», 3 «В», 4 «Б», 4 «В», 4 «А». З'ясувалося, що авторитарний стиль педагогічного спілкування домінує у вчителів 3 «А» і 4 «Б» класів, ліберальний стиль – у вчителів 3 «Б» і 4 «В», демократичний стиль – у вчителів 3 «В» і 4 «А».

На другому етапі дослідження ми діагностували рівень розумового розвитку учнів у класах 3 «А», 3 «Б», 3 «В», 4 «А», 4 «Б», 4 «В» (всього 168 учнів). З цією метою використовувалися два завдання методики А.З. Зака: завдання № 1 (визначення рівня сформованості теоретичного способу вирішення задач) і завдання № 3 (визначення рівня сформованості дії аналізу).

Діагностика проводилася двічі (на початку і наприкінці навчального року) з інтервалом у дев'ять місяців, що дало змогу визначити темп розумового розвитку молодших школярів.

Для оцінки темпу розумового розвитку молодших школярів використовувалися два індекси:

d_1 – різниця між першим і другим вимірюваннями рівня сформованості теоретичного способу вирішення завдань (приріст за завданням № 1 методики А.З. Зака);

d_3 – різниця між першим і другим вимірюваннями рівня сформованості дії аналізу (приріст за завданням № 3 методики А.З. Зака).

Показник d_1 відображає темп формування в учнів теоретичного способу вирішення завдань, показник d_3 – темп формування дії аналізу. У комплексі два показники характеризують загальний темп розумового розвитку учнів.

Результати діагностування темпу розумового розвитку учнів різних класів представлені на рис. 1.

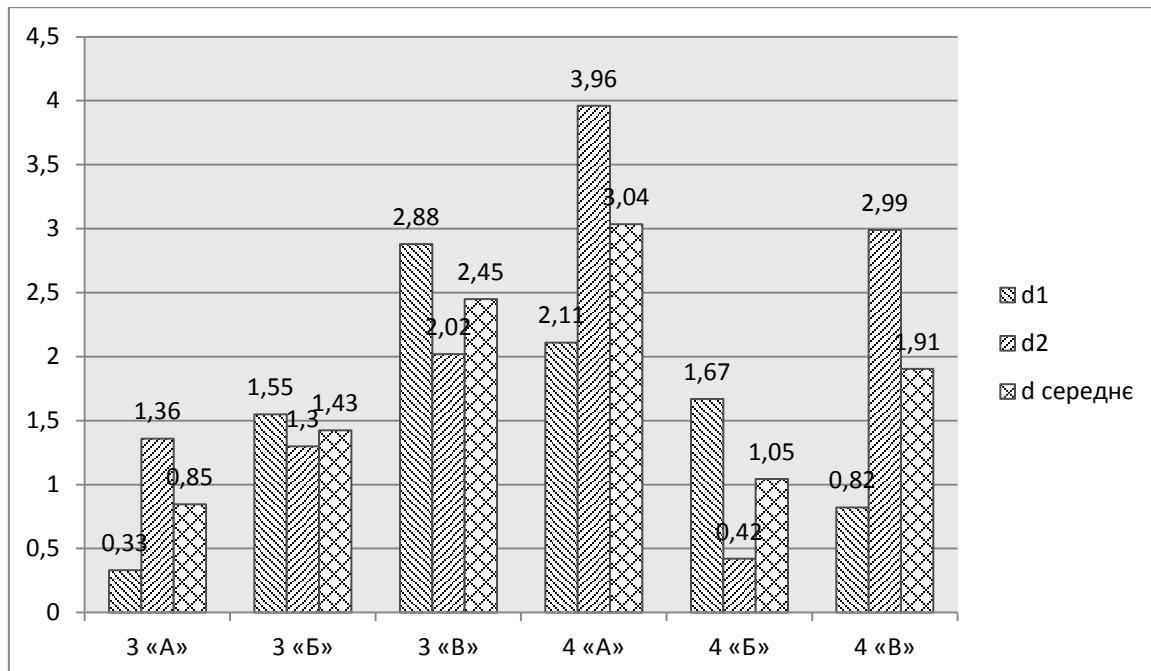


Рис. 1. Показники темпу розумового розвитку (d_1 і d_3) учнів різних класів.

Крім того, під час дослідження враховувалися також оцінки учнів з чотирьох навчальних предметів: української мови, читання, математики і природознавства. Середні показники успішності (оцінки) учнів кожного класу з вказаних предметів представлені на рис. 2.

Узагальнення отриманих результатів дало змогу розподілити всі класи на три групи:

- 1) класи 3 «В» і 4 «А», в яких темп розумового розвитку учнів високий, а успішність (оцінки) – порівняно низька;
- 2) класи 3 «А», 3 «Б», 4 «Б», в яких темп розумового розвитку учнів низький, а успішність (оцінки) – порівняно висока;
- 3) клас 4 «В», в якому темп розумового розвитку учнів і успішність (оцінки) – середні.

На третьому етапі дослідження встановлювався зв'язок між стилями педагогічного спілкування вчителів і особливостями розумового розвитку учнів. З'ясувалося, що в класах, де викладають учителі з демократичним стилем педагогічного спілкування (3 «В» і 4 «А»), учні демонструють вищий темп розумового розвитку, а оцінки є нижчими, ніж в інших класах. Відмінності виявилися статистично значущими на рівні $\alpha=0,05$ (за критерієм Стьюдента).

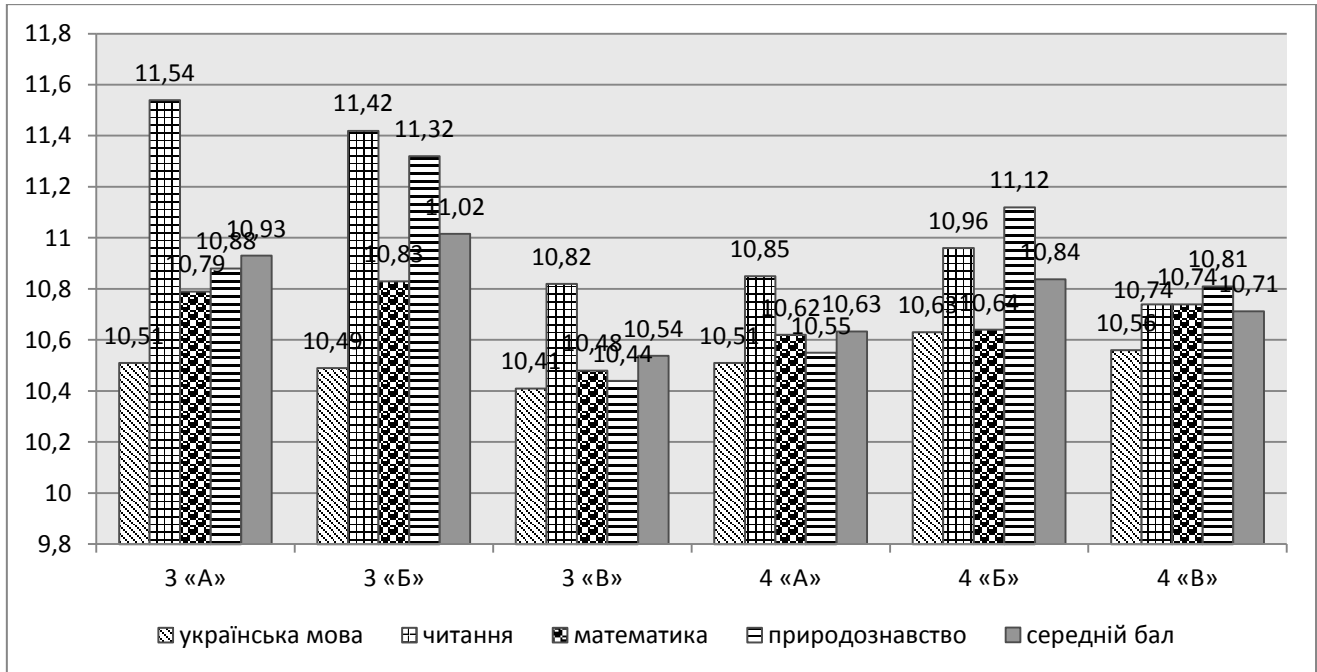


Рис. 2. Показники навчальної успішності (середні оцінки) учнів різних класів.

У класах, де викладають учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування (3 «А» і 4 «Б»), учні демонструють нижчий темп розумового розвитку, а їхні оцінки вищі, ніж в інших класах (відмінності статистично значущі на рівні $\alpha=0,05$ за критерієм Стьюдента).

У класах, де викладають учителі з ліберальним стилем педагогічного спілкування, результати менш однозначні. Так, у 3 «Б» учні демонструють низький темп розумового розвитку і порівняно високу успішність, як і в класах авторитарних учителів. Показники учнів 4 «В» займають проміжне положення між показниками учнів, яких навчають авторитарні вчителі, і учнів, яких навчають учителі з демократичним стилем педагогічного спілкування. Тобто, у вчителів з ліберальним стилем педагогічного спілкування темп розумового розвитку учнів виявляється низьким при порівняно високій успішності, або ж темп розумового розвитку і навчальна успішність учнів – середні.

Таким чином, у вчителів з демократичним стилем педагогічного спілкування темп розумового розвитку учнів вищий, а навчальна успішність (оцінки) нижча, ніж в інших класах; у вчителів з авторитарним стилем темп розумового розвитку учнів нижчий, а навчальна успішність вища, ніж в інших класах; у вчителів з ліберальним стилем темп розумового розвитку і навчальна успішність учнів або такі ж, як в учнів авторитарних учителів, або середні.

Отримані нами результати загалом узгоджуються з результатами інших досліджень [2; 14; 24]. Яким чином можна їх інтерпретувати? Педагог початкової школи відіграє особливу роль у житті та розвитку дітей. Будучи першим учителем, він стає для дитини референтною особою, авторитет якої інколи перевищує авторитет батьків. Саме перший учитель вводить дитину в шкільне життя і протягом перших років навчання стає посередником між нею і школою. Ставлення дитини до навчання і школи загалом опосередковується її ставленням до вчителя. У свою чергу, ставлення учнів до вчителя значною мірою залежить від ставлення вчителя до них, яке найяскравіше виявляється в стилі педагогічного спілкування.

На наш погляд, стиль педагогічного спілкування вчителя впливає на пізнавальну активність учнів і забезпечує формування в класі психологічної атмосфери, яка більшою чи меншою мірою сприяє їх розумовому розвитку та навчальній успішності. Вчитель з демократичним стилем педагогічного спілкування створює в класі атмосферу доброзичливості, діалогу, свободи, довіри і творчості, що дає змогу учням безпечно виявляти свою індивідуальність і пізнавальну активність. Ймовірно, цим зумовлюється порівняно високий темп розумового розвитку учнів у такому класі, про що свідчать результати дослідження. Вчителі з демократичним стилем спілкування більшого значення надають формуванню емоційно комфортної атмосфери під час уроків та загальному особистісному розвитку школярів, ніж реалізації освітніх стандартів. Засвоєння визначених програмою знань і умінь для них не самоціль, а засіб пізнавального та емоційного розвитку учнів. Можливо, саме цим можна пояснити те, що учні в їхніх класах демонструють високий темп розумового розвитку але дещо нижчу навчальну успішність (оцінки).

Авторитарний стиль педагогічного спілкування задає режим монологу, за якого вчитель чує в основному лише себе, чітко орієнтується на освітні стандарти, вимагає засвоєння нормативних знань і умінь, мало прислухається до альтернативних думок учнів. Внаслідок цього в класі формується ділова

атмосфера, яка, однак, мало сприяє виявам пізнавальної ініціативи і творчості школярів. Це гальмує розумовий розвиток учнів, які орієнтуються переважно на засвоєння готових знань, для чого у початковій школі достатньо розвинутого наочно-образного мислення, механічної пам'яті і вольових зусиль. Водночас вимогливість вчителя, його зорієнтованість на чітке дотримання освітніх стандартів активізує вольові зусилля учнів і забезпечує порівняно високий рівень їх навчальної успішності. Ймовірно, саме тому у класах, де викладають учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування, учні демонструють нижчий темп розумового розвитку, але показники їх навчальної успішності (оцінки) порівняно вищі, ніж в інших класах.

Ліберальний стиль педагогічного спілкування не задає стабільного і визначеного режиму міжособистісної взаємодії вчителя з учнями. Педагог з таким стилем створює в класі атмосферу невизначеності, непередбачуваності, невпевненості, яка демобілізує учнів і мало сприяє вияву ними своїх здібностей. Тому темп їх розумового розвитку і рівень навчальної успішності виявляється здебільшого середнім.

Загалом, результати проведеного дослідження свідчать, що вчителі початкової школи з демократичним стилем педагогічного спілкування створюють більш сприятливі умови для подальшого успішного навчання учнів в основній і старшій школі, хоча показники навчальної успішності (оцінки) їхніх учнів дещо нижчі, ніж в учителів з авторитарним стилем спілкування. На відміну від них, учителі з авторитарним стилем педагогічного спілкування більшою мірою зорієнтовані на досягнення учнями високих показників успішності в теперішньому часі, однак при цьому темп розумового розвитку учнів є нижчим, ніж в учителів з демократичним стилем спілкування. Внаслідок цього учні виявляються менш підготовленими до успішного навчання в основній школі, оскільки відстають у розвитку теоретичного мислення.

Зроблені висновки є попередніми і не претендують на остаточний характер. Необхідні подальші дослідження з використанням додаткових діагностичних методик і розширенням досліджуваної вибірки.

Література

1. Аминов Н.А. Модели управления образованием и стили преподавания / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 88 – 99.
2. Андреев А.А. Влияние стиля педагогического общения на познавательную активность учащихся на уроке: автореф. дис. ...канд. психол. наук / А.А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
3. Березовин Н.А. Учитель и детский коллектив / Н.А. Березовин, Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160с.
4. Бернс Р. Я-концепция и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
5. Бусыгина А. Л. Выявление взаимосвязи между нейропсихологическими показателями детей младшего школьного возраста и особенностями педагогического общения в процессе их социальной адаптации / А.Л. Бусыгина, И.В. Архипова, Т. А. Фирсова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, №4 (25). – С. 284-288.
6. Возрастные возможности усвоения знаний (младшие классы школы). Под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М: Просвещение, 1966. – 442 с.
7. 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.
8. 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.
9. Галузяк В. М. Мотиви досягнення, афіліції 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.
10. Галузяк В. М. Психологічний зміст поняття «стиль спілкування» / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 21. – Вінниця, 2007. – С. 347 – 354.
11. Галузяк В. М. Стили педагогического керівництва та їх ефективність / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 42. Частина 1. – Вінниця, 2014. – С. 80-87.
12. 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.
13. Гани В. А. Развитие учебной мотивации первоклассников при различных стилях педагогического руководства / В.А. Гани, С.В. Гани // Вопросы образования. – 2009. – № 1. – С. 188-199.
14. Гатанов Ю.Б. Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся (на материале учащихся 4-8 классов): автореф. дис. ... докт. психол. наук / Ю.Б. Гатанов. – Л., 1990. – 17 с.
15. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А.З. Зак. – М.: Знание, 1982. – 96 с.
16. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников / А.З. Зак. – М.: Просвещение, 1994. – 320 с.
17. Кан-Калик В.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования / В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 9-16.
18. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М: Просвещение, 1976. – 303 с.
19. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская. – М., 1989. – 246 с.
20. Петровский А. В. Личностно-развивающее взаимодействие / А. В. Петровский, Калиненко В. К., Котова И. Б. – Ростов н/Д. : Феникс, 1993. – 156 с.

21. Психическое развитие младших школьников: экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
22. Симонов В.П. Стиль взаимодействия субъектов управления и его диагностика / В.П. Симонов // Стандарты и качество. – 1994. – № 8. – С. 57 – 61.
23. Субботский Е.В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка / Е.В. Субботский // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 80-90.
24. Трегубова Н.А. Влияние стиля педагогического общения учителя на темп умственного развития и учебные результаты младших школьников: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.А. Трегубова. – М., 2002. – 20 с.
25. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А.Шеин // Вопросы психологии.– 1991.– № 1.– С.44-52.
26. Эльконин Д.Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / Эльконин Д.Б. // Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – С. 177 – 199.