

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	15
1.1. Культура педагогічного спілкування як науково-педагогічна проблема.....	15
1.2. Модель культури педагогічного спілкування майбутнього учителя початкових класів .....	26
1.2.1. Мотиваційно-ціннісна основа педагогічного спілкування.....	30
1.2.2. Компетенція комунікації у педагогічному спілкуванні.....	44
1.2.3. Компетенція інтеракції у педагогічному спілкуванні.....	59
1.2.4. Компетенція перцепції у педагогічному спілкуванні.....	75
1.3. Критерії та рівні сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкової школи .....	82
Висновки до першого розділу .....	92
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ.....	95
2.1. Стан сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів .....	95
2.2. Педагогічні умови та методика формування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу культури педагогічного спілкування .....	119

2.2.1. Мотиваційно-ціннісна підготовка студентів до педагогічного спілкування.....	126
2.2.2. Операційно-технологічна підготовка студентів до педагогічного спілкування.....	149
2.2.3. Оцінно-рефлексивна підготовка студентів до педагогічного спілкування.....	160
2.3. Аналіз результатів формувального експерименту .....	170
Висновки до другого розділу .....	196
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	198
ДОДАТКИ .....	201
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	262

## ВСТУП

Вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи та рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, забезпечувати всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства [84, с.506].

Для того, щоб освіта стала могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу та відтворення продуктивних сил України, слід забезпечити її гнучкість, адекватність сучасним освітнім європейським реаліям та світовому рівню. Тому необхідно сформувати нову генерацію педагогічних кадрів та підвищити їхній професійний і загальнокультурний рівень.

Одним із шляхів досягнення поставленої мети є інтеграція професійної та загальнокультурної підготовки фахівців на основі сучасних філософсько-педагогічних підходів, серед яких – культурологічний. Саме проблема культурологічної підготовки майбутніх учителів згідно з Державною програмою «Вчитель» є особливо актуальною у справі вдосконалення професійно-педагогічної підготовки фахівців [68, с.2].

Педагогічна наука приділяє значну увагу питанням культурологічного підходу, що підтверджується різносторонніми та глибокими його дослідженнями у наступних напрямках: суть та значення культурологічного підходу у розвитку педагогічної освіти, культурологічна спрямованість характеру професійно-педагогічної діяльності, діалогова взаємодія на основі концепції «діалогу культур» (Є.Баллер, М.Бахтін, В.Біблер, Є.Бондаревська, І.Зязюн, В.Кремень, М.Каган, Н.Крилова, О.Попова, О.Рудницька, В.Сластьонін, Н.Щуркова); методологічні та теоретичні проблеми культурологічної підготовки сучасного фахівця (А.Арнольдов, Л.Буєва, І.Луцька, В.Маслов, Л.Настенко, О.Попова, Р.Розін, Ю.Рождественський, Н.Сердюк,

Г.Тарасенко); зміст, методи та педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя (В.Данильченко, М.Булигіна, Т.Іванова, Е.Ємеліна, І.Луцька, О.Макареня, Ю.Юрченко).

Удосконалення та розвиток вищої педагогічної освіти в Україні здійснюється через запровадження ступеневої фахової підготовки педагогічних працівників, зокрема, у педагогічних коледжах за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр»

Актуальність підготовки фахівців у даному типі вищого навчального закладу підтверджують численні дисертаційні дослідження: формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності (Г.Кондратенко); інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у педагогічних училищах та коледжах України (К.Волинець); педагогічні умови формування екологічної культури студентів педагогічного коледжу (Г.Пономарьова); соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах (Я.Кічук); становлення і розвиток комп'ютерної освіти студентів педагогічних коледжів України (О.Майборода); творчий саморозвиток особистості студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення культурологічних дисциплін (О.Слободян); підготовка студентів педагогічного коледжу до управління навчальною діяльністю молодших школярів (В.Михальська); релігієзнавство в професійній підготовці студентів у педагогічного коледжу (І.Вітковська) та ін.

Відповідно до стандарту вищої освіти фахівець, який пройшов курс професійно-педагогічної підготовки вчителя у коледжі, зокрема, повинен уміти: виявляти умови ефективності педагогічної діяльності і враховувати їх у процесі організації своєї праці, використовуючи знання про професійно-значущі якості вчителя, педагогічну техніку, культуру педагогічного спілкування; практично використовувати власний психофізичний апарат як інструмент педагогічного впливу з метою ефективної організації педагогічної взаємодії, базуючись на знаннях про можливості системи

засобів та елементів педагогічної техніки; при досягненні освітньої мети уроку дбати про посилення виховної функції навчання засобами гуманістичного стилю спілкування учасників педагогічного процесу; розвивати інтелектуальну сферу особистості за допомогою бесіди, розповіді тощо.

Зважаючи на зазначені вище вимоги, необхідно забезпечити підготовку таких висококваліфікованих педагогічних кадрів, які б майстерно володіли високим рівнем культури професійного спілкування. Виконання поставленого завдання доцільно здійснити на основі культурологічного підходу, який дозволяє успішно сформувати фахівця як висококультурну особистість.

Однак забезпечити в повній мірі наявність таких професійних рис та вмінь в реальному навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ є не завжди можливим, оскільки, як констатують сучасні науковці, нині недооцінюється психолого-педагогічна теоретична та практична підготовка учителів.

Означена проблема проявляється в рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування. Випускники педагогічних ВНЗ не володіють повною мірою технологією організації педагогічного спілкування на високому морально-культурному рівні, не завжди мають належний розвиток комунікативних умінь та навичок на основі ідей гуманізму, досягнення повного взаєморозуміння та позитивного психологічного клімату в учнівському та педагогічному колективах через низький рівень сформованості культури педагогічного спілкування. Тому нині особливо актуальна проблема розробки методики формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя у процесі одержання ним базової педагогічної освіти в гуманітарно-педагогічному коледжі, забезпечення здатності до подальшого самовдосконалення в даному напрямі професійного становлення.

Історико-генетичний аналіз проблеми формування культури педагогічного

спілкування майбутніх учителів засвідчив значний інтерес до неї з боку сучасних науковців. Так, вивченню психолого-педагогічних основ культури педагогічного спілкування та теоретико-методологічних засад її формування присвячені роботи Г.Балла, Л.Барановської, С.Братченка, В.Грехньова, І.Зязюна, К.Левітана, Л.Петровської, М.Рибакової, Г.Риданової, С.Рябченко, І.Синиці, А.Співаковської, І.Тодорової, І.Чернокозова та ін. Сутність, структура та функції професійно-педагогічного спілкування активно досліджувалися О.Бодальовим, В.Кан-Каліком, Г.Ковальовим, Я.Коломінським, О.Леонтьєвим, А.Марковою, О.Мудриком та ін. Стили педагогічного спілкування, їх види та структуру, мотиваційно-ціннісні детермінанти, вплив на референтність педагога вивчали М.Березовін, О.Бодальов, В.Галузяк, В.Кан-Калік, В.Коломієць, Я.Коломінський, Є.Маслова, М.Сметанський, Є.Суботський, С.Шейн та ін.

Проблему педагогічних конфліктів, шляхи їх профілактики та розв'язання розробляли Н.Анікеєва, А.Анцупов, В.Бурякова, Ф.Гільман, В.Журавльов, І.Зімня, Л.Катаєва, Ю.Мещерякова, М.Рибакова, Г.Риданова, Л.Семчук, Л.Сімонова, Г.Смірнов, А.Сорокіна та ін. Активні методи соціально-психологічної підготовки вчителів до педагогічного спілкування, формування, корекції комунікативних умінь були об'єктом досліджень М.Баграмянц, В.Желанової, В.Кан-Каліка, В.Каплінського, Г.Ковальова, А.Коломієць, І.Лабутової, О.Леонтьєва, В.Сластьоніна, Т.Яценко та ін.

Актуальність даної проблеми підтверджують і сучасні дисертаційні дослідження різних її аспектів: формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування (І.Комарова); педагогічні засади формування особистісно зорієнтованого спілкування майбутніх учителів (М.Богданова); підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор (Л.Філатова); розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів (В.Усатий); психологічні особливості формування комунікативних здібностей у

майбутніх вчителів (Н.Вітюк); психологічні особливості взаєморозуміння в системі «вчитель-учень» як умова попередження конфліктів (І.Вахоцька); розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів (Т.Яблонська); формування відкритості до спілкування у майбутніх учителів (О.Блинова); психологічні детермінанти конфліктної поведінки особистості (В.Радчук); психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії (Є.Юрківський) та ін.

І все ж, попри значну зацікавленість сучасних дослідників проблемою педагогічного спілкування, не до кінця з'ясованим залишається питання формування культури педагогічного спілкування у майбутніх вчителів початкової школи в гуманітарно-педагогічному коледжі. Зокрема, нагального подолання потребують суперечності між: вимогами сучасного суспільства щодо культури професійного спілкування педагогів і реальним рівнем їхньої компетентності у педагогічному спілкуванні; вимогами до рівня педагогічного спілкування сучасного вчителя та обмеженими можливостями його досягнення за умов застосування традиційних шляхів, форм, методів та засобів навчання; широким спектром навчальних дисциплін педагогічного фаху та недостатнім методичним забезпеченням цілеспрямованої комунікативної підготовки учителів початкової школи; теоретичною підготовленістю студентів у сфері педагогічного спілкування та рівнем оволодіння ними практичними методами, формами та способами його організації; необхідністю постійного самовдосконалення в педагогічному спілкуванні та здатністю майбутніх учителів до рефлексії у даній сфері професійної діяльності.

Потреба вирішення названих суперечностей зумовила необхідність вибору **теми дисертаційного дослідження**: «Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне

дослідження є складовою частиною плану та програми науково-дослідної діяльності кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського з проблеми теоретико-методичних основ педагогічної підготовки майбутніх учителів (РК № 0101U007274).

Тема дисертації затверджена вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №6 від 26.01.2005 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол №6 від 14.06.2005).

**Мета дослідження:** розробити, обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування в навчально-виховному процесі гуманітарно-педагогічного коледжу.

Для досягнення мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

1. Уточнити сутність поняття «культура педагогічного спілкування».
2. Визначити критерії та рівні сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів.
3. Обґрунтувати педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкової школи в гуманітарно-педагогічному коледжі.
4. Розробити та експериментально перевірити ефективність запропонованої методики формування культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів у навчально-виховному процесі гуманітарно-педагогічного коледжу.

**Гіпотеза дослідження** базується на тому, що процес формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів поліпшиться за умов:

- наявності високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів



ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

- організації педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки;
- спонукання майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

**Об'єкт дослідження:** професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів у гуманітарно-педагогічному коледжі.

**Предмет дослідження:** педагогічні умови формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування.

**Методологічні основи дослідження становлять:** філософсько-соціологічні концепції культури; загальнофілософські положення про особистість, розвиток її у різних видах діяльності; культурологічний підхід до формування особистості; наукові концепції та теорії гуманістичного виховання, гуманістичної психології, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до формування особистості; концептуальні положення педагогіки щодо всебічного формування особистості.

**Теоретичні засади дослідження:** загальні питання професійно-педагогічної підготовки фахівців (О.Абдуліна, Р.Гуревич, Н.Мойсеюк, В.Сорочинська, Г.Тарасенко, М.Хомич, В.Шахов); основні положення психолого-педагогічних праць про культуру педагогічного спілкування учителя, шляхи, форми, методи й засоби її формування та вдосконалення (Г.Андрєєва, І.Бех, І.Зімня, І.Зязюн, В.Казанська, Я.Коломінський, О.Леонтьєв, К.Петровська, М.Рибакова, І.Риданова, К.Роджерса, К.Рудестама, В.Яценко та ін.); положення про співвідношення і взаємозв'язок поведінкового та

особистісного аспектів спілкування (О. Бодальов, С. Братченко, В. Мухіна, В. Мясіщев, Л. Петровська та ін.); дослідження загальних основ професійної компетентності (В.Смірнова, О.Пехота, В.Зачинський); професійної комунікативної компетентності, її змісту та структури (І.Баранович, О.Бодальов, Г.Вороніна, О.Дрогайцев, Ю.Ємельянов, Ю.Жуков, М.Заброцький, В.Захаров, М.Каган, Н.Кузьміна, О.Леонтьєв, С.Максименко, Л.Петровська, С.Петрушин, В.Сафонова, Т.Симоненко, Ю.Хрящева, В.Якунін та ін.).

З метою розв'язання визначених завдань та перевірки гіпотези дослідження використано комплекс **методів дослідження**: теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури для обґрунтування науково-теоретичних засад проблеми культури педагогічного спілкування учителя початкових класів; методи опитування (бесіда, анкетування) для визначення уявлень майбутніх учителів початкових класів про культуру педагогічного спілкування; спостереження, тестування, аналіз продуктів студентської творчості, метод експертних оцінок для визначення рівнів сформованості культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу; педагогічний експеримент для перевірки педагогічних умов і методики комунікативної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу; статистичні методи, кількісний та якісний аналіз для визначення достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи.

**Організація дослідження.** Дослідження здійснювалося протягом 2002-2008 років і складалося із трьох взаємопов'язаних етапів.

На першому етапі (2002-2003 рр.) здійснено аналітичний огляд філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження, визначено вихідні теоретичні положення, систематизовано науково-понятійний апарат і визначено завдання та методи дослідження, виділено критерії та рівні сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів,

проведено констатувальний експеримент.

На другому етапі (2003-2006 рр.) обґрунтовано педагогічні умови, розроблено й упроваджено методику формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування, проведено формувальний експеримент.

На третьому етапі (2006-2008 рр.) перевірено ефективність розробленої методики формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування, проаналізовано та узагальнено результати дослідження, підведено загальні підсумки, оформлено кандидатську дисертацію.

**Експериментальна база дослідження.** Експериментальна робота проводилася на базі вищих педагогічних навчальних закладів II рівня акредитації: Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського Вінницької області, Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу, Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Володимир-Волинського педагогічного коледжу ім. А.Ю.Кримського. Всього дослідженням охоплено 543 студента.

**Наукова новизна і теоретичне значення дослідження** полягає в тому, що:

- *вперше обґрунтовано педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в контексті компетентнісного підходу до підготовки фахівців;*
- розроблено комплексну методику формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування в навчально-виховному процесі гуманітарно-педагогічного коледжу;*
- визначено критерії, показники та рівні сформованості у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування як складової їхньої професійної компетентності;*
- *уточнено суть поняття культури педагогічного спілкування майбутнього учителя*

початкових класів як складової професійної компетентності, виділено основні його компоненти;

- *дістали подальшого розвитку* підходи до формування культури педагогічного спілкування майбутнього учителя початкових класів.

**Практичне значення дослідження** полягає у розробці та апробації методики формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в контексті компетентнісного підходу до підготовки фахівців, у створенні навчально-методичних посібників «Педагогіка в схемах і таблицях», «Основи педагогічного спілкування» для вчителів ЗОШ та викладачів ВНЗ. Теоретичні положення, висновки дисертації можуть бути використані в процесі вдосконалення фахових психолого-педагогічних та інших гуманітарних дисциплін у ВНЗ II-III рівнів акредитації, у практиці роботи вчителів початкової школи, у системі післядипломної освіти педагогів.

**Результати дослідження впроваджено** в навчально-виховний процес Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (довідка №76 від 2.04.2007 р.), Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу (довідка №01-07-76 від 26.03.2007р.), Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка №58 від 17.04.2007 р.), Володимир-Волинського педагогічного коледжу ім. А.Ю.Кримського (довідка №133 від 6 квітня 2007 р.).

**Вірогідність одержаних результатів** забезпечувалася ретельною обґрунтованістю теоретичних аспектів дослідження; доцільним використанням комплексу методів проведення науково-пошукової роботи; об'єктивними результатами проведеного експерименту; оптимальним обсягом вибірки; використанням сучасних статистичних методів обробки одержаної інформації.

**Апробація і впровадження результатів дослідження.** Основні результати

дослідження обговорювалися та отримали позитивну оцінку на міжнародних науково-практичних конференціях: «Сучасні інформаційні технології навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми» (Вінниця, 2005, 2006 рр.); «Психолого-педагогічні аспекти розвитку пам'яті та творчого мислення» (Вінниця, 2006 р.); «Професійна орієнтація учнівської молоді: проблеми і перспективи» (Глухів, 2006 р.); на Міжвузівській науково-практичній конференції «Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» (Хмельницький, 2007 р.); на науково-методичних семінарах: «Перспективи впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес педагогічного ВНЗ» (Вінниця, 2003 р.); «Інтерактивні технології навчання у вищій школі», 2006 р.); стали основою для проведення регіональних науково-практичних конференцій «Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів» (Вінниця-Глухів-Бар, 2004 р.; Бар, 2005, 2006, 2008 рр.), регіонального науково-методичного семінару: «Використання гуманістичних ідей В.О.Сухомлинського у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів» (Бар, 2004 р.), трьох науково-практичних конференцій на тему: «Крок за кроком до якісної освіти» (Обласний гуманітарний ліцей для обдарованих сільських дітей при Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського (Бар, 2004, 2005, 2006 рр.); конкурсів «Кращий студент відділення «Початкове навчання» (2004 р.) та «Краща група відділення «Початкове навчання» (2005 р.). Матеріали дослідження представлено на звітних конференціях, засіданнях кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2002-2008 рр.), на педагогічних і методичних радах Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського (2002-2008 рр.).

**Публікації.** Матеріали дисертаційного дослідження висвітлено в 11 публікаціях, серед них 5 одноосібних статей – у фахових виданнях України, 6 – у збірниках

матеріалів конференцій.

**Особистий внесок дисертантки.** Усі представлені у роботі наукові результати автором одержано самостійно. У статтях, опублікованих у співавторстві з О.М.Гулько, О.Балюк, Т.Британ особистим внеском дисертанта відповідно є визначення суті професійно-педагогічної позиції в системі профільного навчання ліцею, особливостей педагогічної взаємодії вчителя та учнів на інтерактивному уроці, готовності педагогів до використання бесіди як методу навчання образотворчого мистецтва молодших школярів. У контексті теми дослідження підготовлено низку навчально-методичних посібників: «Педагогіка в схемах і таблицях», «Основи педагогічного спілкування».

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Основний зміст дисертації викладено на 200 сторінках. Робота містить 2 таблиці, 18 рисунків, 8 додатків. Список використаних джерел становить 245 найменувань, з них - 3 іноземними мовами.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

#### 1.1. Культура педагогічного спілкування як науково-педагогічна проблема

Природа вчительської праці, її різнобічність вимагають формування педагога не як вузького предметника, а як людини культури, яка має значний особистий вплив на індивідуальність учня [129, с.79].

В.Кремень вважає освіту «тим соціальним інститутом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Освіта виступає активним прискорювачем культурних змін і перетворень у суспільному житті і в окремій людині» [129, с.56]. Він стверджує, що «... в школу має прийти оновлена науково-педагогічна парадигма, спрямована на реалізацію проектних форм взаємодії педагогів і школярів, на вдосконалення їхньої культури спілкування, здатності коректно розв'язувати складні навчальні й позашкільні ситуації» [129, с.90]. Тому науковець закликає формувати у майбутніх педагогів культуру дитиноцентризму, що покликана «визначати усю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами...» [129, с.93-94].

Дану позицію підтримує І.Зязюн, який, зіставляючи та узагальнюючи переваги і недоліки так званої цивілізаційно-культурологічної парадигми у здійсненні науково-педагогічної діяльності, приходить до висновку, що «освіта як культурно-історичний феномен за своєю природою є культурно відповідною, культурно-дієвою; освіта – це та частина культури, що відтворює її у цілісності (єдності інтеграції і диференціації); системно сполучною ланкою освіти і культури є людина; мета сучасної освіти –

людина культури – дає можливість висунути загальну гіпотезу про продуктивність і перспективність прийняття пропонованого культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації освіти в контексті сучасної культури» [91, с.33-34]. Фактично мова йде про культурологічну парадигму розвитку системи освіти.

Глобальною метою майбутньої особистісно орієнтованої освіти за культурологічною парадигмою є, на переконання І.А.Зязюна, людина культури, в образі якої сучасна освіта має втілити ідеї, що відповідають таким культурним началам в людині, як свобода, гуманність, творчість, духовність, адаптивність [91, с.34-35].

Теорію та технологію культурологічної підготовки учителів вивчала Л.Кондрацька, яка вперше обґрунтувала сутність антропологічної парадигми культурологічної підготовки майбутнього педагога як моделі становлення антропологічної культури особистості та педагогічної технології її реалізації, розробила комплексну методику діагностики антропологічної культури майбутнього вчителя та ефективності технологічного забезпечення процесу її становлення [117, с.38].

Проблему розвитку педагогічної культури майбутнього учителя розробляла О.Рудницька [191]. Г.Тарасенко вважає культуру вчителя «необхідною умовою як професійної його самореалізації, так і соціального самоствердження взагалі» [214, с.93].

Вартими уваги вважаємо і результати досліджень Л.Настенко, яка обґрунтувала педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя. Науковець наголошує на важливості узгодження професійної, суспільно-економічної та культурологічної складової у підготовці спеціалістів вищої кваліфікації і розглядає культурологічну підготовку майбутнього вчителя «як складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної підготовки, що є і складовою цієї системи вищого порядку, і системотвірним фактором, і «наскрізною» ланкою, яка пронизує всі її



компоненти» [163, с.16].

Доцільно зауважує Л.Хомич: «Культурою є лише те із виробленого людиною, що спрямовано на її саморозвиток і самовдосконалення. Відповідно культура спеціаліста – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих здібностей у розв’язанні нестандартних завдань, у здійснення професійних обов’язків» [226, с.121]. Звісно, це стосується і культури педагогічного спілкування, оскільки вона є однією із складових загальнопрофесійної культури особистості учителя.

М.Каган, встановивши умовні типи культури щодо професійного становлення особистості вчителя, говорить про «культуру комунікабельної людини», де систематизуючим фактором є прагнення до досконалих людських взаємостосунків як вищої цінності життя людини, якій підпорядковані інші цінності» [100, с.117-119].

Проблема спілкування у сучасному суспільстві, безперечно, є актуальною та практично значущою. З наукової точки зору спілкування – це спосіб зв’язку між людьми у процесі їхньої взаємодії, що набирає різних форм: психічного контакту між індивідами...; те, що додається до індивідуальної діяльності, змінює її, вносить елементи соціальної обумовленості..., забезпечує колективну діяльність [140, с.4]; базова категорія соціальної психології, що визначається нею як складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності; це необхідна умова формування, існування й розвитку особистості [51, с.317]; взаємодія суб’єктів, у якій відбувається обмін раціональною та емоційною інформацією, діяльністю, досвідом, знаннями, навичками та вміннями, а також результатами діяльності, це необхідна умова розвитку та формування особистостей та груп [176, с.79]; взаємодія суб’єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами і спрямована на значущі зміни властивостей, стану, поведінки і особистісно-сміслових цінностей партнерів [229,

с.135].

В широкому педагогічному значенні педагогічне спілкування визначається як «... таке спілкування вчителя з школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання..., управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості вчителя» [88, с.333] та має за мету передачу суспільного і професійного досвіду від учителя учням, обмін особистісними розуміннями, пов'язаними з вивчаючими об'єктами і життям в цілому [229, с.135].

Педагогічне спілкування є основною формою здійснення навчального процесу. Його продуктивність визначається цілями і цінностями спілкування, що мають бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу в якості імперативу їх індивідуальної поведінки. Так, О.Леонтьєв зумів загострити увагу на надзвичайній актуальності проблеми педагогічного спілкування для практики навчання та виховання, наголошуючи на основних ознаках його оптимальності: «оптимальне педагогічне спілкування – таке спілкування учителя зі школярами в процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання..., забезпечує управління соціально-психологічними процесами в дитячому колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні особливості учителя» [140, с.8].

В умовах сучасного навчально-виховного процесу учитель будь-якого фаху має володіти високим рівнем культури педагогічного спілкування, оскільки фахове спілкування є основою його професійної діяльності.

Мовлення учителя повинно віддзеркалювати його достатню загальну й професійну

ерудицію, оскільки для педагога оволодіння культурою становить найважливішу ознаку професійної діяльності. Як справедливо зауважує Г.Тарасенко, «...професійну культуру вчителя ніяк не можна спрощувати до системи спеціальних, вузькопрофесійних знань, умінь та навичок. Це поняття є ширшим і включає в себе весь духовний потенціал особистості педагога, інтелектуальні, емоційні і практично-дійові компоненти його свідомості» [215, с.39]. Безумовно, формування професійно-педагогічної майстерності не буде повним без оволодіння основами культури педагогічного спілкування як основи ефективності педагогічних впливів.

І.Бех зауважує, що «виступаючи провідною детермінантою всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, спілкування виступає основним засобом, за допомогою якого здійснюються виховні впливи на особистість, відбувається за необхідності оптимізація і корекція її психологічного змісту.» [20, с.53].

Але він же зауважує: «Для того, щоб зробити спілкування виховуюче ефективним, необхідно володіти досить високою культурою, основні положення якої можна звести до трьох основних вимог: знати психологію дитини і правильно оцінювати її індивідуальні якості; адекватно емоційно відгукуватися на поведінкові реакції дитини та її актуальні психічні стани; вибирати стосовно кожної дитини такий спосіб поведінки з нею, який би найкращим чином відповідав її індивідуальним особливостям» [20, с.53-54].

Тому слід говорити про необхідність формування в педагога високого рівня культури педагогічного спілкування як невід'ємної частини його загальної культури. Така ж думка простежується і в дослідженнях Т.Щербан [234].

В.Грехньов доводить, що «...у професійному спілкуванні вчителя завжди тісно взаємопов'язані дві ланки: по-перше, це загальні принципи спілкування, закладені самим характером суспільного ладу, успадковані цінності минулого, в яких реалізується педагогічна діяльність учителя, єдині цілі і завдання навчання і

виховання; по-друге, це індивідуальні принципи спілкування, чи його стиль, - сукупність конкретних прийомів і засобів, які учитель своєрідно ... реалізує в своїй діяльності на основі наявних у нього особистих знань, професійного досвіду, здібностей та вмінь. Їх заперечення ... не може свідчити про професійність, той чи інший рівень розвитку професійної культури спілкування» [56, с.18].

Л.Виготський вважав проблему культури педагогічного спілкування складною, такою, що включає знання, оцінне ставлення до своїх вчинків, різні почуття, і справедливо наголошував, що «проблема формування умінь і навичок культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів передбачає, насамперед, теоретичну розробку поняття «культура педагогічного спілкування» [44, с.43].

Наукове поняття культури педагогічного спілкування пов'язане передусім із категорією діяльності (О.Леонтьєв, О.Бодальов), через яку можна пояснити формування культури спілкування як «засвоєння особистістю засобів діяльності спілкування, що дозволяє цій особистості повною мірою реалізувати себе та свої цілі, свій творчий потенціал, виявити процесуальний характер культури педагогічного спілкування» [175, с.153].

Культура педагогічного спілкування вчителя проявляється безпосередньо у його професійній педагогічній діяльності і має свої індивідуальні риси. Так, у ній можна впізнати особистісні прояви педагога: фасцинацію, пластичність, ригідність, домінантність та різновидність рольової поведінки [101, с.273].

В.Усатий, займаючись дослідженням мовлення вчителів початкових класів, наголошував на його специфіці та основних ознаках: чіткість, багатство, виразність, багатоплановість, адекватність мовлення освітнім завданням, здатність планувати мовлення й керувати ним [220, с.7].

В.Грехньов вважає, що «культура мовлення вчителя початкових класів є комплексною лінгводидактичною проблемою і охоплює оволодіння технікою

мовлення, засобами логіко-емоційної виразності читання і мовлення, умінням підготуватися до мовленнєвої дії відповідно до характеру мовлення, матеріалу, що опрацьовується з учнями, з урахуванням їхніх психологічних особливостей і можливостей сприймання... Але ... професійна культура спілкування вчителя – це соціально значущий показник його здібностей, уміння здійснювати свої взаємостосунки з іншими людьми, здібності та вміння сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, в процесі вирішення поставлених педагогічною діяльністю конкретних завдань навчання та виховання» [56, с.18].

Як уже зазначалося, професійне спілкування учителя характеризується поліфункціональністю. Г.Андрєєва виділяє три функції спілкування: комунікативну, інтерактивну та перцептивну [7, с.24]. Тої ж думки дотримується Б.Ломов, говорячи про інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну та ефективно-комунікативну функції [145, с.3-23].

Тому слід виділити перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти спілкування в структурі моделі культури педагогічного спілкування. Але дослідження В.Галузяка доводять необхідність включення до цього ряду мотиваційно-ціннісного компоненту як «системи морально-етичних цінностей та переконань особистості вчителя та його педагогічну спрямованість у спілкуванні та взаємодії, що, в свою чергу, визначає характер та стиль спілкування і взаємодії вчителя та учнів» [48, с.70].

В даному напрямку проводилися й дослідження І.Комарової, яка зауважує, що «...було б неповним у структурній моделі культури педагогічного спілкування не виділити її внутрішньої, мотиваційно-ціннісної основи» [114, с.9], а тому «культура педагогічного спілкування, — на її думку, — це властива вчителю система перцептивних, комунікативних та інтерактивних способів і прийомів спілкування з учнями, яка детермінується його ціннісними орієнтаціями і визначає здатність адекватно сприймати і розуміти особистісні риси та поведінку учнів, налагоджувати

продуктивні міжособистісні стосунки з ними, формувати, сприятливий емоційний мікроклімат в учнівському колективі, майстерно використовувати вербальні і невербальні засоби виховного впливу» [114, с.10-11]. Ґрунтовний аналіз даних компонентів буде проведено далі.

На думку багатьох учених, у сучасних умовах особливої актуальності набуває компетентнісний підхід до підготовки спеціалістів всіх галузей суспільного життя, що «віддає пріоритет не досягненню високого ступеня поінформованості людини в процесі навчання, а формуванню в неї вміння розв'язувати складні проблеми, орієнтуватися у навколишньому соціальному середовищі та приймати самостійні рішення у конкретних життєвих ситуаціях» [128, с.195-196], бо «в умовах сучасності саме професійна компетентність працівників перетворюється на вирішальний фактор суспільного розвитку» [205, с.43-45]. Звісно, запровадження компетентнісного підходу до професійної освіти фахівців у процес навчання не відкидає предметно-знаннєвої моделі освіти, адже, на думку В.Зачинського, «кожна нова едукативна система неодмінно повинна бути синтезом передуючих їй ... великих дидактичних ідей, відповіддю на актуальні завдання освіти» [245, с.22]. Вона відіграє важливу роль у процесі професійного навчання фахівців будь-якої сфери життєдіяльності суспільства. Це стосується і підготовки вчителів.

Сьогодні наука говорить про «культуру в педагогіці і педагогіку в культурі» [67, с.43-49]. Педагогіка культури розглядає навчально-виховний процес як «...зустріч людської особистості з об'єктивними цінностями культури, їх інтеріоризацію в результаті збагачення духовних сил людини й творення нових цінностей» [51, с.250]. Тому й уся освітня діяльність має здійснюватися згідно принципу культуровідповідності – «відповідно до вимог середовища й часу» [51, с.182]. Але освіта, як нам відомо, має діалогічну основу, що передбачає обмін духовно-моральними, емоційно-ціннісними орієнтирами між педагогами та учнями. Ця

діалогічність освітньої діяльності, по-перше, має забезпечуватися високим рівнем культури, в контексті якої вона здійснюється, по-друге, залежати, зокрема, від рівня розвитку педагогічної культури вчителя як суб'єкта цієї діяльності.

Для забезпечення діалогічності освіти має велике значення і культура педагогічного спілкування вчителя, що є умовою й суттєвим фактором організації педагогічного процесу, управління навчально-пізнавальною діяльністю [17, с.80], оскільки «...високого рівня професіоналізму в культурі взаємовідносин досягає той учитель, який спілкування розглядає як двосторонній процес, при якому всі його учні, вихованці стають повноправними партнерами спілкування» [56, с.21].

«Культура в своїй основі педагогічна. І педагогічне спілкування в своїй освітньо-виховній, формуючій особистість функції, будується за аналогією і з урахуванням тих форм і «моделей» спілкування, які склалися в культурі. Тому у діалозі вчителя з учнями важливо не обмежуватися колом навчально-пізнавальних проблем, а органічно поєднувати їх з тими аспектами розвитку науки, які виводять до розуміння людини, дають імпульси для саморозвитку, самодетермінації людини культурою і в культурі» [17, с.80].

Ми вважаємо виправданим розгляд проблеми культури педагогічного спілкування через призму компетентнісного підходу до організації освіти. Для початку слід диференціювати два близьких, але не тотожних за змістом поняття «компетенція» і «компетентність», що мають відношення до професійної підготовки вчителя. Педагогічна компетенція – це коло питань, вирішення яких входить в його обов'язки [186, с.27], тоді як педагогічна компетентність відображає рівень володіння необхідними знаннями і вміннями [186, с.27].

Комунікативна компетенція є серцевиною професіоналізму учителя і має складну структуру, до якої, на думку Н.Кузьміної, входять різні здібності педагога, тобто, компетентність педагога – це комплексне явище, яке складають методична, соціально-

педагогічна, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна, комунікативна компетенції [134, с.45-49].

Під комунікативною компетентністю учителя слід розуміти «сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, культури вербальної та невербальної взаємодії» [199, с.12].

Довідкова література інтерпретує компетентність як знання та досвід у певній галузі. Але у рамках психологічних теорій компетентність у спілкуванні розуміється значно ширше, а саме як: складне утворення, що включає знання соціально-психологічних факторів та уміння використовувати їх у конкретній діяльності; розуміння мотивів, стратегій поведінки, фрустрацій; уміння розібратися у групових соціально-психологічних проблемах; осмислення можливих перешкод на шляху до взаємного порозуміння [148, с.12-28]; оволодіння технологією та психотехнікою спілкування [170]; система внутрішніх засобів регулювання комунікативних дій [79]; заснована на знаннях, чуттєвому досвіді та вільному володінні засобами спілкування здатність особистості орієнтуватися у ситуаціях спілкування [75]; утворення, що включає пізнавальний, емоційний, поведінковий компоненти [173]; інтегральна характеристика спілкування, в якій опосередковано виражаються морально-світоглядні установки особистості, її загальна та професійна спрямованість, рівень комунікабельності [80, с.63-71; 77]. Як бачимо, поняття комунікативної компетенції учителя є ширшим та більш об'ємним і є однією із складових загальної професійної компетентності особистості педагога.

Також слід обґрунтувати структуру змісту КК, яка характеризується певною взаємопов'язаних кількістю компонентів. Одним із перших учених, що запропонував своє бачення структури КК, є Д.Ізаренков. Він вказав на те, що структура КК має свої складові – компетенції: мовленнєву, лінгвістичну та предметну [199, с.13].

Своє трактування понять «комунікативна компетенція» та «професійна



комунікативна компетенція» дає Т.Симоненко. Науковець виділяє мовну, предметну та прагматичну [199, с.12-15]. Але Т.Симоненко вважає, що поряд з основними складовими структури Д.Ізаренкова варто виділити в окремий комплекс формування професійних мотивів майбутнього учителя, тому й пропонує такі складові ПКК: лінгвістичну, предметну, прагматичну і технологічну [199, с.15]. Звідси випливають основні критерії ПКК – види компетенцій: мовна, прагматична, предметна і технологічна [199, с.15].

Аналізуючи критерії ПКК, науковець зазначає, що, по суті, формування ПКК передбачає розвиток у студентів двох основних груп умінь – професійних та комунікативних [199, с.15]. Професійні пов'язані з оволодінням дидактичною та лінгвістичною термінологією, умінням аналізувати тексти, виправляти помилки, редагувати мовлення учнів. Комунікативні уміння – це уміння встановлювати контакти зі співрозмовником, підтримувати розмову.

Дещо інші погляди на структуру компетентності у спілкуванні має С.Петрушин [173]. На його думку, до складу компетентності слід віднести когнітивні (поглиблення самопізнання та пізнання партнерів по спілкуванню), поведінкові (уміння ефективно використовувати різноманітні засоби спілкування) та емоційні (досвід різноманітного спілкування, позитивне самоставлення та налаштування на партнера по спілкуванню) компоненти.

Основними показниками та критеріями саме професійної комунікативної компетентності визначають теоретичні та практичні знання в системі комунікативних дисциплін, організаторські здібності, комунікативний самоконтроль, уміння продуктивно вирішувати конфліктні ситуації [199, с.12]. В.Захаров та Ю.Хрящева складовими компетентності у спілкуванні вважають: знання у сфері психології особистості, групи, спілкування; уміння та навички спілкування; корекція і розвиток установок у спілкуванні; здатність адекватно і повно сприймати і оцінювати себе та

інших людей, взаємини між людьми; корекція та розвиток системи ставлень особистості [86, с.13-45].

Л.Петровська визначає комунікативну компетентність вчителя як засновану на знаннях, чуттєвому досвіді здатність орієнтуватися у ситуаціях професійного спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки, фрустрації, рівень освоєння технології та психотехніки спілкування [170, с.28]. Тому комунікативна компетентність учителя набуває таких видів: компетентність у здійсненні перцептивної, комунікативної та інтерактивної функцій спілкування; компетентність у реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у спілкуванні; компетентність у розв'язанні продуктивних, репродуктивних завдань спілкування; компетентність у реалізації поведінкового, операційно-інструментального, особистісного та глибинного рівнів спілкування [170, с.28].

Визначальну сторону комунікативної компетентності вчителя у сучасних умовах становить компетентність саме у суб'єкт-суб'єктному спілкуванні, у вирішенні продуктивних задач, в оволодінні глибинним, особистісним рівнем спілкування з іншими людьми. Тому у структурі комунікативної компетентності вчителя Л.Петровська виділяє гностичний, конативний та емоційний компоненти [170, с.28].

З усього вищесказаного, можемо зробити висновок, що проблема формування культури педагогічного спілкування майбутнього учителя початкових класів у контексті компетентнісного підходу до підготовки фахівців потребує більш глибокого вивчення, чому й будуть присвячені наші подальші дослідження.

## **1.2. Модель культури педагогічного спілкування майбутнього учителя початкових класів**

Ми вважаємо, що компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців,

зокрема комунікативної, не повинен суперечити загальноприйнятому традиційному підходу та системі такої роботи. Він має розширити можливості такої підготовки, підвищити її ефективність, об'єднавши їх раціональні зерна. Тому ми пропонуємо власну модель культури педагогічного спілкування сучасного вчителя, яка є спробою об'єднання переваг традиційного та інноваційного підходів.

Наукове обґрунтування нашого дослідження ґрунтується на тому, що слід розрізняти поняття «компетенція» та «компетентність». Компетенція – це добра обізнаність із чим-небудь; це сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими до відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної продуктивної дії по відношенню до них [188, с.16], а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності [188, с.17]; компетенція – це рівень розвитку особистості, пов'язаний з якісним опануванням змісту освіти, а компетентність – це здатність учня здійснювати складні культуровідповідні види діяльності [66]. Якщо говорити про педагогічне спілкування як вид діяльності вчителя та культуру такої діяльності, то, на нашу думку, слід пам'ятати, що є різниця і між поняттями «компетенція у педагогічному спілкуванні» та «компетентність у педагогічному спілкуванні».

Компетенцію в педагогічному спілкуванні ми розглядаємо як наявність у педагога знань технології педагогічного спілкування (суті, особливостей, функцій, структури), усвідомлення необхідних для його здійснення комунікативних умінь та навичок. Закладається вона системою відповідних навчальних дисциплін. А компетентність у педагогічному спілкуванні, відповідно, є свідченням готовності до здійснення педагогічного спілкування на високому професійному рівні, що базується на основі компетенції особистості у педагогічному спілкуванні. Формується вона, окрім системи відповідних навчальних дисциплін, і власним особистісним досвідом здійснення такого

виду педагогічної діяльності.

Оскільки в традиційно прийнятій структурі культури педагогічного спілкування виділяють перцептивний, інтерактивний та комунікативний компоненти, що мають відповідну мотиваційно-ціннісну основу, то в контексті компетентнісного підходу ми вважаємо за доцільне назвати окремі з них компонентами культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні: компетенцію перцепції у педагогічному спілкуванні, компетенцію інтеракції у педагогічному спілкуванні та компетенцію комунікації у педагогічному спілкуванні. Кожна з компетенцій передбачає знання та усвідомлення їх змісту, що за певних умов практичного вдосконалення переросте у складову частину компетентності педагогічного спілкування. Всі три названі компоненти культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні детермінуються мотиваційно-ціннісною основою, на якій вони будуються.

Отже, культуру педагогічного спілкування вчителя ми визнаємо складовою його професійної компетентності як фахівця загалом та виявом його компетентності у педагогічному спілкуванні зокрема. За своїм змістом ця компетентність і являє собою синтез компетенцій комунікації, перцепції та інтеракції у спілкуванні.

Кожен з охарактеризованих видів компетенцій, будучи основою компетентності педагога у фаховому спілкуванні, своїм рівнем розвитку визначатиме і рівень розвитку культури педагогічного спілкування як компетентності педагога у спілкуванні.

Говорячи про культуру педагогічного спілкування, ми вважаємо за доцільне ввести поняття комунікативного потенціалу особистості. За С.Терещуком комунікативний потенціал розглядається як система показників педагога: комунікативні якості, перцептивно-рефлексивні, емоційно-емпатійні можливості, мотивація спілкування, комунікативні знання, уміння та навички. Вираження названих характеристик комунікативного потенціалу в діяльності вчителя є важливою ознакою

професіоналізму [216, с.1]. Вважаємо, що він також впливає на рівень культури педагогічного спілкування педагога.

Структуру комунікативного потенціалу особистості (В.Погольша) складають: соціальний інтелект та ерудиція, розуміння співбесідника, почуття гумору, мотив досягнення та самоактуалізації, афіліація, активна позиція у взаємодії, активна позиція у спілкуванні, адаптивність, навички спілкування, легкість спілкування, особистісний «магнетизм», самоповага, впевненість [222, с.5-8].

Звісно, рівень розвитку цих показників визначатиме рівень комунікативного потенціалу особистості. Визначатимуть його і показники сформованості культури мовлення майбутнього вчителя, що закладається шляхом набуття соціального досвіду, навчання в школі, спілкування з оточуючим середовищем тощо. Якщо ми говоримо про комунікативний потенціал майбутнього педагога, то до його складових, припускаємо, слід додати і його професійні знання науково-педагогічних основ спілкування; уміння, навички педагогічної взаємодії через спілкування; комунікативні уміння, здібності, які, в свою чергу, і детермінують комунікативний потенціал педагога, рівень його майстерності у спілкуванні. Тому вважаємо за доцільне припустити, що комунікативний потенціал педагога, за певної цілеспрямованої роботи з його розвитку, визначатиме компетентність у педагогічному спілкуванні, яка є інтегральною якістю особистості.

Отже, в нашому трактуванні культура педагогічного спілкування – це складова професійної компетентності педагога, що становить собою компетентність у спілкуванні, яка детермінується його особистісно комунікативним потенціалом, а також системою фахової комунікативної підготовки, спрямованою на формування та розвиток таких професійних знань, умінь та навичок, що забезпечують наявність перцептивної, інтерактивної та комунікативної компетенцій майбутнього педагога. Далі розглянемо їх детальніше.

### 1.2.1. Мотиваційно-ціннісна основа педагогічного спілкування

Мотиваційний блок у структурі моделі культури педагогічного спілкування «виявляє міру соціального в особистості вчителя, його ставленні до інших людей, а також до самого себе як до суб'єкта спілкування» [175, с.155], оскільки мотивація – це «вузол, у якому культура спілкування в своїх компонентах зрощується, перехрещується з моральними характерними рисами особистості» [175, с.155]. У мотиваційному блоці рівень культури педагогічного спілкування виявляється у ступені сформованості позитивних, соціально-ціннісних установок вчителя у сфері спілкування: ставлення до учня як до суб'єкта спілкування, а звідси – установка на діалогічність, рівноправність у спілкуванні.

Зміст мотиваційно-ціннісної основи культури педагогічного спілкування ми вбачаємо у знаннях та усвідомленні суті, особливостей і значення гуманістичної позиції педагога для налагодження та встановлення особистісно орієнтованого гуманного педагогічного спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, встановлення гуманного освітнього середовища, позитивного психологічного клімату в педагогічно-учнівському колективі; педагогічного такту як професійної якості педагога та ознаки його толерантності; моральних цінностей, переконань та принципів педагога, що детермінують характер педагогічної взаємодії та спілкування; стилів педагогічного спілкування та взаємодії як ознак педагогічної позиції, залежність їх вибору від особистісно-мотиваційних чинників, професійної позиції педагога.

Оскільки позиція — це розташування кого- або чого-небудь для якої-небудь дії; точка зору, принципи, встановлені в основу дій кого-небудь, чого-небудь, що виникає як передумова діяльності, виявляється, реалізується через неї, актуалізується в ній [238, с.46], то питання професійної позиції педагога має істотне значення як для поглибленого розуміння суті виховання, так і для професійного його оснащення.

Виділяють дві психологічні позиції: інтроверсії (внутрішня орієнтація до суб'єктивного світу) та екстраверсії (зовнішня зорієнтованість особи до об'єктивного світу) [239, с.6]. Слід мати на увазі й такий аспект проблеми, як вияв моральної позиції учителя, що супроводжується гуманістичною спрямованістю, ціннісними орієнтаціями, які також є важливими складовими моральної свідомості, адже «педагог - це носій не лише знань, умінь, навичок, але й моральної культури, духовності, краси, на якого покладається величезна соціальна відповідальність за виховання молоді» [85, с.21-22].

Ми цілком згодні з М.Рибаковою, яка вважає, що «...позиція, яку займає вчитель у спілкуванні та взаємодії з учнями, багато в чому визначає стиль взаємостосунків з учнями» і говорить про три види позицій: жорсткої дисципліни, скривдженого невдячними учнями та співпраці [185, с.31].

Проблема позиції педагога у взаємодії піднімалася й Е.Берном, що розглядав її як «той стан нашого «Я», що зараз проявляє себе в ситуації спілкування і може бути трьох видів: дитяча (невпевнено-підлегла або стихійно-вибухова), батьківська (самовпевнено-агресивна або протекційна), позиція дорослого (стримано-коректна)» [143, с.94]. Для позначення позицій науковці користуються й термінами «під», «над», «нарівні», «прибудова знизу», «прибудова згори», «прибудова поряд» [143, с.94-106].

Професійною позицією педагога є його розташування в просторі фізичної і духовної взаємодії з вихованцем по відношенню до вихованця як центрального об'єкта виховного процесу. Вона може бути гуманістичною, стратегічною чи тактичною [238, с.48]. Гуманістична професійна позиція педагога, як уже було сказано, характеризується таким розташуванням педагога по відношенню до дитини в просторі їх фізичної і духовної взаємодії, при якому дитина для педагога виступає в своїй основній соціальній ролі Людини, незалежно від віку, рівня розвитку, характеру, успішності діяльності, здібностей, статусу в групі, статевої та соціальної приналежності [238, с.48].

І.Бужина говорить про важливу рису педагога – його гуманістичну спрямованість як комплексну властивість особистості, що характеризується ступенем сформованості в неї гуманістичних якостей, єдності свідомості і гуманістичної поведінки, гуманістичних відносин [37, с.23]. Саме такий педагог буде здатним до формування гуманістичних відносин зі школярами.

З-поміж основних завдань виховання в сучасній українській державі на перший план виходять наступні: «утвердження високих ідеалів гуманістичної культури і демократичних взаємовідносин людей...; створення гуманного і демократичного виховного середовища школи, мікрорайону, регіону; сприяння становленню особистості в усіх її демократичних, гуманістичних, інтелектуальних і культурних проявах» [83, с.4]; забезпечення «гуманізації освіти як центральної складової нового педагогічного мислення» [51, с.76]. На підтвердження вищезазначеного процитуємо президента АПН України В.Кременя: «Ми повинні через зміну парадигми у відносинах учителя і учня, і взагалі у ставленні до людини в суспільстві, розірвати ланцюг неповаги до особистості» [129, с.108].

Основними шляхами гуманізації освіти є: формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання в його учасників морально-емоційної культури взаємовідносин; формування в учнів емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального функціонування педагогічного процесу, що виховує гуманну особистість [51, с.76]. Але ми переконані, що неможливо створити гуманну школу без гуманного вчителя – педагога, основою професійної діяльності та педагогічної взаємодії якого є система гуманістичних цінностей і переконань.

Ідея створення гуманної освіти пронизує педагогічну систему педагога-гуманіста Ш.Амонашвілі, який запитує: «Учителю, подивись, чи не є часто ти сам перешкодою оновлення школи?» [4, с.5-6]. Він говорить і про «негуманного педагога», який згідно



морально-філософського, соціального замовлення суспільства все ж покликаний реалізувати концептуальні засади гуманістичної педагогіки, «центром якої є унікальна цілісна особистість...» [51, с.77].

Виходячи з теорії гуманізму освіти та гуманістичної позиції педагога, І.Бех говорить про необхідність розуміння, визнання і прийняття дитини [21, с.37-75].

Стратегічна позиція визначає найзагальніше розташування по відношенню до об'єкта майбутньої діяльності, що базується на довготривалих стійких відносинах, підлеглих меті діяльності і орієнтованих на тривалу перспективу. Для педагогічної діяльності – це мета і завдання виховного процесу [238, с.48]. «Зайняти стратегічну позицію – означає виділити ключові відносини, зробити їх домінуючими у всій подальшій діяльності; відповісти на питання: «Хто є партнер?», визначити його соціальну роль і роль власного соціального «Я». Можна вважати, що стратегічна позиція визначається соціальною роллю, якою ми наділяємо іншу людину... – нашого вихованця» [238, с.48].

Педагогу важливо вміти зайняти і тактичну позицію, яка визначається, з одного боку, провідними, генеральними відносинами, що становлять основу стратегічної позиції, а з іншого – конкретними обставинами і ходом взаємодії. А оскільки взаємодія завжди насичена виховним змістом, то кожен окремий акт взаємодії має своє завдання, яке і досягає педагог шляхом відібраної методики. Іншими словами, тактична позиція – це позиція, яку займає педагог у контексті створюваної методики діяльності [238, с.49]. Вона може бути: кінетична («попереду», «позаду», «разом»); рівнева («згори», «знизу», «нарівні»); дистанційна; емпатійна («зовні», «в», «поряд-нарівні-разом з») [238, с.50].

Л.Шарова дослідила взаємозв'язок між професійно-етичною культурою та педагогічним спілкуванням учителя, називаючи його основним із шляхів її формування [231, с.150]. Ми ж, у свою чергу, переконані, що дотримуватися норм педагогічної етики, моралі є основою мотиваційного компоненту культури педагогічного

спілкування, бо це, врешті-решт, визначає позицію, стиль, поведінку у взаємодії та спілкуванні з оточуючими.

Оскільки культура – це «форма детермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення, форма вільного вирішення і перевирішення своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності» [22, с.289], то можна сказати, що моральна культура особистості – поняття суб'єктивне, явище суто індивідуальне у своїх проявах; «...на свідомість, волю, почуття людини нескінченим потоком спадають найрізноманітніші сили зовнішньої і внутрішньої детермінації..., – це сили економічного, соціального, державного тиску, сили впливу середовища, екологічної кризи, системи освіти, «масової культури»; це сили генетичної, біологічної агресивності, жорстокості...» [87, с.31-40]. А особистість (об'єкт їх впливу) піддається їм. Але ми переконані, що як суб'єкт власної життєтворчості, «фільтруючи» зміст цих впливів через призму власного «Я», власного досвіду, вона виступає і творцем власної системи моральних цінностей. Це стосується, звісно, і особистості вчителя, який, втілюючи у своєму ідеалі найкращу модель високоморальної особистості (згідно вимог, потреб і уявлень суспільства), сам же і формує цю модель ідеалу.

Суспільство ставить перед педагогом певні норми-заборони, норми-рамки і норми-зразки [42, с.13-14], яких він має дотримуватися у спілкуванні з оточуючими. Найбільш узагальнено моральні вимоги до особистості педагога, його діяльності містяться в моральних принципах, серед яких виокремлюються принципи педагогічного гуманізму та педагогічного оптимізму [42, с.57-86].

Принцип педагогічного оптимізму закликає будувати навчально-виховний процес на джерелах радості, оптимізму та гумору, який може бути різних видів: гумор (сприяє духовному комфорту вихованців) та «чорний гумор» (глибоко вражає душу дитини, переростає не лише в іронію, але й у відверте грубе насміхання) [42, с.67].

І.Харченко розглядає педагогічний гумор як одну із складових професійної майстерності та вважає, що «гумор педагога є показником його емоційної зрілості, засобом активної психічної саморегуляції, знищує в учнів рівень тривоги, вчить підтримувати інтелектуально й емоційно добрі стосунки; сприяє розвитку вищих інтелектуальних почуттів, допомагає створювати атмосферу доброзичливості і щирості, гармонізуючи стосунки між учителем і учнями ...» [150, с.41-45]. Цю низку функцій гумору продовжують Д.Гришин і В.Прокопенко: сприяння розвитку інтелекту; стимулювання діяльності мислення; зближення вчителів, учнів; корекція взаємин і поведінки [60, с.83-85].

В основу педагогічної взаємодії, на нашу думку, мають бути покладені і такі етичні категорії, як «добро» і «зло». «Зло, як категорія етики, віддзеркалює негативні аспекти дійсності, діяльності людей і відносин між ними. Слід відокремити моральне зло від фізичного» [64, с.96]. Учитель, звісно, не має права на жоден із цих видів зла. Г.Васянович переконаний, що «кожен учитель, формуючи у дитині світ добра, не може уникнути у своїй діяльності «добро-зустрічі», «добро-слова» та «добро-дії» [42, с. 86-188]. Та він же й застерігає: «...не слід забувати, що діти інтуїтивно відрізняють справжню доброту від псевдодоброти» [42, с.107], яка може мати різні варіанти у педагогічній практиці: удавана доброта, корислива псевдодоброта, конформний тип псевдодоброти [42, с.107-112].

Педагог, співпрацюючи з учнями, має пам'ятати і про свою моральну відповідальність «як особистісну якість, яка полягає «в усвідомленні моральної потреби до виконання соціальних норм, здатність вільно прийняти справедливую оцінку скоєних вчинків, давати своїм діям самооцінку з позицій гуманності; справедливість» [42, с.86-188], що «...віддзеркалює не ту чи іншу цінність, благо, а їх загальне співвідношення між собою» [204, с.333]; щастя, честь, гідність та совість [42, с.86-188].

Кожному педагогу повинна бути притаманна позиція терпимості, як «здатність

переносити, мати потребу, страждати, кріпитися, мужатися, триматися; чекати, вичікувати щось краще, сподіватися, бути покірливим, зглянутися, допускати, послабляти, потурати, давати звичку, не поспішати, не квапити, не гнати» [65, с.701] і може бути наступних видів: квазитерпимість, псевдотерпимість, комунікативна, фрустраційна, природна, проблемна, вимушена, конструктивна толерантність, толерантність наміру [110, с.31].

Залежно від переважаючої форми виразу терпимого, толерантного і нетерпимого відношення і на основі функціонування механізмів ухвалення і терпіння моделюють теоретичну типологію педагогів: з переважанням зневаги як форми виразу нетерпимого відношення («Диктатор»), відчуженості як форми виразу нетерпимого відношення до дітей («Снігова Королева»), імпульсної форми виразу нетерпимого відношення до дітей («Боець»), зарозумілості як форми виразу толерантного відношення до дітей («Сноб»), терплячості як форми виразу толерантного відношення до дітей («Стоїк»), безпорадності як форми виразу толерантного відношення до дітей («Попелюшка»), поблажливості як форми виразу терпимого відношення до дітей («Черепашка Тортилла»), поступливості як форми виразу терпимого відношення до дітей («Альтруїст») та співпраці як форми виразу терпимого відношення до дітей («Миролюб») [110, с.89-108].

Необхідною якістю педагога є його педагогічний такт як яскрава ознака терпимості. Такт – це: професійна якість учителя, частина його майстерності, не лише властивості особистості вчителя, але й уміння вибрати правильний підхід до учнів, тобто це виховний дієвий засіб впливу на дітей [94, с.80]; підхід до учня або розв'язання педагогічної задачі, вміння учителя в кожній ситуації навчально-виховного процесу відповідати очікуванням учня та вимогам суспільства [168, с.112]; наочний показник комунікативної культури учителя й універсальний інструмент подолання міжособистісних протиріч з учнями; необхідна якість для учителя, інтуїтивне почуття

міри, що допомагає дозувати впливи і врівноважувати один засіб іншим; тактика поведінки учителя, яка полягає у виборі стилю і тону в залежності від часу і місця педагогічного впливу, а також від можливих наслідків застосування тих чи інших методів [230, с.174]; міра педагогічно доцільного впливу учителя на учнів, вміння встановлювати продуктивний стиль спілкування, що не допускає крайнощів у спілкуванні зі школярами [228, с.85]; відчуття міри в здійсненні засобів педагогічного впливу на учнів, і вміння застосувати найефективніший засіб впливу за певних обставин, і стиль поведінки педагога у взаєминах з колегами, з учнями та їхніми батьками [15, с.76-79]; найхарактерніша професійна ознака вчителя [201, с.12]; спеціальне професійне вміння вчителя, за допомогою якого він кожного разу застосовує до учнів найбільш ефективний саме в цих обставинах засіб виховного впливу [223, с.23-27]; тактовне ставлення до людини – це не лише вияв поваги, а й важливий стимулюючий фактор [223, с.23]; міра педагогічно доцільного впливу учителя на учнів, уміння встановлювати продуктивний стиль спілкування [94, с.80];

Такт набувається разом із майстерністю, є результатом духовної зрілості вчителя, роботи над собою [168, с.112]. Для того, щоб оволодіти педагогічним тактом, потрібні: знання психології віку та індивідуальних особливостей дітей, основ моралі; почуття гумору; уміння творчо підходити до досвіду інших, володіти розвинутою педагогічною технікою, бачити моральний смисл у вчинках, любити дітей, спостерігати, бачити внутрішні причини поведінки дітей, орієнтуватися в ситуації, вибирати доцільний спосіб впливу, знаходити необхідні шляхи досягнення мети, проявляти поблажливість та володіти витримкою, почуттям справедливості [94, с.82].

У тенденціях розвитку позиції педагога закладені найпереконливіші передумови становлення того чи іншого стилю професійної поведінки. Ми підтримуємо основоположну думку досліджень В.Галузяка про те, що «стиль спілкування та взаємодії у ньому є важливою ознакою педагогічної позиції, педагогічної орієнтації»

[48, с.69]. Детально дана теза буде проаналізована далі.

У психологічній літературі терміном «стиль» позначаються: індивідуальні особливості експресивної поведінки особистості, виразної манери її діяльності, операційних компонентів, способів і засобів реалізації цілей та мотивів [243]; рухлива, мінлива в залежності від ситуації системи використання засобів та способів спілкування [12, с.30-33]; індивідуальна стабільна форма комунікативної поведінки людини, яка проявляється в будь-яких умовах взаємодії [137].

Невирішеним є питання про співвідношення понять «стиль спілкування» і «стиль керівництва». Однозначного і загальноприйнятого підходу до розмежування цих понять немає. Вони часто ототожнюються, а класифікаційна схема, термінологія та характеристики стилів керівництва прямо переносяться на процес спілкування. Окремі автори розглядають стиль спілкування як компонент, підструктуру стилю керівництва [50; 147].

Індивідуальні стилі педагогічного спілкування можуть бути ефективними і неефективними. Дана проблема є актуальною і на сьогодні. Однак окремі дослідники виділяють суто позитивні, педагогічно доцільні стилі спілкування і суто негативні, непродуктивні [112; 161; 192]. С.Рябченко стверджує, що авторитарний стиль педагогічного спілкування має суто негативні наслідки для особистості вихованців [192], тоді як А.Петровський і В.Шпалінський звертають увагу на непоганий рівень дисципліни та успішності у класах, де переважає авторитарний стиль педагогічного спілкування [172].

Останнім часом науковці піддають критиці доцільність постановки такого питання взагалі. Ми також вважаємо, що не можна говорити про універсальність того чи іншого стилю педагогічного спілкування, оскільки це вимагатиме певної категоричності та чіткої передбачуваності педагогічних явищ, процесів. Але ж, як свідчать наші спостереження та досвід, передбачити все у педагогічній діяльності (бодай на один

день) досить важко. Не можна дати готового «рецепту» педагогічної поведінки в тій чи іншій ситуації і запевнити у цілковитій його ефективності. Тут спрацьовує фактор суб'єктивності: у педагогічному спілкуванні беруть участь дві сторони – учитель та учень, які визнаються сьогодні суб'єктами педагогічного процесу, а отже, вони мають свої цінності, переконання, погляди, досвід співіснування з оточуючим середовищем. Кожен із них уже дотримується того чи іншого стилю спілкування та поведінки, між якими існує взаємовплив. Одна і та ж педагогічна ситуація може мати по відношенню до конкретної дитини (вчителя) кілька варіантів свого вирішення, що на даний момент будуть істинно доцільними. Тому єдина порада, яку може дати тут психологічна наука, – це те, що, взаємодіючи, і вчитель, і учень мають проявити гнучкість. Звісно, у кожної людини є свій «моральний стержень» (система цінностей та переконань), навколо якого формується її життєдіяльність, а тому і педагог, і учень повинні мати «межу гнучкості», яка і визначається цим стержнем. Отже, стиль життєдіяльності, а звідси, – і стиль спілкування, виражатиме внутрішній світ особистості, адже «...в основі стилю педагогічного спілкування лежить Я-концепція вчителя» [19].

Справедливим є твердження про те, що спроби змінити стиль призводять до дезінтеграції особистості педагога і неодмінно наштовхуються на потужний опір та протидію механізмів психологічного захисту. «Можна і потрібно вдосконалювати свої комунікативні навички, – зазначає І.Кон, – але радикально змінити стиль свого спілкування так само важко, як тип особистості» [118, с.308].

В результаті проведеного аналізу науково-психологічної та педагогічної літератури ми дійшли висновків, що не існує єдиного підходу до класифікації стилів спілкування. Найпоширенішим у вітчизняній педагогічній психології є підхід К.Левіна [244, с.271-299], який виділив три стилі керівництва: демократичний, авторитарний і стиль невтручання. На цій основі будувалися дослідження стилів педагогічної взаємодії О.Андрєєва [6], Р.Бернса [19], О.Леонтьєва [141], А.Аксакова [147],

Н.Маслової [151], В.Мухіної [161], П.Симонова [200].

О.Андрєєв [6] основними вважає авторитарний і демократичний стилі педагогічного спілкування та автократичний і ліберальний як їх крайні варіанти. Зосередження всіх функцій у руках педагога є ознакою авторитарного стилю. Часткове делегування функції прийняття рішень учням свідчить про демократичний стиль педагогічного спілкування. Ліберальний стиль має місце, коли вчитель передає учням функції, психологічно їм не доступні. Для автократичного стилю характерна монопольна концентрація всіх функцій рольової та міжособистісної взаємодії в руках учителя. Н.Маслова виділяє два стилі керівництва: демократичний та авторитарний [151, с.45-53].

Дану проблему вивчали Н.Кузьміна [133, с.101-106], М.Амінов [2, с.133-154], С.Петровський [167]. А.Петровський розробив двокомпонентну типологію педагогічної взаємодії, яка відповідає поширеній в психології дихотомії авторитарного і демократичного стилів керівництва [49]. Він виділяє учителів, які дотримуються навчально-дисциплінарної чи особистісно-орієнтованої моделі педагогічного спілкування. Е.Соковикова [206, с.10] виділяє «стиль товариського співробітництва» і «стиль опіки й підкорення».

Морально-етична опозиція «добре-погане» проявляється у поширеному в психології розмежуванні «суб'єкт-об'єктного» та «суб'єкт-суб'єктного» підходів і, відповідно, монологічного (ознаки авторитарності) та діалогічного (ознаки демократичності) стилів педагогічного спілкування [36], [192], [218].

Л.Петровська і А.Співаковська виділяють наступні ознаки діалогічного педагогічного спілкування: взаємна довіра, відвертість, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуацій, взаємна спрямованість на вирішення проблем, рівність психологічних позицій вихователя і вихованців, взаєморозуміння, взаємопроникнення у світ переживань один одного [171, с.85-89]. Вивчення



діалогічного стилю спілкування простежуємо в роботах С.Братченко [36].

І.Суботський та його учні, [211, с.80-90], [210, с.36-42] відповідно до міри вираженості в спілкуванні суб'єктів «егоїзму-альтруїзму» виділяють прагматичний (авторитарна та демократична форма вияву) та альтруїстичний (індивід добровільно ставить інтереси і потреби партнера вище власних) стилі [209, с.68-78]. Схожою є теорія В.Куніциної, яка, в залежності від способів впливу на партнера, міри втручання у його діяльність і поведінку та переслідуваних при цьому цілей, виділяє альтруїстичний, маніпулятивний і місіонерський стилі [137]. Отже, в усіх названих підходах основна увага акцентується на особливостях реалізації педагогом такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування, контроль за поведінкою вихованців у процесі педагогічної взаємодії.

На основі результатів аналізу особистісних властивостей учителів, характерних особливостей їх поведінки в класі та спілкування з учнями в позаурочний час, М.Березовін і Я.Коломінський виділяють п'ять стилів педагогічного ставлення (спілкування) [18]: активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативний, активно-негативний та пасивно-негативний.

Грунтовною є класифікація стилів педагогічного спілкування С.Шейна [233, с.132]: довірливо-діалогічний, альтруїстичний, конформний, пасивно-індиферентний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний, конфліктний. Окремим напрямком є дослідження індивідуального стилю педагогічного спілкування на основі теорії інтегральної індивідуальності В.Мерліна [98], [119, с.63-73], [121, с.30-48], [152, с.63-70], [155, с. 26-36] тощо.

А.Коротаєв і Т.Тамбовцева виділяють три типи індивідуальних стилів педагогічного спілкування: м'який, жорсткий і гнучкий [119, с.63-73]. Схожі стилі виділяє А.Ісмагілова: стиль А (швидка реакція на поведінку дітей, використання негативних оцінок, забезпечення дисципліни і порядку, часті зауваження, недооцінка

виховних цілей) і стиль Б (використання непрямих впливів, спрямованих на створення позитивної емоційної атмосфери) [98, с.4].

У психолого-педагогічній літературі бачимо ряд емпірично-описових класифікацій стилів педагогічного спілкування, керівництва і типологій учителів: В.Кан-Калика (спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю, спілкування на основі дружнього ставлення, спілкування-дистанція, спілкування-залякування і спілкування-загравання) [103]; Я.Корчака (вихователь-тиран, честолюбний вихователь, розумний вихователь) [125]; В.Сороки-Росинського («породи» педагогів: теоретисти, реалісти, утилітаристи, артисти або інтуїтивісти) [208]; М.Левітова (учитель-адміністратор, учитель-приятель, учитель-опікун, учитель-актор) [139, с.76]; В.Горянина (п'ять критеріїв продуктивності стилю міжособистісного спілкування: характер активності позиції партнерів, характер постановки цілей, характер відповідальності, характер стосунків між партнерами, характер функціонування механізму ідентифікації) [54, с.73-78].

Важливим, на нашу думку, є положення про особистісно-мотиваційні фактори стильових особливостей педагогічного спілкування. Так, С.Шейн стверджує, що педагогам з авторитарно-монологічним стилем педагогічного спілкування властива завищена самооцінка [233, с.132-141], Р.Бернс робить висновок, що авторитарні тенденції у спілкуванні часто виявляються властивими невпевненим у собі педагогам зі заниженою самооцінкою, які, відчуючи особистісну неадекватність, тривожність і незахищеність, ідентифікуються з авторитарними ролями [19, с.310], С.Братченко виділяє шість типів спрямованості особистості в спілкуванні: діалогічну, авторитарну, маніпулятивну, альтероцентристську, конформну, індіферентну [32].

О.Бодальов зауважує, що спілкування «завжди розгортається під впливом мотивів, які спонукають його учасників ставити перед собою і досягати певних цілей» [26, с.74-81]. Отже, стильові особливості спілкування визначаються ієрархічною системою

властивих учителям мотиваційно-ціннісних диспозицій.

Позиція, яку займає педагог у взаємодії з учнями, колегами, визначає вибір ним стилю педагогічного спілкування зокрема і стилю непедагогічної діяльності загалом. І навпаки – стиль, обраний педагогом, визначає його професійну спрямованість. Це, як уже зазначалося, доведено В.Галузяком [48, с.69]. Згідно з його гіпотезою, професійно-ціннісні орієнтації учителів поряд з генералізованими мотивами виступають детермінантами стильових особливостей педагогічного спілкування. Відтак ним виділено вісім стилів 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) та агресивний (відкритий, домінантний, недружелюбний) [48, с.38]. Позицію В.Галузяка підтримує Р.Карнеєв, говорячи про індивідуально-особистісні фактори діалогічного спілкування [104, с.5].

Оскільки «...сутність особистості проявляється через систему її ціннісних орієнтацій [135, с.106], які характеризують спрямованість та зміст активності особистості, що визначає загальне ставлення людини до світу, до себе, надає сенсу та спрямованості особистісним позиціям, поведінці, вчинкам [135, с.105], то можемо зробити висновок, що мотиваційний компонент великою мірою впливає на культуру педагогічного спілкування фахівця, детермінуючи його особистісними індивідуальними рисами педагога, системою його цінностей, переконань та ідеалів, загальною духовною культурою. Тому задля формування високого рівня культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів необхідно, на нашу думку, організувати цілеспрямований процес забезпечення її належної мотиваційно-ціннісної основи, зробивши його одним із етапів їхньої комунікативної підготовки.

### 1.2.2. Компетенція комунікації у педагогічному спілкуванні

Важливою складовою педагогічної майстерності та інструментом педагогічної діяльності є мовлення, тому одним із компонентів культури педагогічного спілкування ми визначили компетенцію комунікації у педагогічному спілкуванні, належний рівень якої залежить від рівня знання та усвідомлення суті, особливостей і значення мови вчителя для встановлення оптимального педагогічного спілкування, функцій мовлення вчителя, вимог до нього, особливостей комунікативної діяльності та поведінки вчителя, необхідності їх гуманізації, техніки володіння учителем своїм мовленням.

Комунікативна культура педагога означає спосіб організації його відносин з учнями, виражений у системі впливів на них [101, с.273].

Окремі науковці визначають комунікативну культуру педагога якістю, що відповідає такій соціальній ролі педагога як комунікативна, у структурі соціограми вчителя [123, с.212-213]. Згідно з цим, у сфері школи учитель виконує ряд функцій, серед яких і комунікативна. Для її виконання учитель має володіти загальною комунікативною культурою, необхідною для формування комунікативної культури учнів, контактної взаємодії з ними, регулювання відносин між учнями, а також для повноцінної взаємодії з педагогами і батьками в спільній навчально-виховній діяльності.

І.Тимченко, займаючись вивченням комунікативної культури фахівця, розглядає її як «сутнісну характеристику особистості майбутнього спеціаліста, як один із показників рівня його фахової підготовки» [217, с.6]. Ми погоджуємося з тим, що автор виділяє в її складі два головних компоненти – мовленнєву культуру і культуру спілкування, адже «комунікативна культура майбутнього спеціаліста є системою поглядів та дій, що слугують індивіду моделлю орієнтації для задоволення потреб самореалізації та способом досягнення цілей під час спілкування з іншими людьми;

мовленнєва ж культура включає різнобічність словника, граматичну правильність, образність, чистоту, багатство мовлення, його зрозумілість, техніку мовлення, загальну комунікабельність, логічність висловлювань, стилістичну цілісність» [217, с.6-9]. Науковець доводить, що мовленнєва культура є «інструментом самореалізації особистості в контактах з іншими людьми, а культура спілкування – це набір стратегій поведінки, які накопичені попереднім досвідом спілкування та використовуються індивідом для досягнення зазначених цілей під час спілкування» [217, с.9].

Сучасна педагогічна наука виділяє поняття риторичної культури педагога як умову професійного зростання та важливу, на нашу думку, складову частину культури професійного мовлення вчителя, як «багатство словникового фонду особистості, правильну побудову речень, влучне використання надбань ораторського мистецтва, вдале застосування художніх засобів...» [144, с.14-15].

Вважаємо, що не слід ототожнювати поняття «мовленнєва культура» (і тим паче, риторична) з поняттям «культура спілкування». Це ж підтверджує Н.Баланкіна: «Професіоналізм учителя передбачає, в першу чергу, повну ясність у розумінні ним самим необхідності формування цілісного культурного простору. Провідним при цьому стає культурологічна полімовна освіта з ціннісною орієнтацією, що дозволить адаптуватися в сучасному глобальному інформаційному просторі, бути готовим до взаєморозуміння і продуктивного спілкування представників різних культур. Так, особистість повинна отримати уявлення про численність і самоцінність різних культур, вміти орієнтуватися в них, бути здатною до участі в діалозі культур для вирішення типових і проблемних задач із застосування вербальних і невербальних форм відображення психічної діяльності. Учителю слід чітко розуміти і реалізовувати за допомогою різноманітних мовних засобів-символів думку про те, що всі компоненти змісту загальної освіти й базової культури особистості взаємопов'язані і взаємообумовлені» [38, с.51].

На думку Ю.Ємельянова, комунікативна компетентність завжди набувається у соціальному контексті, а основними факторами, що детермінують її розвиток, є життєвий досвід людини, загальна ерудиція, мистецтво, спеціальні наукові методи [75].

І.Бех надає комунікативній компетентності педагога великої ролі в оптимізації виховного процесу і наголошує, що «...саме від комунікативної компетентності, вміння педагога залежить рівень особистісно розвивального середовища класу [20, с.100]. При цьому труднощі спілкування вчителя, які є поширеним освітнім явищем, пов'язуються не з відсутністю соціально значущих рис, а з проявом у нього таких, зокрема, особистісних властивостей, як комунікативна пасивність і слабкість «Я»: невпевненість у собі, нерішучість, замкнутість, відсутність вираженої схильності до спілкування, залежність від зовнішніх обставин, оцінок, недостатній самоконтроль і саморегуляція. Саме ці властивості і складають узагальнений психологічний портрет учителя з труднощами спілкування» [20, с.100].

Специфічною особистісною якістю вчителя в структурі комунікативної компетентності є педагогічна комунікабельність, яку В.Кан-Калик називає професійно-педагогічною комунікабельністю [103, с.48], що є більш доцільним, оскільки комунікабельністю в певній мірі володіє кожна людина.

Комунікабельність складається зі змістової (об'єкт, спрямованість) і формально-динамічної сторони [186, с.30]. Остання характеризується широтою чи вузькістю, легкістю чи напруженістю, активністю чи пасивністю, самостійністю чи залежністю. Вона має і певні ступені прояву: наднизьку (замкнутість), низьку, помірну, високу, надвисоку [186, с.30]. До її ознак можна віднести: потребу в спілкуванні з дітьми, позитивну емоційну тональність та домінуюче переживання почуття задоволення ним, взаємну особистісну атракцію (учителя та учнів), розуміння дітей, здатність встановлювати контакти, конструктивне вирішення міжособистісних протиріч, гуманізм, демократизм, естетику спілкування [186, с.31].

Комунікативний аспект культури педагогічного спілкування детермінується рівнем розвитку комунікативних умінь та здібностей вчителя. Під комунікативними здібностями розуміють індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості людей, що забезпечують успішну взаємодію партнерів і успішне розв'язання комунікативних задач [95, с.34]. В.Кан-Калик, у свою чергу, виділяє такі комунікативні вміння, які учитель може сформувати при наявності комунікативних здібностей: спілкуватися на людях, організовувати спільну з учнями творчу діяльність, цілеспрямовано організовувати спілкування, керувати ним [103].

Уміння спілкуватися – явище багатогранне, що включає в себе цілий комплекс компонентів. Кан-Калик називає основними комунікабельність, соціальну спорідненість та альтруїстичні тенденції [103, с.48]. Він же виділив компоненти такої риси, як уміння спілкуватися: наявність стійкої потреби в спілкуванні з дітьми у різних сферах; органічна взаємодія загальнолюдських і професійних показників; емоційний добробут у спілкуванні; продуктивний вплив спілкування на педагогічну діяльність; наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації; наявність комунікативних умінь і навичок [103, с.51].

Поклавши в основу провідні компоненти навчально-виховного спілкування як педагогічної категорії, І.Риданова називає наступні блоки професійних комунікативних умінь учителя: соціально-психологічний (зацікавлювати учнів до спілкування, рефлексувати, адекватно сприймати і розуміти своєрідність особистості кожної дитини і групи, прогнозувати розвиток міжсуб'єктних стосунків), морально-етичний (будувати спілкування на гуманній, демократичній основі згідно з принципами і правилами професійної етики та етикету, утверджувати особистісну гідність кожного учня дитини, організувати творчу співпрацю з усіма учнями класу та з кожним окремим учнем, ініціювати сприятливий моральний клімат спілкування), естетичний (гармонізувати внутрішні та зовнішні особистісні прояви, бути артистичним,

привабливим, залучати учнів до високої культури спілкування), технологічний (використовувати навчально-виховні засоби, методи, прийоми, різноманітність форм впливу, вибирати оптимальний стиль керівництва спілкуванням, дотримуватися педагогічного такту, органічно поєднувати комунікативну і предметну взаємодію, забезпечувати її виховну функцію) [85, с.25].

О.Леонтьєв виділяє й інші комунікативні уміння педагога: органічно і послідовно діяти в присутності інших людей, уміння керувати процесами взаємодії, уміння бути терплячим, адекватно реагувати на прояви особистості школярів, вміння знімати напруження та володіти своїм настроєм і створювати собі хороший настрій [140].

Власний ряд комунікативних умінь учителя визначає П.Щербань: педагогічна культура та ерудиція; педагогічна етика; досконале володіння мовою; любов до дітей; здатність до педагогічної імпровізації; уміння приймати правильні рішення; педагогічний оптимізм; добре і вільне володіння предметом, методикою навчання і виховання; емпатія і доброзичливість; уміння і навички вільно поводитися й керувати власним психічним станом; сугестивні та перцептивні здібності; вміння емоційно висловлювати свої почуття, думки, радість, гнів, захоплення [235, с.185].

Л.Барановська обґрунтовує структуру та зміст комунікативних вербально-професійних умінь студентів: психолого-комунікативні уміння (уміння встановлювати психологічний контакт з людьми, забезпечувати необхідні для спільної діяльності взаємовідносини); мовно-мовленнєві уміння (здатність ефективно використовувати літературно марковану загальноповживану лексику та спеціальну термінологію і професійні слова з метою забезпечення успішності мовленнєвого акту, ознаками якої є змістовність, доступність, зрозумілість, доречність, різноманітність, виразність, естетичність); уміння вербально-професійної імпровізації (діяльність у варіативно мінливих умовах різноманітних професійних ситуацій) [16, с.19].

Культура педагогічного спілкування проявляється не лише у вмінні



висловлюватись і спілкуватися, але й в умінні вислухати партнера по спілкуванню, бо, як справедливо зауважує академік В.Ключевський, «найскладнішим і найважливішим у викладанні є вміння «змусити себе слухати» [39, с.82].

Л.Савенкова переконана, що «..рівень професійної підготовки майбутнього вчителя визначається сформованістю професійно-педагогічної структури його особистості, в склад якої входить комунікативний компонент, що включає комунікативні уміння» [193, с.7] і називає комунікативними уміннями володіння педагогічним контактом, вербальними й невербальними засобами спілкування, орієнтування у його ситуації, встановлення й підтримування зворотного зв'язку, побудови й реалізації плану спілкування, соціальної перцепції, створення творчого самопочуття, використання «пристосувань», навіювання ініціативи [193, с.10].

В ряді досліджень проаналізовано співвідношення комунікативної компетентності та комунікативних здібностей особистості. Компетентність трактується як домінуюча форма активності особистості, сформованість відповідних навичок та вмінь, ступінь освоєння певної діяльності, а здібності - як потенційні можливості та задатки, від яких залежить швидкість, якість, рівень сформованості відповідної компетентності [99].

Під педагогічними здібностями розуміють особливості особистості людини, які забезпечують ефективність тої чи іншої діяльності і формуються протягом життя на базі вроджених психофізіологічних передумов, що називаються задатками. Так, поняття «здібності» пов'язують із індивідуальними особливостями особистості та діяльності [140, с.32].

Ми підтримуємо думку про те, що «доцільно говорити не про комунікативні здібності вчителя, а про комунікативну компетентність, оскільки йде мова про той комплекс професійних умінь, якими педагог має володіти незалежно від індивідуальних особливостей» [140, с.32]. Отже, коли будь-який автор говорить про «здібності», слід розуміти, що це власне здібності чи професійні вміння. Відповідно

комунікативна компетентність інтерпретується як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми. Комунікативна компетентність розглядається як «ступінь достатнього оволодіння певними нормами спілкування, поведінки, як результат навчання, засвоєння соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування» [174, с.32].

Н.Вітюк також вважає, що «...ступінь професіоналізму сучасного вчителя залежить від рівня розвитку його комунікативної компетентності, а це передбачає в своїй основі високий рівень розвитку комунікативних здібностей особистості» [45, с.15-16]. Комунікативні здібності вчителя розглядаються дослідником як багатогранне особистісно-професійне утворення, що забезпечує здатність оптимальної організації професійного спілкування з іншими учасниками комунікативного процесу, адекватність сприймання себе у спілкуванні під час взаємодії та індивідуально-психологічних особливостей співрозмовників.

В.Сухомлинський виступив на захист «словесного виховання», яке в той час називали шкідливим, неефективним, а слову вчителя відводили другорядну роль, по суті, ігнорували «мовну особистість» учителя. Педагог мав своє особливе розуміння «словесного виховання»: «Насправді виховання стає немічним, безсилим саме тоді, коли забувають, що в нашому розпорядженні є, по суті, єдиний тонкий і надійний, всесильний і гострий інструмент виховання – слово...» [212, с.597].

Сьогодні наука також говорить про мовну особистість як «носія мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а у якого виробились навички активної роботи зі словом» [77, с.35].

Метою мовної освіти має стати «формування всебічно розвиненої компетентної, творчої особистості громадянина України — носія етнічних, національних і загальнолюдських цінностей, який живе в гармонії з довкіллям і самим собою» [31, с.16]. Ці заклики цілком слушні в ракурсі формування культури фахового мовлення

педагога, адже його мовлення є показником педагогічної культури, засобом самовираження і самоутвердження його особистості. Тому у даному питанні ми поставили за мету з'ясувати, у чому полягає майстерність мовлення вчителя, що саме сприяє її формуванню, як організувати роботу із самовдосконалення професійної мовленнєвої підготовки, які додаткові засоби спілкування, окрім мовлення, є в арсеналі педагога.

Вислів «мовлення вчителя» здебільшого вживають, коли говорять про усне мовлення як про сам процес говоріння, результатом якого є усні вирази. Т.Риданова виділяє координуючу, впливаючу та інформаційну функції усного мовлення [186, с.87], а І.Зязюн – комунікативну, психологічну, пізнавальну та організаційну [95, с.61-66].

Педагог як комунікатор виконує ряд професійно-функціональних ролей: дидактичну, виховуючо-організаційну, функціональну, ролі «членства» у різних спільнотах, неформального авторитету особистості та координатора взаємовідносин із сім'ями учнів [228, с.36].

Доцільно говорити про мовну діяльність та мовні діяльність учителя (є проявом мовної поведінки, зокрема, вони проявляються в манері, характері мовленнєвих дій і мовленнєвої діяльності [89, с.122]. Якщо мовленнєва діяльність учителя спрямована на предметне інформування, то мовленнєва поведінка включає і передачу експресивної інформації, що забезпечує регуляцію взаємостосунків з учнями. В структуру мовленнєвих вчинків, з яких складається мовленнєва поведінка, входять: суб'єкт, об'єкт, якому адресується інформація, мета, зміст, засоби – вербальні і невербальні [186, с.84].

Л.Барановська розрізняє поняття мовленнєвої та професійно-комунікативної діяльності. «Мовленнєва діяльність, – на її думку, – це діяльність, спрямована на правильну артикуляцію звуків, нормативне використання граматичних форм, поєднання слів у словосполучення та речення, використання слів у властивому для них

значенні, відбір лексичних засобів відповідно до стилю мовлення та ситуації спілкування, а професійно-комунікативна діяльність – діяльність, спрямована на встановлення професійного контакту в спілкуванні» [16, с.19].

Мовна діяльність має специфічні особливості по відношенню до педагогічної діяльності: учитель спеціально організовує цю діяльність, керує нею залежно від умов педагогічного спілкування; кінцевим результатом такої діяльності є досягнення гуманістично спрямованої мети, пов'язаної з вихованням учнів; добір мовних і мовленнєвих засобів здійснюється залежно від потреб, завдань взаємодії вчителя з учнями, їх ефективність прогнозується; мовленнєва діяльність педагога в реальній ситуації спілкування будується на відтворенні (рефлексії) стану, поведінки, реакції учнів, регулюється змістом зворотної інформації, яку отримує вчитель; мовлення вчителя є предметом його педагогічного аналізу й самоаналізу, постійного самовдосконалення [95, с.59].

Комунікативна поведінка – це «не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а така організація мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки вчителя, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери педагогічного спілкування, характер взаємин між учителем та учнями, стиль їхньої діяльності» [140].

Вивчення теорії і практики педагогічного спілкування дозволило Т.Ридановій виділити ряд функцій мовленнєвої поведінки вчителя: самопрезентаційну, мотиваційну, психотерапевтичну [186, с.87].

Мовлення вчителя – це, в основному, усний вид спілкування, який здійснюється в діалогічній та монологічній формах. Монологічне мовлення як комунікативно-інформаційна дія та специфічна форма мовлення вчителя вивчене недостатньо. Монолог відрізняється від інших форм мовлення його логічною побудовою. Він безперервний, оскільки формування думки здійснюється одночасно з процесом говоріння. У практичній діяльності вчителя переважає монолог-переконання і монолог-

повідомлення. Як свідчать наші спостереження, монологічна форма мовної діяльності на уроках у сучасній школі міцно закріпилася за вчителем, оскільки він, переважно, монологічно викладає навчальний матеріал. Щоб монолог учителя не перетворювався в монотонне викладення фактів, його слід «діалогізувати» [157]. Цю ж думку підтримує П.Крітсберг, закликаючи вчителя більше звертатися до діалогу, а не викладати матеріал суто за замістом підручника [132, с.25].

Але С.Мінева зауважує, що «орієнтація вчителя на усну форму спілкування, прагнення відійти від формалізованого книжного мовлення, надмірна «діалогізація» монологу нерідко призводять до виникнення так званих «лінгвістичних аномалій». Учитель повинен завжди пам'ятати й розуміти, що подібне «пожвавлення» ускладнює сприймання, розуміння основної ідеї уроку. Завдання вчителя полягає у тому, щоб засобами мовлення сприяти адекватному розумінню навчальної інформації, на прикладах власного мовлення формувати в учнів уміння й навички грамотного усного спілкування. Мовна діяльність педагога за своїм характером є і повинна бути діалогічною, а майстерне будування діалогу – показником сформованості культури педагогічного спілкування» [157, с.4].

За словами Є.Ільїна, артистизм учителя – це «найважливіший засіб, без якого не працює урок» [97, с.27], тому мовна поведінка має бути експресивною. Професійне мовлення вчителя повинно стати своєрідною «словесною дією», мета якої – здійснення інтелектуального, емоційно-вольового, морального впливу на учнів [95, с.67].

Спрямованості мовленню вчителя надають: наявність власного ставлення до того, про що вчитель говорить, щирість його слів; уміння будувати свій монолог як діалог з учнями, як пряме звернення до їхнього розуму, почуттів, переживань [95, с.68].

У сучасній соціальній психології компоненти техніки мовлення (голос, дикція, темп, інтонація) визначаються як акустична система відтворення людини людиною, що створюють її імідж, дають змогу виявити психічну індивідуальність людини,

визначити її емоційний стан [95, с.68].

О.Мороз та В.Омельяненко переконані, що «...володіти технікою мовлення — це значить володіти тісно пов'язаними між собою компонентами: майстерним розмовним голосом і розвинутим фонаційним мовленнєвим диханням. Водночас якість звучання голосу пов'язана з чіткою, виразною вимовою, силою, витривалістю та гнучкістю голосу» [159, с.20]. Голос учителя для своєї «педагогічної ефективності» має бути чітким, виразним, упевненим, мажорним, спрямованим на аудиторію та позбавленим природних вад [159, с.20]. Дані якості голосу, безумовно, є важливими для вчителя і формуються в результаті цілеспрямованих тренувань.

Саме ж мовлення вчителя повинне характеризуватися такими ознаками: спрямованість на аудиторію та на розв'язання поставлених навчально-виховних завдань, образність, плавність, лаконічність, логічність, аргументованість [95, с.69].

О.Булатова називає наступні фактори, від яких залежить вплив та ефективність мови: уміння переконувати, логічна побудова мовлення; володіння технікою мовлення; експресивні уміння; використання допоміжних засобів; дискусійні та перцептивні уміння [39, с.83].

Актуальний аспект проблеми, — медичні вимоги до мовлення майбутнього вчителя, — досліджували М.Боянжу та В.Філіппова [34, с.85-87]. Аналогічні дослідження проводив А.Антонюк, який з'ясував, що 40,2% вчителів страждають на ларингіт, до якого призводять непоставлена техніка мовлення, непрофесійне використання голосового апарату, частоти голосу, недостатня акустика класу, підвищена вологість і сухість та запилення повітря, нервово-психоемоційне напруження під час уроку тощо [9, с.2]. Можливо, не доцільно говорити про абсолютну детермінованість рівня культури педагогічного спілкування майбутнього педагога фізичним станом його голосового апарату, але незаперечним є той факт, що певний вплив його недоліки все ж таки мають.

Також слід звернути увагу і на невербальні засоби комунікації як джерело пізнання іншої людини, які прийнято розділяти на три групи: фонаційні, кінетичні та проксемічні [95, с.51-57].

Так, говорять про фонацію як невербальний засіб в управлінні педагогічним спілкуванням. «Мовний вчинок, – підкреслював В.Артемів, – має своїм індикатором інтонацію, яка ... виконує першорядну роль в управлінні поведінкою співбесідника, емоційно заражає його і вселяє певний лад думок» [13, с.14]. Ритміко-мелодійна характеристика мови обумовлена рухом голосу, темпоритмом, тембром, інтенсивністю звучання і наголосом. Користуючись музичною термінологією, Р.Каспранський виділяє алегро-мову, престо-мову та ритенуто-мову [106, с.69-72].

Заслуговують на увагу дослідження Е.Карпіченкової, яка встановила залежність інтонації діалогічних висловів (тембру, тональності, мелодики) від прагматичної установки [105, с.47-51].

На думку С.Крестінського, вчитель спілкується з учнями не тільки коли говорить, але й коли виразно мовчить. Тому він виділяє ряд функцій мовчання як комунікативного знаку: контактну, дисконтактну, емотивну, інформативну, стратегічну, риторичну, оцінну та акціональну [130, с.96].

Е.Ільїн підкреслює, що дотягнутися до якнайтонших, сокровенних думок школяра під силу тільки вчительському «голосу», коли він є і коли художньо, а не просто фонетично поставлений [97, с.27]. На підтвердження цього О.Філіппова виділяє різновиди інтонаційних стилів, притаманних мові вчителя: діловий, науковий, публіцистичний, художній і розмовний [224, с.64-67].

«Чи відомо вам, як сприймають вас учні, коли ви стоїте на уроці перед класом? Ваша постава, погляд, міміка і жести – ось далеко не повний перелік усіх тих компонентів, що складають систему сигналів вашого тіла. Це і є мова тіла. Її можна і потрібно свідомо тренувати молодим учителям» [226, с.2-3]. У наведеній цитаті увага

акцентується на значенні кінетики, оскільки виразність мовної поведінки залежить від умілого використання кінетичних засобів – міміки, жестикуляції, пантоміміки.

Розглянемо детальніше засоби тілесної експресії. Всю моторику, властиву особистості (міміку), рукам (жестикуляцію), тілу (пантоміміку), включають у поняття «жести», які І.Юсупов і Л.Бевзова по відношенню до вчителя об'єднують у комунікативні (здатні замінити елементи мови, привернути увагу, запросити, заборонити – ствердні, негативні, питальні; виражають подяку, примирення), описово-образотворчі (супроводжують мову і втрачають значення поза словесним контекстом) та модальні (виражають відношення до людей, предметів, явищ, процесів – невпевненість, роздум, зосередженість, розчарування, радість, захоплення, здивування, незадоволення, недовіру) [242, с.18-19]. В.Лещінський виділяє жести-оцінки та жести-роздуми [143, с.85-88].

Міміка може бути більш менш розвиненою, красномовною і невизначеною, різноманітною і одноманітною, характеризуватися швидкою і повільною зміною виразів, стереотипною та індивідуальною, передаючою і не передаючою нюанси, гармонійною і безладною, природною і манірною, спонтанною і довільною.

Особливого значення усмішці як ознаці прихильності до співбесідника та засобу педагогічного спілкування надає Ш.Амонашвілі: «Візьміть в руки усі підручники, словники з педагогіки і знайдіть в них слово «посмішка». Може ми зробимо висновок, що посмішка не має ніякої педагогічної цінності – це не принцип, метод, засіб виховання, навчання? Невже ми виганяємо зі школи посмішки?... Тоді потрібно негайно закрити усі школи, щоб вони не примножували пільму» [5, с.38]; «...дитинство посміхається Теперішньому і Майбутньому. То ж і школа повинна посміхатися. Посмішка школи – вчитель. Без вчительської посмішки гасне в житті учнів світло радості пізнання, тане любов і устремління. Учитель без посмішки – чужа людина серед учнів. Посмішка Учителя – його серце» [5, с.8].



Амонашвілі закликає: «Хай іде до Учня: посмішка дружня і привітна, радісна і лагідна, посмішка схвалення, згоди і єдності, захоплення і заспокоєння, співчуття і турботи, подвигу і відданості, співпраці і допомоги, творчості і спасіння» [5, с.16-21], а в жодному разі не «фальшива і злорадна, лукава та іронічна, насмішлива і підла, самозадоволена, зверхня і нещира» [5, с.19-20].

Серйозну регулятивну функцію виконує і «контакт очей». Поглядом, спрямованим на співбесідника, привертають розуміння до себе і предмету розмови, демонструють розташування (ласкавий погляд) і відчуження (холодний погляд), викликають подив (запитувальний погляд), іронію (глузливий погляд), засудження (строгий погляд), оповіщають співбесідника про надання йому слова, підтримують психологічний контакт. Пильний погляд підсилює вселяючий ефект слова.

Візуальний контакт під час уроку багато важить і в налагодженні взаємин з класом, саме завдяки такому контакту відбувається справжнє сприйняття особистості [226,с.2-3].

Винятковою силою експресії володіє рука, яка, за словами Г.Елькіса, «знайшла вищий дар образного виразу душі людини» [74, с.17], а на думку Е.Ільїна, є «головним технічним засобом» [97, с.59].

Невід'ємним елементом оптико-кінетичної експресії є поза вчителя, пов'язана з поставою, звичками певним чином стояти, сидати, пересуватися. У спілкуванні використовуються відкриті або закриті пози. Характерним є перелік експресивних проявів, сприяючих, за О.Леонтьєвим, зближенню комунікантів: висока ступінь контакту очей, усмішки, ствердні кивки, інтенсивні рухи рук, нахил тіла вперед, пряма орієнтація. Негативне враження справляє малий контакт очей, слабка пантомімічна і жестикуляційна експресія, відхилення торсу від співбесідника, негативні рухи головою [142, с.209-210].

На характер спілкування також впливають акустичний, візуальний, тактильний і

нюховий простори [95, с.51-56]. Акустичний простір обмежений відстанню, що дозволяє партнерам чути один одного, візуальний – бачити, тактильний – фізично відчувати і нюховий – відчувати запахи. Проксемікою виділено декілька видів можливих дистанцій між партнерами: інтимна (15-46 см), особиста (15-75 см), соціальна (75-100 см), публічна (3,5-7,5м).

Неабияке значення має і зовнішній вигляд вчителя. Зовнішнє самооформлення можна розглядати як своєрідну форму особистісної експресії. Візуальна привабливість полегшує встановлення емоційних контактів з дітьми, а негативне сприйняття створює психологічний бар'єр, ускладнюючи спілкування. С.Болсун піднімає проблему створення моделі ідеального вчителя: «...якщо учитель досконало оволодіє педагогічною технікою, а в деяких позиціях доведе її майже до автоматизму при застосуванні на практиці, то про нього можна з впевненістю можна сказати, що він – ідеальний педагог. Зрозуміло, що це можливо лише за умови, що в основі його діяльності буде високий професіоналізм, що це буде гуманістично спрямована особистість, яка має педагогічні здібності та відповідні психолого-педагогічні якості. Безумовно, все це повинно гармонійно поєднуватися» [29, с.55]. Науковець пропонує власну модель ідеального вчителя, в якій звертає увагу на одяг, зачіску, макіяж, техніку саморегуляції, рухів, володіння засобами навчання, вирішення педагогічних конфліктів, елементи акторської техніки, охоплюючи таким чином вербальні і невербальні засоби спілкування вчителя.

У.Лабунська також виділяє чотири основні системи, за допомогою яких людина передає і сприймає інформацію від іншого: акустична, оптична, тактильно-кінестезична та ольфакторна [27].

Окрім двох основних виділених підсистем, акустична система має і авербальні дії, що за певних умов теж виступають джерелами дискомфорту: стукіт, скрип, гуркіт, скрегіт, шелестіння. Наступна система невербальної комунікації – це оптична, тобто

зорове сприйняття об'єктів і предметів, які викликають у людини відчуття незручності, дискомфорту й утиску.

Вона також має декілька підсистем: виразні рухи тіла (поза, жести, міміка, хода); фізіономіка (будова обличчя, черепа, тулуба, кінцівок, контакт поглядів). Третя система невербального спілкування людини – це тактильно-кінестезична, в якій можна виділити статистичні і динамічні дотики, що супроводжують мову (рукостискання, поплескування, поцілунки). Четверта система – ольфакторна – система природних (запах тіла) і штучних (запах косметики) запахів.

Як засвідчують наші спостереження, у молодих педагогів найбільші труднощі викликають питання, пов'язані з комунікативною стороною педагогічної праці, вміннями та навичками вести продуктивне спілкування з вихованцями й управляти процесом спілкування. Тому ми дійшли висновку, що для повної сформованості культури педагогічного спілкування у майбутнього педагога має важливе значення і його комунікативна компетенція, що передбачає високий рівень володіння не лише словом як засобом вербального спілкування з учнями, а й різноманітними засобами невербальної комунікації.

### **1.2.3. Компетенція інтеракції у педагогічному спілкуванні**

Педагогічне спілкування безпосередньо здійснюється в процесі педагогічної взаємодії, будучи одним із основних механізмів її здійснення. Суттю педагогічної взаємодії є «пряма або непряма дія суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємний зв'язок» [230, с.65]. Найважливішою характеристикою особистісної сторони педагогічної взаємодії є можливість впливати один на одного і здійснювати реальні перетворення в пізнавальній, емоційно-вольовій, особистісній сферах, що, в свою чергу, детермінує ефективність цієї взаємодії та спілкування.

Тому в структурі культури педагогічного спілкування ми виділили компетенцію інтеракції у спілкуванні, що залежить від рівня знання та усвідомлення суті, особливостей і значення педагогічної взаємодії як складової педагогічного спілкування; вимог до дії педагога як початкової стадії взаємодії; механізмів створення різноманітних видів взаємостосунків педагога з учнями; технології побудови педагогічної взаємодії за схемою суб'єкт-суб'єктності та її впливу на педагогічне спілкування; встановлення співпраці у суб'єкт-суб'єктній педагогічній взаємодії; необхідності створення виховуючих гуманістичних відносин у педагогічній взаємодії; концепції побудови особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії на основі сучасних виховних інваріантів; педагогічного авторитету як феномену педагогічної взаємодії; педагогічного конфлікту як явища педагогічної взаємодії, динаміки та причин його виникнення, форм вияву, видів та структури, конструктивних і деструктивних функцій; особливостей конфліктогенних проявів учнів, педагогів; технології попередження та вирішення педагогічного конфлікту; необхідності гуманізації освітнього простору як умови попередження педагогічної конфліктності. Дане припущення ми зробили на основі нижче описаних положень.

М.Рибакова доводить, що: «педагогічна взаємодія завжди супроводжується зворотними зв'язками, що інформують учителя про характер зміни учня під впливом різних видів діяльності і спілкування з ним, дають можливість учителю правильно будувати свою взаємодію з учнем, змінити характер спілкування з ним, включати його в різні види колективної роботи» [185, с.18]. Але вона застерігає, що «інколи учитель передбачає очікувану реакцію на зауваження, прохання і буває задоволений учнем, якщо ці очікування виправдалися, а несподіванки в поведінці учня ставлять учителя в скрутне становище, примушують будувати нові форми стосунків з ним, тому слід говорити про гніт очікувань у взаємодії» [185, с.18-19].

Коли ми говоримо про культуру взаємодії вчителя й учня, то на перше місце

виступає культура вчителя як суб'єкта цієї взаємодії. І головним, з точки зору оцінки культури цієї взаємодії, буде те, наскільки ця взаємодія стає сферою справжнього культурного співіснування її головних діючих осіб – учителя й учня [168, с.104-197]. Співпраця учителя з учнями – це така взаємодія, в процесі якої педагоги та учні прагнуть зрозуміти і підтримати один одного, щоб досягти результату, враховуючи інтереси один одного як свої власні і добровільно проявляючи активність [101, с.238].

Особливими є основні лінії педагогічної співпраці [95, с.141]: вчитель-учень (учні); учень-учень в парах (діадах) і в трійках (тріадах); загальногруппова взаємодія учнів в усьому навчальному колективі.

Великої уваги питанню взаємодії надає Р.Шакуров, виділяючи такі моделі її побудови: співпрацю, управління, домінування, суперництво, змагання, конфронтацію. До цього слід додати й кооперацію та конкуренцію [101, с.238- 243]. Схожі форми взаємодії виділяє В.Казанська: управління, домінування, суперництво, конфронтацію, кооперацію, конкуренцію [101, с.239-243].

Н.Щуркова зауважує, що «взаємодія обумовлена характером дії педагога на дітей, оскільки дія педагога є початковим етапом взаємодії з дітьми» і ставить питання якості дії вчителя на дітей – «дотику до особистості» у взаємодії з дітьми: «Дотик до особистості» як термін вказує на тонку якісну сторону дії педагога на дитину, що впливає на якість у відповідь дії дитини і в результаті визначає загальний характер взаємодії дитини з педагогом і взаємодії дитини з навколишньою дійсністю. Введення даної категорії в педагогіку відображає вихід виховання на рівень професійного мистецтва в ім'я збереження унікальності особистості ...» [238, с.336].

Для того, аби дотик до дитини був засобом виховання, він має характеризуватися такими рисами, як ніжність, тонке і дбайливе звертання до дитини; апеляція до розуму дитини і його здатності уяви для перенесення ситуації на сторону партнера взаємодії; проектування наслідків даної ситуації або наслідків планованої дитиною дії, ініціація

його вільного вибору; трансляція «Я» педагога як особистості; педагогічне інструментування «ситуації успіху» дитини; висока оцінка його особистості [238, с.336].

Л.Барановська формулює умови досягнення професійного контакту у спілкуванні: 1) майстерність педагога в налагодженні взаємодії з іншими людьми за допомогою вольового впливу на них; 2) встановлення взаємодії за допомогою таких мовних і позамовних засобів, що відображають особливості певного фаху: спеціальної лексики - наукової термінології та стилістично нейтральних професійних слів; уміле оперування відповідним інструментарієм; ґрунтовне володіння спеціальними методиками дослідження об'єктів навчальних дисциплін; добір різних методів навчання, що сприяють розумовому розвитку студентів та виробленню в них комунікативних умінь та навичок [16, с.20].

В контексті ідей гуманізму педагогічної взаємодії Н.Щуркова ставить питання і про педагогічну підтримку дитини вчителем, основним завданням якого є підтримка позитивного стану дитини і сприяти його поступовому закріпленню [238, с.84-106].

В результаті педагогічної взаємодії виникають різні психологічні новоутворення особистісного і міжособистісного характеру, які прийнято називати феноменами [230, с.75-80]: психологічний статус особистості, фасилітація, негативна фасилітація, взаєморозуміння, відображена суб'єктність та авторитет. Пропонуємо детальніше зупинитися на феномені авторитету.

Т.Риданова вважає авторитет логічним завершенням гармонійних виховних стосунків і вважає за доцільне розрізняти поняття «авторитет влади» і «влада авторитету»: «Якщо перший дається посадою учителя, класного керівника, то другий є результатом досить довготривалих взаємостосунків. Авторитет посади ненадійний, швидкоплинний, якщо не підкріплений владою особистості, добровільним визнанням школярами професіоналізму учителя» [186, с.78].

І.Бех вважає: «...якщо педагог хоче, щоб його виховні дії справді доходили до дітей, він мусить своїми моральними надбаннями викликати у них повагу, довіру, бути авторитетом у їхніх очах як вихователь і людина...» [21, с.180-184].

Л.Завірюха вважає авторитет «особливим виміром морально-практичних вчинків учителя, що пов'язаний із властивостями, рисами самої особистості, зокрема, цінностями, її ціннісними орієнтаціями» [82, с.5], а І.Андриаді виділяє в понятті «авторитет педагога» дві істотні і взаємозв'язані сторони: внутрішню і зовнішню [8, с.125-129].

Ядро структури авторитету педагога складають наступні компоненти [8, с.125-129]: професійний (спеціальна ерудиція, методична майстерність, технологічна різноманітність), особистісний (ціннісна складова: носієм яких конкретних етичних, філософських, естетичних цінностей є вчитель), характерологічний (рисин вдачі як передумови для формування авторитету), культурологічний (культура поведінки, загальна ерудиція, стиль спілкування, загальна культура педагога), соціальний (соціальна значущість професії) та рольовий (посада, права і обов'язки). Всі вони взаємопов'язані.

І.Бех вважає, що виникнення авторитету залежить від «особистісних якостей педагога, які фіксуються вихованцями; наявності взаємної поваги й довіри в системі «вихователь-вихованець»; від його ставлення до учнів, уміння підійти до кожного з них з позитивною установкою та здатності бачити в них особистість» [21, с.183]. М.Кондратьєв визначає наступну логіку формування авторитетних відносин: на першому етапі становлення педагогічного авторитету вчитель виступає як джерело необхідної інформації; на другому він стає референтною особою, до думки якої школярі прислухаються і враховують її при вирішенні особистих і групових проблем; на третьому він стає авторитетом, якому авансується довіра, а його думка сприймається як правильна, як керівництво до дії [115, с.54-55].

І.Андріаді говорить про суб'єктивні (групи професійної, особистісної, ціннісної, характерологічної, культурологічної складових) та об'єктивні (групи чинників соціального та рольового компоненту) чинники формування авторитету вчителя [8, с.101], принципи його побудови: успіх у спільній діяльності; опосередкованість авторитету змістом, умовами спільної діяльності; облік ціннісних орієнтацій, мотивацій, потреб суб'єкт-суб'єктного характеру, особистісної опосередкованості авторитетних відносин; вікова опосередкованість; дискретність авторитету; збалансованість педагогічних задач з урахуванням рівня авторитету вчителя; виставлення вимоги вчителем в поєднанні з проявом пошани, взаємної довіри і значущості; облік соціальної перцепції [8, с.129].

Аналізуючи особливості діяльності вчителя, цілі і завдання, які він вирішує, І.Андріаді пропонує рівневий підхід в оцінці авторитету вчителя з виділенням його відповідних видів: позиційний (формальний рівень), функціональний (неформальний рівень) та особистісний (неформальний рівень) [8, с.125-129].

Разом із поняттям «авторитет» вживається поняття «псевдоавторитету», який може бути кількох видів: придушення, «відстані», чванства, педантизму, резонерствування і псевдodemократичний авторитет [8, с.125-129]. І.Андріаді використовує поняття «хворого авторитету» [8, с.125-129] з наступними його симптомами: більше сил і часу витрачається на захист авторитету, менше – на виконання функціональних обов'язків; гіршає мікроклімат; знижується творча активність членів колективу тощо.

У площині даної проблеми В.Галузяк та М.Сметанський говорять про особистісну референтність педагога: «Референтний учитель, завдяки сформованому особливому емоційному контакту з учнями, наче «вростає», включається в їх внутрішній світ, а його норми, цінності, смаки приймаються дітьми як свої... Вона являє собою джерело впливу, за допомогою якого учитель може в процесі безпосереднього спілкування з



учнями формувати нові чи змінювати уже сформовані в них ціннісні орієнтації...» [49, с.18-25]. Ми згодні із твердженням науковців про те, що «...проблема референтності педагога при більш близькому розгляді виявляється далеко не такою простою і однозначною, як може здатися на перший погляд. Спеціального і поглибленого аналізу вимагає, зокрема, питання педагогічної любові і різноманітних феноменів, які фігурують під цією назвою, з'ясування особливостей їх впливу на педагогічну взаємодію й особистісне становлення вихованців... Необхідні детальні і ґрунтовні дослідження реальної складності, багатоаспектності, часто суперечності емоційних взаємостосунків, які формуються між вихователем і дітьми і справляють визначальний вплив на розвиток особистості» [49, с.65].

На думку Г.Андрєєвої, «навчальна взаємодія характеризується активністю, усвідомленістю, цілеспрямованістю взаємних дій обох сторін – учнів (учня) – вчителя, виступаючих у позиції суб'єктів, де узгоджена дія результується і визначається психічним станом контакту, ... який виникає в результаті спільності психічного стану людей, викликаной їх взаєморозумінням і пов'язаної з обопільною зацікавленістю і довірою один до одного взаємодіючих сторін» [7]. Характер взаємодії залежить від сумісності та спрацьованості як ознак взаємодії [229, с.44]. Ми погоджуємося з А.Бойко, який називає міжособистісну взаємодію в педагогічному процесі «педагогічною взаємодією, основою якої є педагогічно доцільні відносини, бо .. лише завдяки формуванню педагогічно доцільних відносин школа зможе відійти від узагальнено-соціальної і реально сприйняти особистісно-сміслову й особистісно-соціальну систему діяльності» [28, с.4]. У руслі цієї думки В.Казанська виділяє види педагогічних взаємостосунків педагогів: стійко-позитивні, нестійко-позитивні, пасивно-позитивні, відкрито-негативні, пасивно-негативні [101, с.244].

Заслуговує на увагу виділення варіантів взаємостосунків за ознакою спрямованості, здійснене А.Єршовим: взаємно-позитивні, взаємно-негативні,

односторонні позитивно-негативні, односторонньо суперечливо-позитиві, односторонньо суперечливо-негативні, взаємно-суперечливі, знеособлені [78, с.128-129]. Але взаємостосунки можна групувати й з урахуванням потреб (кон'юнктивні, диз'юнктивні), за часом (довготривалі, короткочасні), у відповідності до умов виникнення (сімейні, побутові, службові), адекватно регламенту взаємодії і його нормам (офіційні, неофіційні, особистісні) [101, с.248]. Кон'юнктивні взаємостосунки засновані на позитивних впливах, а диз'юнктивні проявляються за наявності психологічний бар'єрів [101, с.249].

Процес взаємостосунків «запускається» численними механізмами. Так, О.Бодальов вважає, що взаємостосунки людей формуються на основі проектування, коли «одна людина «накладає» свої стани на образ іншої, приписуючи їй особистісні властивості, якими володіє сама» [101, с.258]. Л.Колпакова визначила особливу роль статусу людини, її індивідуально-психологічних особливостей і функціонально-рольових характеристик у формуванні міжособистісних стосунків, які виникають у педагогічній діяльності [101, с.259].

Р.Шакуров вказує на основні механізми міжособистісних стосунків, заснованих на потребі в соціальній єдності: «Бумеранг», «Співзвучність», «Співпереживання», «Еталон», «Дефіцит», «Емоційна луна», «Сприяння», «Впорядкування», «Пізнавальний інтерес», «Краса», «Вклад», «Адаптація», «Каталіз», «Перенесення» [101, с.260-262]. В.Казанська механізмами формування взаємостосунків учителя з учнями називає передачу психічних станів від однієї особистості до іншої, емоційне опосередкування, діяльнісне опосередкування та механізми дефіциту [101, с.262].

З огляду на це І.Бех пропонує ряд інваріантів як усталених і незмінних наукових вимог, на основі яких і має реалізуватися особистісно орієнтований підхід у вихованні: формування у суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість; культивування у вихованця цінності іншої людини; утвердження педагогом позитивної

особистісної сутності вихованців як альтернативи аналізу, що викриває його негативні риси; використання «ефекту генерації» у виховному процесі; використання «ефекту присутності» у виховному процесі; культивування у вихованця досвіду свободи приймати особистісні рішення; культивування зворушливого виховного впливу; відповідність образу «Я» вихованця результатам своєї поведінки; ціннісно-смилова спрямованість предметної діяльності особистості; формування у вихованця образу «хорошого іншого»; утвердження особистісно розвивального самовиміру; виховання у дитини готовності відстоювати себе як особистість; від «Я» фізичного до «Я» особистісного (духовного); постановка особистості у двояку позицію – вихованця і вихователя; самопереживання як необхідна умова організації виховного процесу; задоволення потреби вихованця в особистісній безпеці; запобігання речовим міжсуб'єктним відносинам; боротьба з Его-потягами як умова морального вдосконалення особистості; запобігання критичним ситуаціям у виховному процесі; колектив як чинник унікальної ситуації виховання особистості [20, с.124]. Як бачимо, перед учителем ставляться строгі рамки його професійної діяльності, основою якої є гуманістичні цінності та ідеали, дитина як найбільша педагогічна цінність, а найважливішим завданням – сприяння становленню її як особистості.

У контексті особистісно орієнтованого гуманістичного підходу до освіти наука, зокрема, говорить про суб'єкт-суб'єктну схему навчальної взаємодії, яка передбачає «формування суб'єкт-суб'єктних стосунків учителя та учнів, що мають гуманний, рівноправний, морально-естетичний, тобто педагогічно доцільний характер, і забезпечують перцептивне, когнітивне й емоційне відображення учителем та учнем один одного, дозволяють усвідомити школяреві неспівпадання «Я-реального» і «Я-ідеального», без чого не може відбуватися об'єктивна самооцінка і саморозвиток» [88, с.47].

Справедливим вважаємо твердження Н.Щуркової про те, що «...педагогу слід

навчити дитину бути суб'єктом у педагогічній взаємодії – займатися формуванням здатності бути суб'єктом, оскільки суб'єктністю людину не наділяє природа, ... суб'єктом стають, суб'єктність розвивається...» [42, с.84-106]. Ми переконані, що суб'єкта ж може виховати тільки суб'єкт, бо «чим вища суб'єктність педагога, тим вища вихованість дітей, бо особа суб'єкта як соціально-психологічний феномен є чинником розвитку іншої особи» [42, с.86]. Цією здатністю повинна оснащувати система професійної освіти.

Педагог має володіти певними способами організації спільної діяльності з дітьми, які забезпечують послідовний і неухильний розвиток суб'єктності дитини: спільно-розділена діяльність; розвиток здатності до передбачення наслідків власної поведінки шляхом оголошення припущень і бажань на адресу результату діяльності; покладання повноважень; інструментування тріумфу особи; діяльність рефлексії [238, с.84-106]. Звісно, для їх застосування у практичній діяльності учитель має володіти на високому рівні як комунікативними, так й інтерактивними та перцептивними здібностями, що забезпечить оптимальність педагогічного спілкування загалом та педагогічної взаємодії зокрема.

Гуманістичні стосунки педагога з учнями «стають виховуючими – спеціально організованою суб'єкт-суб'єктною, педагогічно доцільною взаємодією суб'єктів педагогічного процесу, спрямованою на досягнення мети виховання, зумовленою прийнятими у суспільстві національними і загальнолюдськими цінностями» [28, с.4]. Як бачимо, саме гуманність педагога є запорукою встановлення продуктивної виховуючої особистістю школяра взаємодії. І.Бужина у свою чергу однією з умов встановлення гуманістичних відносин називає співробітництво педагога з учнями [37, с.18].

На необхідності створення саме таких взаємостосунків наголошує й І.Бех: «Теплі і дружні міжособистісні взаємини педагога й дитини сприяють розумінню нею того

факту, що вона почувається затишно і безпечно, бо схожа на людину, яка є частиною її життя...» [20, с.237]. Як бачимо, тут проявляється тісний взаємозв'язок інтеракції та мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування, оскільки від майбутнього педагога вимагається гуманістична професійна спрямованість. Загалом можна зробити висновок, що культура взаємодії вчителя з учнем визначається здатністю будувати гуманістичні особистісно орієнтовані взаємини з учнем як суб'єкта із суб'єктом. Однак, як свідчать наші спостереження, не всі учителі володіють у повній мірі такими вміннями. Часто в педагогічному процесі, спілкуванні та взаємодії ми можемо спостерігати педагогічні конфлікти. Варто констатувати, що питання деонтології конфліктів до цього часу залишається відкритим.

У психологічній науці конфлікт визначається як вид спілкування, в основі якого лежать реальні чи ілюзорні, об'єктивні чи суб'єктивні і в різній мірі усвідомлені протиріччя в цілях особистостей, що спілкуються при спробах їх вирішення на фоні гострих емоційних станів [176, с.59]; зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів опонентів чи суб'єктів взаємодії [228, с.89]; зіткнення протилежно направлених, несумісних одна з одною тенденцій, окремо взятого епізоду у свідомості, в міжособистісних взаємодіях чи міжособистісних відношеннях індивідів чи груп людей, пов'язані з негативними емоційними переживаннями [127, с.153]. Відмінним є тлумачення педагогічного конфлікту, який визначають як наслідок невміння чи небажання дорослого рахуватися з потребами та розвитком особистості [178, с.8]; як конфлікт, що виникає в системі «вчитель-учні», подолання якого передбачає використання специфічних технологій [204, с.135].

Психологічна наука визначає особливості педагогічного конфлікту: професійна відповідальність учителя за педагогічно правильне розв'язання ситуації; учасники конфліктів мають різний соціальний статус; різниця віку і життєвого досвіду учасників розводить їх у конфліктні позиції, породжує різний ступінь відповідальності за

помилки при їх розв'язанні; різне розуміння подій і їх причин учасниками; педагогічний конфлікт простіше попередити, аніж успішно розв'язати [169, с.53].

Виділяють ряд елементів сучасного конфлікту: сторони (учасники, суб'єкти) конфлікту, умови протікання конфлікту, образи конфліктної ситуації, можливі дії учасників конфлікту, вихід з конфліктної ситуації [228, с.89]. Вважаємо за доцільне у своїй роботі детально зупинитися на окремих із названих елементів.

Конфлікти, з якими стикається педагог у своїй професійній діяльності, можуть бути різних видів: залежно від сторін (внутрішньоособистісні, міжособистісні, особистісно-групові, міжгрупові, внутрішньогрупові, рольові); за мірою вирішення (конструктивні, деструктивні); за характером конфліктної ситуації (ситуації (конфлікти) діяльності, ситуації (конфлікти) поведінки, ситуації (конфлікти) відносин); за відповідністю між суб'єктивним і об'єктивним в конфліктній ситуації (адекватно-зрозумілі, неадекватно-прийняті, незрозумілі, помилкові); за імовірністю виникнення (потенційні, актуальні); за спрямованістю (прямі, опосередковані); за ефективністю управління (функціональні, дизфункціональні). За виникнення будь-якого типу з названих конфліктів педагог може зайняти різні стратегії поведінки: співробітництво (є рішення, що задовольняє інтереси всіх сторін), компроміс (врегулювання суперечності шляхом взаємних поступок), уникнення завершаючої дії (прагнення вийти з конфліктної ситуації, не вирішуючи її, не віддавати свого, але і не наполягати на своєму) та пристосованість (тенденція зрізувати протиріччя, поступаючись інтересами) [228, с.89].

Важливою стадією розгортання конфлікту є його вирішення, яке може бути кількох варіантів: часткове (виключаються конфліктні дії, але причина конфлікту залишається), повне (конфлікт усувається на рівні зовнішньої поведінки і внутрішніх покликань), повне вирішення на об'єктивному рівні (шляхом зменшення об'єктивної конфліктної ситуації), часткове вирішення на об'єктивному рівні (шляхом

кардинальної зміни образів конфліктної ситуації), повне вирішення на суб'єктивному рівні (шляхом кардинальної зміни образів конфліктної ситуації) та часткове вирішення конфлікту на суб'єктивному рівні (шляхом обмеженого, але вартого для тимчасового призупинення протиріччя і зміни образів у ситуації) [228, с.89].

Також є різні підходи до визначення конфліктогенів – «причин породження конфліктів» [70, с.6]. Ш.Амонашвілі бачить основним джерелом педагогічних конфліктів неминучу примусовість навчально-виховного процесу, оскільки його цілі, зміст і методи задаються суспільством, визначаються його потребами [3, с.29]. На думку В.Кушнирюк, основні чинники, що зумовлюють педагогічні конфлікти, базуються на: вадах нормативної та управлінської регуляції навчально-виховного процесу; психологічних характеристиках; неврахуванні індивідуально-психологічних та вікових особливостей суб'єктів педагогічного процесу [138, с.18]. Дослідження І.Вахоцької підтверджують те, що об'єктивні причини міжособистісних конфліктів педагогів та школярів зумовлені особливостями їх взаємодії у навчально-виховному процесі [43, с.7-9].

Загалом причини виникнення конфлікту зводяться до наступних: недостатня впевненість у собі, почуття неспокою; страшні сни, страх втрати, загальний страх; зміна настрою, меланхолія, напруга, нервовість; нетовариськість, самотність, страх спілкування у групі, відсутність контактів із протилежною статтю, непорозуміння; надмірна прив'язаність до батьків, незадоволеність ними; перевантаження чи послаблення, нетерпимість; нерішучість, байдужість, страх перед поразкою [228, с.102]; невміння створювати умови для навчання, враховувати індивідуальні особливості учнів; недостатня педагогічна майстерність; нетактовність, грубість педагога; неправильна стимуляція заохоченням та покаранням; неспроможність опиратися в роботі на неформальні об'єднання колективу; хибне ставлення до критики; прагнення педагога зберегти свій соціальний статус; оцінка педагогом не окремого

вчинку учня, а його особистості загалом; суб'єктивне сприйняття вчинку учня і недостатня поінформованість про його мотиви тощо [102, с.62]; втома учнів, конфлікти на попередньому уроці, сварка на перерві, настрій учителя, стан здоров'я [185, с.41]; низький рівень розуміння учителем учня та недостатня сформованість у нього здатності до емпатії [178, с.8].

Вважається, що педагог також може бути ініціатором конфлікту, бо має певні конфліктогенні прояви: грубість; «наклеювання ярликів»; компрометація учня; розголошення секретів; неприйняття критики на свою адресу; приховане приниження особистості; пристрасне відношення і навпаки; порушення педагогічного етикету, такту; прямий диктат; помста чи зведення рахунків; залякування; демонстрація переваги; байдужість до успіхів учнів; недоцільне використання третіх осіб для вирішення конфлікту; ізоляція учня [204, с.144].

Для конфліктних учителів основними психологічними детермінантами їх поведінки та дій у гострих педагогічних ситуаціях є високий рівень динамізму нервових процесів, емоційної збудливості; підвищений ступінь егоїзму при зниженій особистій відповідальності; низький рівень толерантності, дружелюбності та емпатії до інших людей; підвищений рівень рольового суперництва у вчительському колективі; низька професійно-вольова регуляція при високій спонтанній агресивності; підвищений ступінь професійно-емоційного стресу і переживань за особисті невдачі [241, с.13].

Ми переконані, що чималі потенційні можливості для появи ускладнень у спілкуванні педагога з учнями має специфічне упереджене ставлення окремих педагогів до учнів як партнерів педагогічної співпраці, спілкування. Причиною такої установки, зокрема, можуть бути неправдиві стереотипи до сприйняття людини за зовнішніми даними [228, с.143]. Як свідчать наші спостереження, майбутні педагоги, говорячи про конфлікти, наголошують на їх негативних аспектах, відтак називаючи їх



суто негативним явищем освітнього процесу. Але сучасні психологічні дослідження доводять, що конфлікти можуть мати не лише дизфункціональні, але й функціональні наслідки [41, с.180]. Розрізняють структурні (організаційні) та міжособистісні способи керування конфліктами [228, с.107-111]. До міжособистісних способів вирішення конфліктів відносять відхилення, згладжування, примушування, компроміс та співробітництво.

Але погляди щодо проблеми керування та врегулювання конфлікту є неоднозначними. Так, поширеною є й інша класифікація способів вирішення конфлікту, що передбачає наступні варіанти: «придушення», «поступка», «співпраця» [102]. Як бачимо, до неї також входить стиль співпраці. Перші два способи є неконструктивними і негативно впливають на атмосферу в колективі, стосунки у ньому.

В.Семиченко описує п'ять стилів вирішення конфліктів [198, с.219-228]: суперництво, змагання, співробітництво, компроміс, уникання та пристосування. А.Добрович, у свою чергу, пропонує прямі методи погашення конфліктів у руслі співпраці: індивідуальна почергова співбесіда із конфліктуючими; висловлення конфліктуючими претензій одне одному в присутності групи; санкції до конфліктуючих; різноманітні способи «розведення» конфліктуючих [72, с.173].

Існують приклади, коли прямі методи вирішення конфлікту дають позитивний результат. Але є випадки, коли прямий тиск учителя чи групи на ворогуючих людей лише загострює конфлікт. Більш ефективними є непрямі методи погашення конфлікту [72, с.173-177]: «вихід відчуттів», «емоційне відшкодування», «оголення агресії», «примусове слухання опонента», «обмін позицій», «розширення духовного горизонту тих, що сперечаються».

Культура вирішення конфліктів підвищує інтелектуальну, емоційну і вольову активність взаємодіючих сторін, піднімаючи міжособистісні відносини на вищий

рівень. Тому кожен педагог має дотримуватися ряду правил його вирішення: слідкувати за зміною предмета конфлікту; не розширювати предмет конфлікту; розумітися на процесі виникнення конфлікту; приділяти увагу усім конфліктуючим; розумітися на типології конфліктних особистостей; не намагатися перевиховувати; бути тактовними тощо [228, с.114]. Отже, учитель має бути гуманістично спрямований у своїй діяльності, професійних знаннях, техніці, що, без сумніву, має неабиякий вплив на характер взаємостосунків з учнівським колективом та кожним окремим його членом. Тільки така позиція сприятиме конструктивному спілкуванню педагога з учнями.

Ми підтримуємо думку про те, що будь-який конфлікт простіше попередити, аніж успішно розв'язати, тому існує ряд методів, вправ та прийомів, які спрямовані на попередження, корекцію і терапію конфліктних ситуацій. Так, О.Чернишов пропонує правила попередження конфліктів [230, с.11-22]: не намагатися за кожним негативним вчинком школяра бачити тільки негативні мотиви; слід ретельно готуватися до уроку, не допускати щонайменшої некомпетентності у викладанні свого предмету; школярі схильні охочіше виконувати розпорядження вчителів при опосередкованому способі дії; школяра можна змінити до кращого за допомогою спеціальних прийомів оцінки його особистості; спільна діяльність зближує людей; коректність поведінки вчителя знижує напруження у спілкуванні.

В.Кушнірюк як умову запобігання конфліктів називає гуманізацію міжособистісних стосунків [138, с.11-12].

А.Анцупов дає педагогам ряд рекомендацій, які будуть корисні їм при спілкуванні з учнями на уроці: у розмові слід проявляти щире зацікавлення у співбесіднику; говорити енергійно; не слід відволікатися; слід пам'ятати про стиль спілкування й мовленнєву поведінку тощо [9, с.74-178].

Отже, проблема конфліктності у педагогічній взаємодії, спілкуванні є

неоднозначною у своєму трактуванні та підходах щодо свого вирішення. Безумовно, не можна говорити про високий рівень сформованості компетенції педагога в інтеракції зокрема та культури педагогічного спілкування загалом без сформованості на відповідному рівні культури попередження та вирішення педагогічних конфліктів. Відтак можемо зробити висновок про те, що інтерактивний компонент культури педагогічного спілкування вчителя є важливим чинником формування його професійності у спілкуванні, а основним засобом організації педагогічної взаємодії є педагогічне спілкування, рівень та якість якого впливає, в свою чергу, на ефективність педагогічної взаємодії. Так проявляється їх двосторонній взаємовплив.

#### **1.2.4. Компетенція перцепції у педагогічному спілкуванні**

Педагогічне спілкування – це взаємодія інтелектів, почуттів, волі учителя та учнів. Чим краще вони розуміють один одного, тим продуктивнішим є їхній діалог і узгоджені їхні дії, тим стійкіші міжособистісні контакти і тим менше вони підлягатимуть різноманітним деформаціям. Тому складовим елементом культури педагогічного спілкування вчителя ми визначили і компетенцію перцепції в педагогічному спілкуванні, яка залежить від рівня знання та усвідомлення суті, особливостей і значення: взаєморозуміння учителя та учнів як основи їх оптимального спілкування та взаємодії; механізмів налагодження взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні, умов його встановлення; психолого-педагогічної установки на встановлення взаєморозуміння; засобів впливу на встановлення взаєморозуміння між педагогом та учнями; залежності взаєморозуміння від наявності та сили впливу ускладнень і бар'єрів у педагогічному спілкуванні; проблем адаптаційного періоду молодого педагога, бар'єрів, що виникають у професійному спілкуванні та взаємодії; різноманітних обмежень на встановлення довірливого, невимушеного педагогічного

спілкування, їх вплив на його оптимальність та ефективність. Дані ознаки виділено в результаті проведеного нами та описаного нижче аналізу сучасних досліджень.

Сутністю взаєморозуміння є «...розуміння і прийняття цілей, мотивів і установок партнерів по спілкуванню та взаємодії, що дозволяє встановлювати особливого роду стосунки близькості, прив'язаності, доброзичливості тощо, за умови подібності у партнерів процесів когнітивного структурування. Взаєморозуміння учителя і учнів – одна з головних умов підвищення ефективності навчання і виховання в школі, результат педагогічного спілкування, який сприяє його продуктивності. Провідна роль у досягненні взаєморозуміння в педагогічному процесі належить педагогу, оскільки він є не просто учасником міжособистісної взаємодії, але й організатором цього процесу» [43, с.7-15].

Взаєморозуміння учителя та учнів виражається в адекватному відображенні один одного, в усвідомленні мотивації дій і вчинків, стимулює саморегуляцію взаємодіючих сторін, сприяючи подоланню міжособистісних протиріч [58, с.10]. Процес сприйняття і розуміння однією людиною іншої називається соціальною перцепцією [7], яку Т.Риданова вважає «не лише розумінням та сприйняттям людини, а й оцінкою людини людиною» [186, с.35].

У розвитку професійної соціально-перцептивної культури учителя можна виділити два основних рівні: перший характеризується умінням бачити особистісну своєрідність дитини, давати грамотну психолого-педагогічну інтерпретацію її дій і вчинків; на другому рівні проявляється здатність встановлювати міжособистісні контакти на основі взаєморозуміння [186, с.40].

До перцепції належить сприйняття не лише фізичних характеристик іншої людини, а також її поведінкових якостей, формування уявлення про її наміри, думки, здібності, емоції, установки; в ході міжособистісної перцепції здійснюється емоційна оцінка іншого, розуміння причин його вчинків, прогнозування його поведінки і

побудова власної стратегії дій [131, с.95].

Рівень розуміння детермінують експектації учителя. Успішність школяра в навчанні залежить від того, який результат очікується отримати [186, с.32]. Р.Розенталь, Р.Джекобсон, Р.Вайнштейн, дослідивши цей феномен, прийшли до висновку, що «важливі не лише очікування досягнень учнів, але й диференціація та індивідуалізація шляхів їх реалізації» [179, с.114-119].

Важливою є позиція І.Беха: «Розуміння є досить тонкою психолого-педагогічною технікою, яка вимагає від вихователя певних знань і практики. Якщо ж їх бракує, то вихователь часто віддає перевагу таким неефективним формам розуміння, як надмірне інструктування і розслідування» [20, с.40].

Взаєморозуміння в педагогічному спілкуванні має декілька аспектів: розуміння учителем учнів, розуміння учнями учителя і розуміння учнями один одного. Професійне пізнання дитини як об'єкта і суб'єкта спілкування реалізується в науковій, художній та практичній формах [186, с.35].

Принципове значення має психолого-педагогічна установка на розуміння кожного школяра. Вона має три основних аспекти – когнітивний, емоційний, поведінковий [186, с.36]. Перший відображає інформованість про нього як суб'єкта взаємодії, другий – почуття, що переживаються, а третій – зумисні дії та вчинки.

С.Кондратьєв вважає за доцільне диференціювати поняття «об'єктного» і «суб'єктного» сприйняття школяра: «Саме при «суб'єктному» сприйнятті учня домінують гуманні мотиви, тоді як при «об'єктному» – мотиви самоствердження учителя, ефект «психологічного захисту» [116, с.22].

Психологами доведено, що на розуміння партнерами по спілкуванню один одного впливають: ідентифікація [56, с.52]; рефлексія [136, с.91-92]; стереотипізація [7, с.72]; емпатія [1, с.213]; «агаефект» [56, с.53].

Як свідчать психологічні дослідження, учитель допускає ряд перцептивних

помилки у сприйнятті особистості своїх учнів, до числа яких відносять різні види сприйняття [186, с.41-44]: функціональне, стереотипне [185, с.19], «ефект ореолу», емоційно-естетичне, проектує, інерційне, інфантильне [186, с.44] та «принцип Роджерса» «...приймати дитину такою, яка вона є» [187, с.250].

Інтерпретуючи концепцію К.Роджерса, Т.Гаврилова підкреслює, що приймати дитину можна повністю або частково [47, с.36-43].

Вчителям психологи пропонують пам'ятати про фактори, які є вирішальними для того, щоб діти їх розуміли. Серед них: чітка особистісна спрямованість – бути зрозумілим і прийнятим кожним учнем [186, с.52]; оволодіння учителем мистецтвом самопрезентації [186, с.52]; очевидність логіки поведінки і справедливості вимог учителя [76, с.33]; врахування емоційної спрямованості вихованців [21, с.97-101].

Небезпечним для гуманістичного розвитку особистості школяра є тяжіння до авторитарності, замкнутості на собі, своїх мріях, потребах, небажання рахуватися з правом іншого бути самим собою. Введення в наукове середовище поняття «авторитарна особистість» пов'язане з іменем відомого соціолога Т.Адорно. Він уперше виділив її характерні риси: ворожість, зосередженість на поганому, самоутвердження через зло, прагнення уникнути самоаналізу, тяжіння вирішення проблеми насиллям [186, с.54]. Ефективність та продуктивність педагогічного спілкування залежать від взаєморозуміння між його учасниками, а взаєморозуміння, в свою чергу, - від бар'єрів та ускладнень у педагогічному взаєморозумінні, спілкуванні та навчально-педагогічній діяльності. Ознайомимося з ними детальніше.

У педагогічній діяльності ускладнення в процесі взаємодії між учителем та учнями і між учнями всередині класу досліджуються досить інтенсивно з метою визначення факторів, що впливають на них, викликають їх причини.

Ускладнення в спілкуванні – це суб'єктивно переживаний людиною стан «збою» в реалізації прогнозованого спілкування внаслідок неприйняття партнера спілкування,

його дій, нерозуміння тексту, нерозуміння партнера, зміни комунікативної ситуації, власного психічного стану (А.Маркова) [149, с.84-87]. Вони виявляються у формі зупинки, переривання діяльності, самого спілкування, неможливості їх продовження (А.Маркова) з урахуванням того, що виникнення в процесі діяльності ускладнення і його усвідомлення, об'єктивація є однією з умов виникнення проблемної ситуації, яка є передумовою та основою виникнення і руху думки (С.Рубінштейн).

В педагогічній діяльності воно може розглядатися і як фактор активізації інтелектуальної діяльності людини, стимулювання знаходження нових засобів та способів виходу із даної «ускладнюючої» ситуації. Так, виділяють позитивну і негативну функції ускладнень у процесі педагогічного спілкування. Позитивна функція ускладнення має два значення: а) індикаторне (привернення уваги учителя); б) стимулююче, мобілізуюче (активізація діяльності учителя при аналізі і подоланні ускладнень, набуття досвіду) [149, с.84-87].

В той же час фіксують і негативну функцію ускладнення, яка також має два значення: а) стримуюче (у випадку відсутності умов для подолання ускладнень чи наявності незадоволеності собою); б) деструктивне, руйнівне (призводять до зупинки, розпаду діяльності, бажання піти зі школи чи з професії) [149, с.84-87].

І.Зіміння виділяє свій ряд сфер ускладнень людини у спілкуванні: ускладнення в самій педагогічній діяльності педагога і навчальній діяльності учня, труднощі виховного впливу, ускладнення власне у педагогічному спілкуванні, міжособистісні стосунки як область ускладнень, ускладнення етно-соціокультурної області, статусно-позиційно-рольова, вікова та індивідуально-психологічна області ускладнень [88, с.348].

Об'єднаємо виділені В.Кан-Каликом вісім найбільш типових бар'єрів педагогічного спілкування в три групи [103, с.34]: 1) страх класу і педагогічної помилки; 2) установка, що формується в результаті минулого негативного досвіду

роботи; неспівпадання власних установок учителя на роботу в класі та установок учнів;  
 3) неадекватність власної діяльності в комунікативній ситуації, що складається на уроці. Дещо по-іншому виглядає класифікація бар'єрів у спілкуванні, здійснена Є.Головахою і Н.Паніною: інтелектуальні, емоційні, естетичні, моральні, мотиваційні бар'єри та бар'єри культурних упереджень [219, с.27-35].

В цілому ускладненість у спілкуванні відображає особливості партнерів, комунікативної ситуації, характеру спілкування, самої педагогічної взаємодії людей. Звісно, без ретельного вивчення психологічних дисциплін, конфліктології їх основні механізми і закономірності не можуть бути зрозумілі майбутньому педагогові.

Ми переконані, що чимало із вище згаданих проблем трапляються практично у кожного вчителя, особливо у молодих педагогів, які на початку своєї педагогічної діяльності переживають період адаптації. У системі чинників, що впливають на адаптацію молодих учителів, більшість дослідників (С.Кондратьєва, О.Мороз, С.Овдій) на перше місце ставлять емоційне спілкування: «Професійна адаптація молодого вчителя характеризується високою емоційною напругою. По-перше, у цей період молода людина робить чимало помилок, зазнає постійних невдач. По-друге, це той факт, що всі бачать її помилки, засуджують, негативно оцінюють її. Відчуття постійних невдач, ускладнене високою залежністю від думки інших, спричиняє засмучення, розчарування. Проте, не менш глибоко переживається й радість від перших успіхів, саме вона дає сили для продовження діяльності, подолання труднощів адаптації» [198, с.63]. В цей період молодим педагогам притаманне недиференційоване спілкування з оточенням, що також породжує недостатньо диференційовані емоційні переживання: «...молодий учитель користується протилежними еталонами «добре - погано», а будь-яка непередбачена подія шкільного життя викликає в нього або позитивний, або негативний пригнічений стан. Однак вже після трьох років роботи відбувається відокремлення професійного і неформального спілкування. Це сприяє тому, що в



колективі з'являються референтні особи, різні за своїм впливом (ділове і неформальне спілкування), відповідно емоційне забарвлення знижується, стає більш адресним та диференційованим. Звісно, це переноситься на спілкування самого молодого педагога уже з учнями та їхніми батьками» [198, с.86]. А.Добрович вважає, що взаєморозуміння залежить від того, наскільки педагог уміє розпізнавати людей-партнерів по спілкуванню за психологічними типами, а тому пропонує певні моделі «розпізнавання» людей, розподіляючи їх на три альтернативних пари: «домінант-недомінант», «мобільний-регідний», «екстраверт-інтроверт» [72, с.49-59].

Таким чином, існує чимало різних бар'єрів взаєморозуміння, але слід зауважити, що «чистих», відокремлених від інших бар'єрів майже не буває – вони завжди взаємопов'язані. Вважається, що навіть якщо між партнерами немає названих бар'єрів, можуть виникати різні обмеження – обставини, в яких створюються певні обмеження на довірливе і невимушене спілкування [219, с.27-35]: конвенційні, ситуативні, насильницькі, емоційні, обмеження індивідуальних ролей, фіксація певної, не вигідної внутрішньогрупової ролі партнера, фіксація міжособистісної ролі, обмеження виконання інших ролей та застосування маніпулятивних тактик в міжособистісному і діловому спілкуванні.

Існують наступні способи зняття смислових бар'єрів між педагогом і учнем: адаптація змісту інформації на рівень здатності сприйняття її вихованцем за широкого варіювання способів її передавання; розвиток здатності власного усвідомлення вихованцем небажаних наслідків його вчинків; підтримка вимог педагога авторитетною для вихованців особою; організація довірливої бесіди; використання методу вибуху для виклику глибоких емоційних переживань з метою різних змін орієнтацій дитини [20, с.82].

І.Вахоцька на основі проведеного аналізу праць, присвячених проблемі взаєморозуміння, виділяє такі умови досягнення взаєморозуміння між педагогом та

учнями: зустріч суб'єктів, взаємодія реальних позицій їх свідомості і можливостей, утворення міжособистісного середовища; взаєморозуміння залежить від рівня самосвідомості; взаєморозуміння досягається, коли є: а) розуміння іншої людини; б) розуміння її відношення до себе як співбесідника; в) розуміння стосунків між людьми, що складаються; взаєморозуміння залежить від спрямованості спілкування на взаєморозуміння особистісних позицій партнерів по спілкуванню [43, с.6].

Загалом можемо зробити висновок, що для того, аби спілкування було ефективним та безконфліктним, важливо постійно оцінювати рівень взаєморозуміння. Розуміння учителем індивідуальності школяра як співбесідника є запорукою ефективності навчально-виховного процесу, оскільки дозволяє оптимально будувати його і коригувати. Тому майбутній педагог має володіти ґрунтовними знаннями перцептивної сторони педагогічного спілкування, високим рівнем володіння перцептивної культури, а як наслідок – високим рівнем сформованості компетенції перцепції у педагогічному спілкуванні.

### **1.3. Критерії та рівні сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкової школи**

Подальшим кроком нашого дослідження було встановлення критеріїв та рівнів розвитку культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкової школи. В результаті аналізу останніх психолого-педагогічних досліджень з даної проблеми ми з'ясували, що на сьогодні не існує однозначних підходів до її вирішення. Так, Н.Горбунова на основі теорії поетапного формування розумових дій П.Гальперіна в культурі педагогічного спілкування студентів визначає чотири рівні: стихійного спілкування, цілеспрямованого самовизначення, комунікативної самореалізації та заключного самоаналізу з наступною самокорекцією [52, с.10]. Як бачимо, автор

ототожнює етапи розгортання процесу спілкування з компонентами культури спілкування.

С.Болсун вважає, що за наявності високої культури педагогічного спілкування учитель спрямований на відкрите педагогічне спілкування; його манера спілкування стримана; він активний в організації спілкування, взаємостосунків у класі як колективного, так і парного; чітко індивідуалізує свої контакти – взаємодії; завжди знає мету спілкування і розуміє, що в його власній поведінці сприятиме досягненню мети; уміє вступати в діалог з опонентами, ставати на позицію іншого; емпатійний, повсякчас виявляє співчуття і співпереживання, у змозі виразно демонструвати це у формі реальної допомоги; розуміє і сприймає кожного учня, адекватно оцінюючи його недоліки і чесноти, що допомагає встановлювати і підтримувати продуктивні контакти; знаючи ставлення учнів до себе, сприяє налагодженню зворотного зв'язку; діалог з учнями веде невимушено, безпосередньо, у доброзичливому тоні; вміє швидко і правильно орієнтуватися в конкретних ситуаціях та умовах спілкування; володіє вмінням проектувати спілкування, визначати його зміст та засоби для передачі; будує комунікацію так, щоб у ході взаємодії був присутній обмін враженнями, ідеями, уявленнями, настроєм, почуттями; спілкуючись, демонструє свою ввічливість, привітність, толерантність, педагогічний такт, коректність; він – компонента людина, з якою цікаво вести спілкування на різноманітні теми; ретельно готується до спілкування, наперед продумує структуру, можливі реакції і результати; враховує вікові та індивідуальні особливості своїх вихованців, сімейні обставини, здоров'я, темперамент, характер; створює сприятливі умови для успішного спілкування: приміщення, світло, музика, час; знає та дотримується оптимальної відстані між собою та учнем, батьком чи колективом; відчуває психічний стан партнера, завдяки його міміці та жестам, залежно від цього будує комунікацію; самостійний у висловленні суджень і висновків, враховує неповторність спілкування; не поспішає приймати

остаточне рішення, всебічно аналізуючи ситуацію; прийняте рішення доводить до логічного завершення; спілкуючись, уміє створювати навколо себе доброзичливу, теплу, мирлюбну атмосферу; розмовляючи з учнем, завжди називає його на ім'я; часто довіряє своїй інтуїції, яка має яскраво виражену професійну спрямованість; надає партнерам можливість спільно з ним шукати раціональні шляхи виходу зі складної ситуації; бачить бар'єри у спілкуванні, розуміє їх причини, знає шляхи їх уникнення і подолання; усвідомлює власні помилки та прорахунки і при моделюванні наступного спілкування враховує їх; бесіду веде з позиції «ми», що забезпечує єдність співрозмовників та причетність до вирішення проблеми; уміло переводить ситуації, що виникають спонтанно, у потрібне русло до взаємодії; гнучкий у своїх установах: вони у нього позитивні; розмову з учнем розпочинає з питань, з яких простіше досягти узгодженості; орієнтується у відповідях співрозмовників, доречно продовжуючи його думки; вміє слухати партнера; доцільно використовує невербальні засоби спілкування; мовлення яскраве [29, с.57].

Л.Савенкова виділяє стихійно-репродуктивний, репродуктивний, реконструктивний, варіативний та творчий рівні готовності до професійного спілкування [193, с.14].

На думку Л.Шарової, готовність до спілкування зі школярами – це «гармонійне поєднання особистісних якостей, позитивного відношення до діяльності, достатнього об'єму психолого-педагогічних, спеціальних знань, володіння педагогічним умінням, що забезпечує ефективність їх виховної діяльності» [231, с.125-127]. Науковцем виділено наступні рівні її розвитку: високий, середній, низький. У структурі готовності студентів до педагогічного спілкування дослідниця виділяє три компоненти, кожен з яких має певний із вищезазначених рівнів розвитку: мотиваційний (представлено мотивами, що дозволяють включити студентів у процес активної підготовки, їх інтерес до питань спілкування, потребу в спілкуванні з школярами), змістовий (володіння

студентами системою необхідних знань, розвиток їх педагогічного мислення) і діяльнісний (володіння уміннями та навичками спілкування, досвідом впливу на спілкування підлітків).

Сформованість культури педагогічного спілкування, на думку І.Комарової, характеризують такі показники: спрямованість спілкування, розвиток перцептивних умінь, розвиток інтерактивних умінь, розвиток комунікативних умінь. У розвитку культури педагогічного спілкування вона виділяє три рівні: нормативно-орієнтований (домінуюча орієнтація на дисципліну), предметно-орієнтований (інтереси концентруються навколо навчального предмета, змісту) та особистісно-орієнтований (орієнтація на створення умов для особистісного розвитку учнів) [114, с.14-15].

Л.Філатова, досліджуючи проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор, визначила три рівні такої готовності студентів: високий, достатній та елементарний [225, с.9-10]. В.Пасинок, визначаючи якісні ознаки культури мовлення, враховує суто мовні особливості (міра оволодіння діючими нормами) та позамовні (досвід мовця, його психічний стан, спрямованість, мета мовлення).

Відтак, можна говорити про основні ознаки культури мовлення: правильність, точність, логічність, чистота, доречність, ясність, виразність, варіативність, адекватність меті, емоційність [167, с.10].

Аналіз розвитку компонентів професійно-педагогічного мовлення дозволяє виділити рівні мовленнєвої підготовки студентів: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний, творчий [167, с.26].

Л.Петровська, розглядаючи шляхи формування компетентності вчителя у спілкуванні, розрізняє за рівнем розвитку комунікативної компетентності:

- педагогів, комунікативна компетентність яких відповідає вимогам, що ставляться сьогодні перед педагогічною практикою (продуктивний рівень комунікативної

компетентності, який проявляється в орієнтації вчителя на використання діалогічних стратегій взаємодії з учнями, реалізацію суб'єкт-суб'єктної моделі спілкування), і тих, які виявляють тенденцію до розвитку таких установок (їм притаманні педагогічний оптимізм, доброзичлива вимогливість у поєднанні з довірою до учнівської самостійності, опора на позитивний потенціал учня та дитячого колективу, емоційне прийняття учнів як партнерів по спілкуванню; прагнення до взаємопорозуміння та співробітництва; висока імпровізаційність у спілкуванні, орієнтація на обговорення, дискусію; прагнення до власного професійного та особистісного розвитку; достатньо висока й адекватна самооцінка тощо);

- педагогів, комунікативна компетентність яких не відповідає описаним вимогам (орієнтація на використання монологічних стратегій взаємодії з учнями, на реалізацію суб'єкт-об'єктної моделі спілкування з ними, зосередженість уваги на репродуктивній стороні педагогічного спілкування та його зовнішньому, поведінковому рівні; зосередженість на власних проблемах і потребах, приховане маніпулювання або відверта агресивність щодо партнерів по спілкуванню; догматизм або формалізм, орієнтація на надособистісне передавання знань і норм, ригідність і стереотипність педагогічних методів, більшість із яких дисциплінарні; прагнення до статусного домінування вчителя тощо) [170, с.28].

Слід відзначити і ті риси педагогічної діяльності, відсутність яких позбавляє сенсу й наявності культури педагогічного спілкування, а саме: відсутність потреби навчати, наставляти, виховувати, дисциплінувати, все помічати, все доводити до кінця; відсутність багатства інтересів, бажання з'ясовувати і віднаходити істину; відсутність оптимізму, віри в своїх учнів, прагнення бути попереду тощо [56, с.23-24].

Оскільки дослідження проблеми формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів здійснювалося у контексті компетентнісного

підходу до професійної підготовки фахівців, то нами, відповідно, виділено наступні критерії сформованості культури педагогічного спілкування як компетентності у педагогічному спілкуванні: 1) якість мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування; 2) якість операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування; 3) якість оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування. Кожен із виділених критеріїв визначається відповідними показниками та рівнями розвитку: початковий, достатній чи високий (рис.1.1).



Рис. 1.1. Критерії, показники та рівні сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів

Відтак показниками розвитку якості мотиваційно-ціннісної підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування є: усвідомлення значення педагогічного

спілкування у професійній діяльності учителя та формуванні особистості молодшого школяра; визначеність професійної позиції у педагогічному спілкуванні; сформованість власного професійного ідеалу у площині педагогічного спілкування, усвідомлення шляхів його досягнення; наявність потреби самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

Розвиток якості операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування визначає оволодіння майбутніми педагогами компетенціями комунікації, інтеракції та перцепції у педагогічному спілкуванні.

Якість оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування визначається: об'єктивним оцінюванням сформованості власної культури педагогічного спілкування; сформованістю умінь самовдосконалення у педагогічному спілкуванні; здатністю до моделювання програми самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

Початковий рівень характеризує студентів, у яких: поверхові уявлення про педагогічне спілкування, його особливості та культуру організації, засновані на основі минулого учнівського досвіду; несформовані професійна позиція та ідеал у площині культури педагогічного спілкування; неусвідомлене значення педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя та формуванні особистості молодшого школяра; низький рівень розвитку культури мовлення та комунікативної толерантності; початковий рівень розвитку комунікативних, інтерактивних та перцептивних здібностей, умінь і навичок. Безпосереднє спілкування в учнівському та педагогічному колективах викликає у таких студентів великі ускладнення, супроводжується непорозуміннями, неконструктивними конфліктами, відсутністю взаєморозуміння, контакту та співпраці зі співрозмовниками. Вони нездатні об'єктивно оцінити свій рівень культури педагогічного спілкування та змодельовати програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні, оскільки слабо усвідомлюють



шляхи його здійснення.

Достатній рівень сформованості культури педагогічного спілкування характеризує студентів, для яких є притаманним: часткова сформованість уявлень про педагогічне спілкування, його особливості та культуру організації, власної професійної позиції та ідеалу у площині культури педагогічного спілкування; усвідомлене значення педагогічного спілкування у професійній діяльності вчителя та формуванні особистості молодшого школяра; достатній рівень розвитку культури мовлення, комунікативної толерантності, комунікативних, інтерактивних, перцептивних здібностей, умінь та навичок. У таких студентів сформована потреба у власному комунікативному самовдосконаленні як фахівця, усвідомлені шляхи комунікативного самовдосконалення. Вони здатні об'єктивно оцінити свій рівень культури педагогічного спілкування та змодельовати програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні, але не спроможні її зреалізувати на практиці через низький рівень самоконтролю, переважно репродуктивний характер комунікативної діяльності. Нетипові, непередбачувані ситуації спілкування в реальному освітньому просторі можуть викликати у них певні ускладнення, які ними, як правило, успішно долаються.

Високий рівень сформованості культури педагогічного спілкування переважає у тих студентів, яким властиві: сформованість професійної позиції у педагогічному спілкуванні на засадах гуманістики, почуття поваги, любові до дітей, власної честі та гідності; повні уявлення про педагогічне спілкування, його особливості та культуру організації, засновані на основі ґрунтовних науково-теоретичних знань у галузі філософських, психологічних, педагогічних наук, безпосереднього досвіду педагогічного спілкування, здобутого у процесі проходження різноманітних видів педагогічної практики; усвідомлення та дотримання вимог до особистості учителя у педагогічному спілкуванні; високий рівень розвитку культури мовлення, комунікативної толерантності, комунікативних, інтерактивних та перцептивних

здібностей, умінь та навичок. Таким студентам притаманна висока здатність до самоаналізу, самооцінки, самокритики у педагогічному спілкуванні, оскільки вони добре усвідомлюють шляхи його здійснення, здатні зреалізувати на практиці власно змодельовану програму самовдосконалення. Майбутні педагоги усвідомлюють особливе значення педагогічного спілкування у діяльності вчителя, його вплив на формування загальної професійної культури педагога. Педагогічне спілкування визнається ними як могутній засіб формування особистості молодшого школяра, тому гаслом їх професійної діяльності є вислів: «Через гуманізм педагога – до гуманізму освіти». У процесі спілкування зі школярами вони здатні встановити контакт, позитивний психологічний клімат, створювати умови для їх особистісного зростання та самовираження, налагодити співпрацю на основі рівнопартнерства та взаємоповаги, попередити конфлікти, а, в разі їх виникнення, успішно вирішити їх, трансформували у конструктивні, використати як засіб формування дитячого колективу та особистості вихованця.

Охарактеризовану нами модель формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів, критерії, показники та рівні її сформованості відображено на рис.1.2.

Загалом ми переконані, що рівень сформованості культури педагогічного спілкування у студентів великою мірою впливає на рівень їх готовності до високопрофесійного спілкування з молодшими школярами.

Одним із показників професійної компетентності учителя початкових класів є рівень розвитку у нього культури педагогічного спілкування, яка виступає одним із визначальних факторів успішної педагогічної діяльності, суттєво позначається на формуванні особистісних новоутворень учнів, розвитку їх свідомості і самосвідомості, мотиваційної та когнітивної сфер.

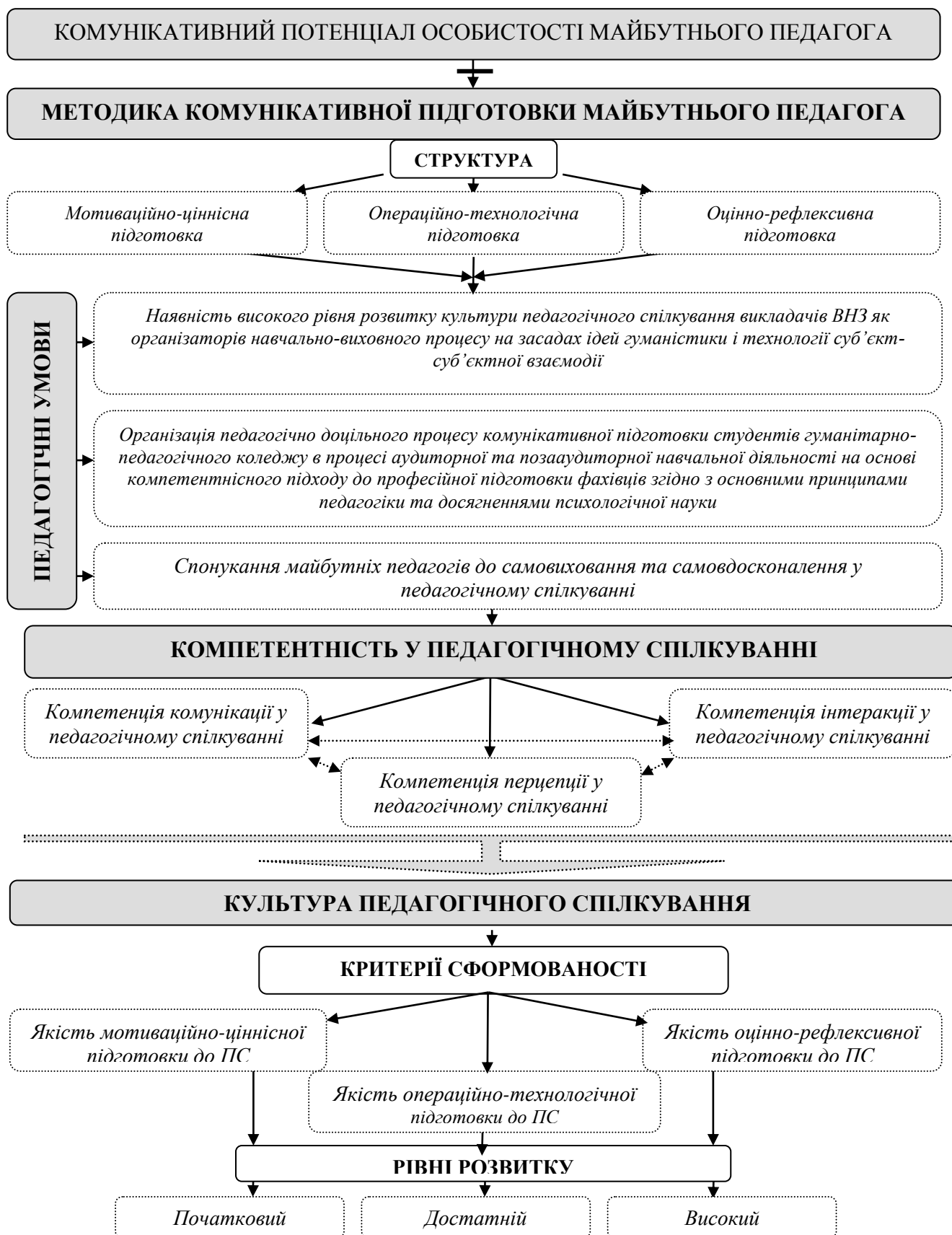


Рис.1.2. Модель формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів

Тому проблема формування культури педагогічного спілкування учителів початкових класів є важливою як з теоретичної, так і з прикладної точок зору.

### **Висновки до першого розділу**

Одним із показників професійної компетентності учителя початкових класів є рівень розвитку у нього культури педагогічного спілкування, яка виступає одним із визначальних факторів успішної педагогічної діяльності, суттєво позначається на формуванні особистісних новоутворень учнів, розвитку їх свідомості і самосвідомості, мотиваційної та когнітивної сфер. Тому проблема формування культури педагогічного спілкування учителів початкових класів є важливою як з теоретичної, так і з прикладної точок зору. Актуальність проблеми педагогічного спілкування засвідчують численні дослідження різноманітних її аспектів вітчизняними та зарубіжними науковцями з різних галузей сучасної науки. Проаналізувавши їх, ми з'ясували, що, незважаючи на високий інтерес науковців до даної проблеми, на сьогоднішні не існує єдиного підходу до трактування самого поняття «культура педагогічного спілкування».

Вивчення наукового фонду з проблеми дослідження дозволяє констатувати, що вченими-теоретиками розкрито суть поняття культура педагогічного спілкування та визначено його показники, тоді як методиці формування належного рівня її розвитку у майбутніх педагогів в контексті сучасних підходів до їх професійної підготовки у педагогічному навчальному закладі приділено ще недостатньо уваги. Тому ми дійшли висновку, що напрацьовані матеріали потребують подальшого вивчення та глибшого осмислення.

Проблему культури педагогічного спілкування учителя початкових класів ми розглядаємо у площині компетентнісного підходу щодо підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Нами пропонується власна модель культури педагогічного

спілкування сучасного учителя як спроба синтезу традиційного та інноваційного підходів.

Ми розмежовуємо поняття «компетенція у педагогічному спілкуванні» та «компетентність у педагогічному спілкуванні». Компетенція в педагогічному спілкуванні – це наявність в учителя знань технології педагогічного спілкування (суті, особливостей, функцій, структури), усвідомлення необхідних для його здійснення комунікативних умінь та навичок. Компетентність у педагогічному спілкуванні – це готовність педагога до здійснення педагогічного спілкування на високому професійному рівні, що базується на основі компетенції особистості у педагогічному спілкуванні.

Також ми виділяємо компоненти культури педагогічного спілкування (компетенцію комунікації, інтеракції та перцепції у педагогічному спілкуванні), рівень розвитку яких і визначатиме рівень розвитку культури педагогічного спілкування загалом.

У результаті проведеної роботи ми тлумачемо культуру педагогічного спілкування складовою професійної компетентності педагога, що становить собою компетентність у спілкуванні, яка детермінується його мотиваційно-ціннісною основою, комунікативним потенціалом, а також системою фахової комунікативної підготовки, спрямованою на формування та розвиток таких професійних знань, умінь і навичок, які забезпечують існування комунікативної, перцептивної та інтерактивної компетенцій майбутнього педагога.

Нами виокремлено критерії сформованості культури педагогічного спілкування як складової професійної компетентності учителя початкових класів: 1) якість мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування; 2) якість операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування; 3) якість оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування. У своїй сукупності ці критерії визначають

загальний рівень сформованості культури педагогічного спілкування учителя початкових класів: початковий, достатній, високий.

Аналіз відповідної літератури, спостереження за організацією освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах та особистий педагогічний досвід дають змогу зробити висновок про необхідність розробки методики цілеспрямованої, педагогічно-доцільної, науково обґрунтованої комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи у гуманітарно-педагогічному коледжі, визначення педагогічних умов її ефективності.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

#### **2.1. Стан сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів**

Констатувальний експеримент було здійснено з метою вивчення стану сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів. Дослідження проводилося у три субетапи, які передбачали аналіз якості ціннісно-мотиваційної, операційно-технологічної та оцінно-рефлексивної підготовки студентів ВНЗ II-III рівнів акредитації до педагогічного спілкування.

Дослідженням охоплено 543 студента 1-6 курсів, майбутніх учителів початкових класів, серед яких: 175 студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, 144 студента Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу, 123 студента Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А.Ю.Кримського та 101 студент Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

На I субетапі констатувального експерименту було здійснено аналіз **мотиваційно-ціннісної готовності** майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування (див. дод. А). Особлива увага зверталася на показники даного критерію.

З метою дослідження *усвідомлення студентами значення педагогічного спілкування у професійній діяльності учителя та формуванні особистості молодшого школяра* їм було запропоновано надати визначення поняттям «педагогічне спілкування», «культура педагогічного спілкування», визначити основні функції педагогічного спілкування, умови, що необхідні для підвищення рівня культури педагогічного спілкування та змодельовати формулу вдосконалення власної культури педагогічного спілкування (завд. 1, 2 опитувальника А.1; завд. 1-3 опитувальника А.2; завд. 9 опитувальника А.3).

У результаті проведених досліджень виявилось, що 84,9% студентів трактують педагогічне спілкування як *«...спілкування між педагогами та учнями на уроках»* (Д.Чорний); *«...спілкування з дітьми та педагогічним колективом»* (Н.Мазур). Як бачимо, студенти досить вузько розуміють поняття педагогічного спілкування, відводячи йому місце лише в освітньому процесі. Неповноцінне його розуміння засвідчує й усвідомлення ними основної мети педагогічного спілкування, яка вбачається в необхідності дати освіту учням, пояснити те, що вони не розуміють, навчити учнів робити правильні висновки, навчити кожну дитину того, що умієш робити сам, навчити правильно розмовляти. Отже, у розумінні студентів педагогічне спілкування виконує суто навчальну функцію.

Цю ж тенденцію підтвердили результати встановлення студентами основної функції педагогічного спілкування. Основними було визначено навчальну (45,1%), забезпечення повноцінного сприйняття навчальної інформації учнями (34,6%), комунікативну (25,4%), виховувальну (19,9%), фасилітативну (15,1%).

Суть поняття «культура педагогічного спілкування» респонденти розуміють на інтуїтивному рівні, називаючи культурою педагогічного спілкування *«...виховну розмову між вчителем та учнем»* (О.Романюк); *«...спілкування, в якому слід дотримуватися правил»* (С.Кримчак); *«...вміння, навички, точність, коректність*



*педагогічного спілкування» (Т.Марценюк); «...здатність людини добирати влучні слова до тієї чи іншої ситуації, не використовуючи жаргонізмів і вигуків» (В.Кочмарук).*

88,0% респондентів абсолютно не орієнтуються в широкому арсеналі знарядь педагогічного спілкування, зараховуючи до них зошит, актуальність теми, наукові, дослідницькі, розважальні засоби, день народження учня, урок, виховну годину, турпохід і відпочинок після уроків. І лише 12,0% опитаних називають основні з них – мову та слово, не згадуючи невербальні засоби спілкування. Звісно, це є недопустимим, бо, використовуючи такий скупий арсенал засобів спілкування, учитель надасть йому негативних відтінків – сухості, в'ялості, беземоційності.

Виявлено, що усі студенти на власному досвіді переконані у винятковій важливості слова та мови для вчителя (*«Мова – це основне джерело знань для учнів» (Л.Латківська); «За допомогою мови вчитель пояснює учням незрозуміле» (Н.Костюк); «За допомогою слова та мови вчитель спілкується з учнями» (О.Райчук); «Для учителя слово – основне знаряддя праці. Не володіти ним – означає не володіти професією» (Н.Костюк); правильно називають основні вимоги до неї («Учитель повинен гарно розмовляти, бо з нього беруть приклад учні» (О.Вівчар); «Мовлення вчителя не повинно бути засмічене «мовними бур'янами» (О.Кравчук); «Мова має бути виразна, цікава, повчальна, милозвучна» (З.Сорочинська).*

Для 34,8% студентів найважливішою функцією мовлення вчителя є забезпечення повноцінного сприйняття навчальної інформації учнями. Для 25,4% – комунікативна, для 14,9% – функція формування емоційно-ціннісного ставлення до знань, для 13,6% – функція забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів, для 11,4% – психологічна. Як бачимо, дані дослідження знову підтверджують те, що для студентів-першокурсників мова та мовлення, як і спілкування взагалі, виконують роль знаряддя навчальної праці – навчальну (освітню) функцію.

Красномовним свідченням інтуїтивного усвідомлення і бачення даної проблеми є

описані студентами спогади на тему: «Я згадую: ми спілкувалися...», наприклад: *«Ми часто гралися в дитинстві у «школу». І завжди були суперечки: хто буде учителем? Коли ж така роль випадала мені, я завжди копіювала свою учительку початкових класів Л.І. – її мову, поведінку, суворість у слові, доброту і любов в очах» (І.Чорна).* Власних принципів педагогічної етики не зумів назвати жоден з респондентів.

Отримані результати підтверджують наше припущення про те, що майбутніх педагогів слід цілеспрямовано готувати до педагогічного спілкування, розкриваючи перед ними шляхи та необхідність такої роботи для їх професійного становлення та зростання.

З метою дослідження ***сформованості професійної позиції, студентського ідеалу у площині педагогічного спілкування*** їм було запропоновано змодельовати власний ідеал педагогічного спілкування, визначити «табу» учителя у спілкуванні з учнями, цінності педагогічного спілкування, представити своє розуміння понять «гуманний педагог», «педагогічна етика», «честь і гідність педагога», «добро і зло у педагогічній діяльності», «педагогічна справедливість», «педагогічне щастя», «педагогічний обов'язок», «тактовний педагог», «терплячий» і «нетерплячий педагог» (завд. 3 опитувальника А.1; завд. 4 опитувальника А.2; завд. 1-8, 10, 11 опитувальника А.3).

Зобразивши у вигляді схеми ідеал педагогічного спілкування, студенти визначили як його компоненти справедливість, взаємоповагу, правильне мовлення, ставлення учителя до дітей, стриманість, чесність, вміння спілкуватися, доброту, ввічливість, стриманість, добре ставлення до інших. Як заборони – «табу» для учителя в спілкуванні першокурсники визначають зло, погрози, низький рівень розвитку культури мовлення, принижування учнів, нервовість, несправедливе покарання, неповагу до співрозмовника, використання слів-паразитів та русизмів, грубощі, наголошення на негативних якостях співбесідника, невихованість, страх, брехню,

*крик, відбиття злості на учнях, невічливість, вульгарність.* Як видно, студенти переважно акцентують увагу на особистісних моральних якостях учителя. На думку респондентів, в основі педагогічного спілкування мають лежати повага, любов, доброта, щирість. Проте повноцінну модель гуманного педагога студенти створити не спромоглися, хоча його риси ми можемо побачити у попередніх відповідях.

Нас зацікавило і розуміння майбутніми педагогами поняття «педагогічна етика» і міра відображення етичних норм та цінностей в їхньому мисленні та професійній діяльності. Виявилося, що респонденти, в основному, не дають чіткого визначення педагогічної етики, а вбачають її зміст, насамперед, у певних характерних ознаках педагогічної позиції. Окремі з них в площині даного поняття говорять про вихованість педагога, його любов до дітей, терпимість і толерантність, почуття міри, що і входить до педагогічної етики. Про це свідчать їх трактування педагогічної етики: *«...це сама поведінка вчителя, його вміння гарно спілкуватися з дітьми, користуватися ніжними, нестливіми, зрозумілими словами, не вживати лайливих слів» (О.Коновальчук).*

Цікавим виявилось розуміння студентами понять «честь» та «гідність» педагога. Респонденти переконані, що це якості, від яких залежить успішність педагогічної діяльності. На жаль, 84,9% студентів не здатні чітко пояснити поняття, 15,1% опитаних демонструють їх інтуїтивне розуміння: *«...бути з дітьми чесним, справедливим» (Т.Кримчак); «...освіченість та відданість своїй роботі» (В.Мазур); «...стриманість, повага та витримка» (Н.Токар); «...дисциплінованість, працьовитість, творчість, моральна чистота» (І.Доля).*

Однією з найбільш загальних імперативно-оцінних категорій етики та морально-ціннісною характеристикою людини (і вчителя) вважаємо доброту. Нас зацікавило те, чи розуміють суть даного поняття майбутні педагоги. Виявилося, що для них, наприклад, *«добро – це не зашкодити дитині, а зло – це принизити її» (С.Кисіль).* Така позиція студентів у майбутньому переноситиметься на їх педагогічну практику –

реальне відношення до дітей.

Актуальним у проблемі педагогічного спілкування є питання об'єктивного оцінювання учителем знань, умінь та навичок учнів, справедливості у взаємодії з ними. Досить вузько, суто через призму конкретних дидактичних завдань його розуміють усі студенти, наприклад: *«...кожна відповідь учня повинна бути оцінена вірно, обґрунтовано» (Л.Дякова); «...ні в якому разі не завищувати чи занижувати оцінку учням» (Р.Чорний)*. Звісно, таке вузьке розуміння педагогічної справедливості є недопустимим, оскільки майбутній педагог у своїй практичній діяльності тільки цією вимогою й обмежуватиметься.

75,9% опитаних педагогічне щастя розуміють через проекцію результативності своєї професійної діяльності на особистість своїх майбутніх учнів, що виражатиметься у високому рівні їх знань та вихованості. Для них «педагогічне щастя» – це не лише результат професійної діяльності, а й, у першу чергу, вимога до діяльності та особистості, мета, якої слід досягти, наприклад: *«...коли учні добре вчаться і мають добрі оцінки» (Л.Столяр); «...принести радість і сміх дітям» (Т.Криклива); «...заслужити вдячність від учнів» (С.Зоря); «...бути досконалим педагогом» (О.Маренич)*.

Щодо основних принципів педагогічної етики виявилось, що для першокурсників на першому місці є принцип поваги до особистості дитини (48,4%); на другому – принцип педагогічної об'єктивності та справедливості (24,7%); на третьому – принцип педагогічної тактовності (17,1%); на четвертому – принципи педагогічної терпимості (5,9%) і на п'ятому – принцип педагогічної відданості (3,9%).

Оскільки для майбутніх педагогів важливим є усвідомлення ними поняття педагогічного такту, ми попросили студентів створити власну модель тактовного педагога, що дало б нам можливість проаналізувати здатність студентів змодельовати власний ідеальний образ себе як педагога.

В результаті студенти 22,1% спромоглися виявити низку рис тактовного педагога, 77,9% опитаних не дали чіткої характеристики тактовному педагогу, частково наділяючи його такими особистісними рисами, які не є ознаками педагогічної тактовності.

Загалом можемо зробити висновок, що майбутні педагоги на низькому рівні орієнтуються в суті основних етико-педагогічних понять, що в свою чергу негативно впливатиме на формування їхньої загальної професійної педагогічної культури загалом та культури педагогічного спілкування зокрема.

З метою дослідження *наявності у студентів потреби самовдосконалення у педагогічному спілкуванні* їм було запропоновано визначити умови, необхідні для підвищення власного рівня культури педагогічного спілкування, змодельовати формулу її вдосконалення та спроектувати кодекс педагогічної етики (завд. 4, 5 опитувальника А.1; завд. 5 опитувальника А.2; завд. 12 опитувальника А.3).

Як умови, необхідні для підвищення рівня культури педагогічного спілкування, студенти визначили вихованість, володіння рідною мовою, бажання досягти високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування, розум, слухняність, доброту, повагу, стриманість, взаєморозуміння, співпереживання, мовні здібності та етикет. Як бачимо, показники сформованості культури педагогічного спілкування тут ототожнюються з умовами її формування. На жаль, студенти не здатні змодельовати формулу вдосконалення власної культури педагогічного спілкування та Кодекс педагогічної етики.

З метою визначення якості мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування у студентів отриманні результати було переведено у стандартизовані бали за наступним алгоритмом: наявність ознак високого рівня якості мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування (8-10 балів) оцінюється 3 оціночними балами, достатнього (5-7 балів) – 2 оціночними балами, початкового (0-4 бала) – 1 оціночним

балом. Сумарний показник підраховувався для кожного студента окремо у стандартних балах.

В результаті ми виявили, що 73,1% обстежених студентів, маючи поверхові уявлення про педагогічне спілкування, його особливості та культуру організації, засновані на основі минулого учнівського досвіду, несформовану професійну позицію та ідеал у площині культури педагогічного спілкування, потребу самовдосконалення, не усвідомлюючи значення педагогічного спілкування у своїй майбутній професійній діяльності та формуванні особистості молодшого школяра, характеризуються початковим рівнем мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування. 26,9% студентів володіють достатнім рівнем, оскільки мають частково сформовані уявлення про педагогічне спілкування, його особливості та культуру організації, власну професійну позицію та ідеал у площині культури педагогічного спілкування, усвідомлюють значення педагогічного спілкування у професійній діяльності учителя та формуванні особистості молодшого школяра, відчують потребу у власному комунікативному самовдосконаленні як фахівця, усвідомлюють шляхи комунікативного самовдосконалення. Не виявлено студентів, яким був би притаманний високий рівень (0,0%). Такі результати, на нашу думку, є закономірним наслідком того, що, маючи уже сформовану систему морально-етичних цінностей, студенти не завжди є гуманістично орієнтованими і не мають системи ґрунтовної мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування. Це ще раз підтверджує нашу гіпотезу про те, що майбутніх учителів потрібно налаштовувати на педагогічно доцільне спілкування зі школярами.

На II субетапі констатувального експерименту було поставлено за мету дослідити рівень **операційно-технологічної готовності** майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування відповідно до виокремлених критеріїв (див. дод. Б). Увага зверталася на показники даного критерію.

З метою дослідження рівня *оволодіння студентами компетенцією комунікації у педагогічному спілкуванні* було протестовано загальний рівень комунікабельності студентів, ефективність педагогічної комунікації, комунікативну толерантність (тестові методики Б.1- Б.3).

Діагностика загального рівня комунікабельності виявила, що 60,0% опитаних мають нормальну комунікабельність. 40,0% студентів виявили високий рівень комунікабельності.

Дослідження ефективності педагогічних комунікацій студентів засвідчило, що для 75,5% студентів характерна низька ефективність педагогічної комунікативної діяльності, в якій має місце одnobічна спрямованість їх навчально-виховного впливу, а присутні в них незримі бар'єри спілкування заважають живим контактам сторін; їхня аудиторія спілкування пасивна, ініціатива подавляється домінуючим педагогом; їхній стиль проявляється в авторитарній або неконтактній моделі спілкування.

24,5% студентів взагалі характеризуються відсутністю усякої взаємодії з учнями. Їхнє спілкування розвивається за моделями дикторського або гіпорексивного стилю, воно деперсоналізоване, за своїм психологічним змістом анонімне і практично нічим не відрізняється від масової публічної лекції чи виступу по радіо. Педагогічні функції обмежуються інформаційною стороною.

Ці результати ще раз підтверджують думку про те, що особистісна комунікація і педагогічне спілкування – це різні речі. В основному, навіть маючи достатній рівень особистісної комунікації, достатній комунікативний потенціал, студенту все-таки важко так само ефективно спілкуватися з учнями у класі. Тому до педагогічного спілкування студентів слід готувати.

Оскільки комунікативну толерантність ми вважаємо виявом професійної спрямованості, нами було проведено тестування студентів з метою діагностики їхньої комунікативної толерантності. Студентів, які характеризувалися б абсолютною

нетерпимістю до оточуючих, не виявлено. Не виявлено і тих, хто б характеризувався терпимістю до всіх типів партнерів. Виявлено досить високий показник студентів, які мають низький рівень комунікативної толерантності (54,9%), що, потребує негайної корекції, оскільки в майбутній професійній діяльності матиме ґрунт для збільшення своїх показників та поле негативного впливу на взаємодію і спілкування з учнями.

Особливо прикريم, та все ж природним, є те, що не виявлено жодного студента, який би мав високий рівень комунікативної толерантності. Хоча толерантність та терпимість є більшою мірою особистісними моральними якостями, все ж вони можуть формуватися у процесі життєдіяльності людини. І невтішним є те, що роки навчання та набутий життєвий досвід не сприяли формуванню такої риси у студентів.

З метою дослідження рівня *оволодіння студентами компетенцією інтеракції у педагогічному спілкуванні* їм було запропоновано низку процедур, спрямованих на виявлення їхніх уявлень про педагогічну взаємодію та педагогічний конфлікт, на з'ясування їхньої позиції як педагога у спілкуванні з учнями, їхнього стилю спілкування, типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях та способів емоційного реагування в педагогічних ситуаціях у взаємодії з дітьми (опитувальники та тестові методики Б.4-Б.10).

Як виявило опитування, взаємодія вчителя та учнів для студентів – це «...*почуття взаємної відповідальності*» (Р.Моргун); «...*всі взаємопов'язані і співпрацюють*»; «...*злагода в усьому*» (Р.Зоря). Як бачимо, студенти вкладають у зміст цих слів свої бажання як вчорашніх учнів, викликані проблемами у навчанні.

Позитивну за своїми характеристиками модель співпраці у взаємодії вони проєктують тільки на співпрацю в початковому процесі. У той же час вони цілком правильно (хоч і вузько) пояснюють інші моделі відносин учителя з учнями: відносини диктату («...*все робити, як каже педагог навіть тоді, коли він помиляється*» (І.Мудрик); «...*педагог диктує свої правила, без цікавості думок і бажань учнів*»



(Т.Ковальчук); відносини нейтралітету (*«...неконкретні стосунки»* (Р.Рибак); *«...педагог не проявляє себе як керівник»* (С.Рожок); відносини опіки (*«...педагог надмірно піклується про учнів»* (Я.Радзівська) – і не розуміють суті відносин конфронтації.

Студенти, як виявилось, не здатні змодельовати умови досягнення взаєморозуміння між учителем та учнями і виникнення авторитету учителя в учнів. Саме такий стан речей, на нашу думку, і може в подальшому призвести до виникнення конфліктності як ознаки неконструктивних взаємостосунків, що призводять до виникнення деструктивних конфліктів.

На думку опитаних у процесі педагогічного спілкування вчителів не слід ображати учнів, натомість потрібно поважати їхню гідність, проявляти терпіння та наполегливість, любити їх, як своїх дітей, не принижувати їх та не бити. Як бачимо, позиція, якої дотримуються студенти, цілком прийнятна, хоча й заснована, як правило, на власному учнівському досвіді спілкування з учителями.

В результаті подальшої роботи з опитувальником виявилось, що студенти не розуміють суті та значення суб'єкт-суб'єктного характеру особистісно орієнтованого педагогічного спілкування. Респонденти повинні були пояснити низку позицій (за І.Бехом), які суттєво впливають на характер спілкування вчителя з учнями.

Позиції «розуміння дитини», «визнання дитини», «прийняття дитини», «жорсткої дисципліни», «співпраці» були пояснені студентами частково: позиція розуміння дитини (*«...це коли учитель розуміє учня в будь-якій ситуації, допомагає йому, підбадьорює»* (Т.Коломієць); *«... розуміння веде до злагоди та дружби»* (Д.Параконний); *«... через розуміння учня учитель завойовує його довіру»* (Т.Марценюк); позиція визнання дитини (*«... учитель визнає дитину як людину»* (С.Коваль); «позиція прийняття дитини» (*«...учитель має приймати дитину такою, якою вона є, не змінювати її, а покращувати»* (Д.Чорний); позиція жорсткої

дисципліни («...у кожного вчителя повинна бути дисципліна, але не жорстка, а така, щоб учні його і слухали, і поважали» (Т.Куйбіда); позиція співпраці («...це, на мою думку, найкраща позиція, адже учитель повинен йти завжди поруч з дітьми, допомагати їм і підтримувати їх» (О.Василик).

Вони спромоглися дати їм елементарні трактування, оскільки сама їх назва наштовхує на закладений зміст. Але, наприклад, позицію «скривдженого невдячними учнями» один із небагатьох респондентів пояснив наступним чином: *«Коли дитину хтось образив, то вчитель повинен захистити її. Якщо дитину образили «невдячні» учні, то вчитель повинен провести виховну роботу з ними, щоб вони ставилися до цієї дитини з повагою. Всі учні рівні для вчителя»* (С.Рибак). Так, він переносить дану позицію з особистості вчителя на особистість учня, який стає скривдженим вчителем, виключаючи, таким чином, навіть імовірність того, що учитель може бути скривджений учнем. Позиція «терплячого очікування порядку» визнається як недопустима: *«Коли в класі непорядок, то вчитель не повинен очікувати, поки все стане на місце. Він має заспокоїти учнів»* (С.Солтус). Загалом бачимо, що студенти не готові до зайняття таких позицій у своїй професійній діяльності, оскільки, насамперед, не орієнтуються у їх змісті та особливостях.

Оскільки сучасні дослідження психологічної науки доводять вплив системи моральних цінностей та емоційної особистісної професійної спрямованості учителя на вибір ним стилю спілкування з учнями, то ми вважали за необхідне дослідити стилі спілкування з майбутніми школярами, властиві студентам. Як виявилося, 65,0% студентів властивий ліберальний стиль спілкування зі школярами, 26,9% - авторитарний та 8,1% - демократичний.

Отримані результати є цілком прогнозовані, оскільки, як підтвердили наші спостереження на педагогічній практиці, майбутні педагоги прагнуть завоювати прихильність та авторитет в учнів саме через організацію доброзичливого

психологічного клімату, встановлення довірливих рівнопартнерських стосунків. Але, через брак досвіду та науково-теоретичного підґрунтя такої роботи вони, закономірно, втрачають контроль у спілкуванні, перестають бути його прямими організаторами, безпосередньо спілкуючись у ліберальному стилі.

Нас зацікавив рівень обізнаності майбутніх педагогів у проблемі стилів педагогічного спілкування. 14,2% студентів на низькому рівні охарактеризували основні стилі педагогічного спілкування (демократичний, авторитарний, ліберальний): *«Демократичний стиль спілкування – це коли учитель не ставить себе надто гордо, не вважає учня нижчим за себе, але це може призвести до того, що учень може перестати його поважати і слухатися» (Ю.Малінський); «Авторитарний стиль спілкування – це коли учитель сторогий та вимогливий, учні його бояться і бояться висловити свою думку» (С.Козак).*

85,8% опитаних, як виявилось, не орієнтуються у змісті цих понять (*«Я не розумію значення слова «ліберальний», тому й не знаю, що таке «ліберальний стиль спілкування» (І.Філіппов)*, плутають поняття «влада авторитету» і «авторитет влади» (*«Авторитарний стиль спілкування – це коли існує авторитет вчителя, учні вчителя поважають» (Б.Меркалн)*). Зобразити ці стилі спілкування у графічній чи будь-якій іншій формі, дати характеристику учителям за визначеними формами відношення педагога до учнів у спілкуванні та визначити стилі педагогічного спілкування, у яких вони виражаються студенти взагалі не спромоглися.

Як наслідок, студенти не в змозі в реальному освітньому середовищі організувати оптимальне для розвитку особистості молодшого школяра педагогічне спілкування, оскільки воно супроводжується, зокрема, деструктивними конфліктами. Деструктивні конфлікти заводять у глухий кут, призводять до посилення вихідної суперечності чи породження нових, глибших. Значну роль у переході конфлікту з конструктивного у деструктивний відіграє поведінка сторін, що спілкуються, в ситуації

конфлікту – стиль та його вирішення.

Як показали результати тестування, 46,0% студентів-першокурсників у вирішенні конфліктів притаманний стиль «пристосування» (намагаються створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей через власну поступку), 33,9% - «уникнення» (відмовляються від взаємодії, бачачи марність своїх зусиль, чи відкладаючи взаємодію до кращих часів), 10,1% - «компроміс» (намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів, потреб), 5,9% - «співробітництво» (партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, при якому будуть досягнуті цілі та вдоволені потреби кожного) і 4,1% - «змагання» (активно переслідують власні цілі і намагаються задовольнити власні інтереси, ігноруючи цілі та інтереси іншої людини).

Нас зацікавило те, чи усвідомлюють студенти суть, причини виникнення та наслідки педагогічних конфліктів і їх роль у педагогічному спілкуванні. У результаті анкетування ми з'ясували, що студенти також досить вузько розуміють поняття педагогічного конфлікту і надають йому переважно негативних рис, не згадуючи про конструктивну їх функцію: *«Конфлікт – це сварка між учителем та учнем» (С. Грималюк).*

Основними причинами виникнення конфліктів студенти називають нестриманість учителя, його поганий настрій, жорстокість, неповагу до учня, погану відповідь учня. Як бачимо, ініціатором конфлікту вони, в основному, вбачають учителя, а учень, на їх думку, може викликати незадоволеність учителя своїми низькими успіхами у навчанні.

Студенти не спромоглися пояснити стилі вирішення педагогічного конфлікту (стиль придушення, поступки, співпраці, «крок на зустріч», конкуренції, ухиляння, пристосування, компромісу, кооперації), розкрити шляхи його попередження.

Такий стан обізнаності студентів у деонтології педагогічної взаємодії та конфліктності, їхню готовності до вирішення конфліктних ситуацій не можна назвати

достатнім, оскільки він матиме яскравий прояв уже в процесі проведення позакласних заходів та уроків у школі під час практики, а потім – у безпосередній професійній діяльності. Конфлікти у їх професійному житті стануть звичним явищем і виконуватимуть, переважно, деструктивну функцію, руйнуючи тим самим дитячий колектив та особистість кожного з вихованців.

Доцільним було і дослідження особливостей емоційного реагування в педагогічних ситуаціях у взаємодії студентів з дітьми. Нами виявлено, що 62,6% студентів мають ситуативний рівень прояву толерантного ставлення до дітей, 24,1% – низький рівень толерантного і терпимого ставлення до педагогічних фрустрацій, схильність до прояву нетерпимого ставлення у взаємодії з дітьми і лише 13,3% – оптимальний ступінь терпимого ставлення до дітей. Звісно, що говорити про високий рівень тактовності і терпимості майбутніх педагогів, етичну їхню підготовленість до взаємодії з учнями не можна. Відтак, нас зацікавили переважаючі у студентів форми терпимого, толерантного або нетерпимого ставлення, на основі чого можна виділити типи педагога з терпимим, толерантним, нетерпимим ставленням до дітей.

Результати виявилися наступними: у 45,1% студентів переважає безпорадність як форма виразу толерантного ставлення до дітей, у 23,0% - поблажливість як форма виразу терпимого ставлення до дітей, у 21,9% - поступливість як форма виразу нетерпимого ставлення до дітей і всього у 10,1% студентів - співпраця як форма виразу терпимого ставлення до дітей. Як бачимо, студенти не готові до оптимальної педагогічної взаємодії зі школярами. У ході наших спостережень за студентами на практиці в школах міста, виявилось, що це проявляється у їх власному несприйнятті самих себе як педагогів – у класі вони губляться, поводяться скуто і невпевнено, поступаються учням у конфліктних ситуаціях та намагаються «обходити гострі кути» у спілкуванні.

З метою дослідження рівня *оволодіння студентами компетенцією перцепції у*

*педагогічному спілкуванні* їм було запропоновано тест на визначення рівня полікомунікативної емпатії педагога (тестова методика Б.11).

Було визначено, що 7,9% студентів характеризуються дуже низьким рівнем розвитку емпатії, їхня надмірна концентрація на власній персоні створює труднощі у порозумінні з учнями та колегами; це – прихильники точних формулювань і раціональних вирішень, які віддають перевагу роботі, де контакти з людьми зведені до мінімуму. Вони можуть бути високопродуктивними в індивідуальній роботі, однак у взаємодії з іншими виглядають далеко не у кращому світлі, болісно сприймають критику на свою адресу. 55,4% мають низький рівень розвитку емпатії, оскільки відчувають суттєві труднощі у встановленні контактів з учнями та й з іншими людьми, їм дискомфортно в гучних компаніях, важко першими розпочати розмову, а їх взаємини з учнями формалізовані, будуються за статусно-рольовим принципом. Для них незрозумілі емоційні прояви з боку оточуючих, вони ставляться до них з іронією.

36,8 % опитаних мають середній рівень розвитку емпатії, їх не можна віднести до числа «товстошкірих», втім як і до особливо чутливих осіб. У взаєминах з людьми судять про них насамперед за вчинками, менше цікавлячись мотивами останніх. Здебільшого тримають свої емоції під контролем, уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому виявленні ним почуттів утрачають терпіння. У них немає розкутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю учнів і є перешкодою у становленні повноцінних взаємин співробітництва з учнями в педагогічному процесі.

Звісно, така природна здатність до емпатії повинна вдосконалюватися, інакше в майбутньому буде призводити до виникнення непорозумінь та конфліктних ситуацій у спілкуванні майбутніх педагогів зі школярами. Можемо припустити, що вже зараз вона призводить до виникнення в студентів значних труднощів у спілкуванні.

З метою визначення операційно-технологічної підготовки до педагогічного

спілкування було здійснено процедуру, аналогічну визначенню якості попереднього критерію культури педагогічного спілкування. Так, нами з'ясовано, що 66,3% студентів, маючи початковий рівень розвитку культури мовлення та комунікативної толерантності, комунікативних, інтерактивних та перцептивних здібностей, умінь і навичок, ускладнення у безпосередньому спілкуванні в учнівському та педагогічному колективах, не вміючи налагодити взаємостосунки зі співрозмовниками через відсутність взаєморозуміння, контакту, відносяться до групи початкового рівня якості операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування.

33,7% студентів відносяться до достатнього рівня готовності, бо мають достатній рівень розвитку культури мовлення, комунікативної толерантності, названих вище комунікативних, інтерактивних, перцептивних здібностей, умінь та навичок. Не виявлено студентів високого рівня операційно-технологічної готовності.

На III субетапі констатувального експерименту було здійснено аналіз **оцінно-рефлексивної готовності** студентів гуманітарно-педагогічного коледжу, майбутніх учителів початкових класів, до педагогічного спілкування (див. дод. В). Особлива увага зверталася на показники даного критерію.

З метою дослідження рівня об'єктивного оцінювання сформованості власної культури педагогічного спілкування студентам було запропоновано здійснити самооцінку власного мовлення, майстерності у спілкуванні, загального рівня комунікабельності, ефективності педагогічних комунікацій, комунікативної толерантності, культури педагогічного та повсякденного спілкування, морально-етичної культури у педагогічному спілкуванні, поведінки та культури вирішення педагогічних конфліктів, ступеня взаєморозуміння з учнями; визначити проблеми взаємодії зі школярами в процесі спілкування, свій тип та стиль спілкування, свій стиль вирішення педагогічного конфлікту; розкрити причини конфліктів та непорозумінь, що виникали у педагогічному спілкуванні тощо (завд. 1-6 опитувальника В.1; завд. 1-7

опитувальника В.2; завд. 1- 5 опитувальника В.3).

Відповідно до наданої студентами самохарактеристики власного мовлення 57,1% опитаних вважають своє мовлення зразковим, таким, що відповідає літературним нормам (*«Мені моя мова подобається: не гірша, ніж у інших!»* (Р.Магельницький), дозволяє цілком успішно спілкуватися з оточуючими (*«Як умію, так і розмовляю! Головне, що мене усі розуміють»* (І.Філіппов). 26,9% респондентів загалом позитивно оцінюють своє мовлення, хоча й називають його окремі недоліки (*«Звісно, я не поетеса, але висловити свої думки здатна»* (Т.Коломієць). І лише 16,0% студентів визнають, що їм необхідно працювати над збагаченням свого мовлення та розвитком комунікативних умінь (*«Моя мова швидка, невиразна, інколи недоступна, нелітературна і надто гучна»* (О.Гратій), уміння спілкуватися (*«Я хочу, щоб зі мною усі спілкувалися, а не уникали мене»* (О.Маршук; *«Я поганий співрозмовник»* (Н.Камінська). Вони визнають, що використовують слова-паразити, русизми, діалектизми, не завжди уміють вислухати, зрозуміти учня, в деякі моменти спілкування не можуть дібрати правильні слова та стримати себе, не завжди спілкуються рідною мовою.

Вартим уваги вважаємо той факт, що 58,0% респондентів оцінили свій рівень комунікабельності як високий (30,0% - середній, 12,0% - низький), 51,0% вважають високим свій рівень ефективності педагогічних комунікацій (31,1% - середній, 17,9% - низький) та 40,9% переконані у власній комунікативній толерантності (38,1% - середній, 21,0% - низький). Зауважимо, що дані, отримані в результаті тестування, відповідають середньому та низькому рівням.

Проте, власний рівень культури педагогічного спілкування як професійного студенти оцінили досить об'єктивно (28,0% - високий, 30,0% - середній, 42,0% - низький, оскільки визнають, що спілкуватися з учнями їм ще потрібно навчитися (*«Як виявилось, спілкуватися з друзями – це одна справа, а з учнями як учитель – зовсім*



*інша!» (О.Варгатюк).* Респонденти виявляють прагнення вміти спілкуватися з учнями на будь-які теми, не використовувати слів-паразитів, діалектизмів та русизмів, вживати у спілкуванні прислів'я, приказки і фразеологізми, мати великий словниковий запас, бути прикладом для наслідування в учнів та досконало спілкуватися рідною мовою.

Аналіз інтерактивного аспекту оцінно-рефлексивної підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування виявив й інші проблеми. Так, студенти зізнаються, що мають проблеми у налагодженні взаємостосунків зі школярами у процесі спілкування (*«Я не знаю, що робити у класі» (Ю.Долинна); «Мене ніхто не слухається! Звісно, я ж тільки студентка-практикантка, а не їхній учитель!» (К.Солоненко),* зізнаються в прагненні дотримуватися морально-етичних норм у спілкуванні (*«Я намагаюся бути дуже обережною у спілкуванні, виважаю кожне слово, бо інакше можу когось образити, а це може викликати суперечку чи конфлікт, із якими я точно не впораюся!» (В.Волохата),* не можуть пояснити, який тип ставлення до учнів їм притаманний, який стиль педагогічного спілкування використовують, які конфлікти виникають у них у процесі педагогічного спілкування, оскільки не розуміють їх суті; що у конфліктах з учнями відчують свою педагогічну неспроможність (*«Коли у класі конфліктують учні, то я, як правило, є лише німим свідком. Я розумію, що маю щось вдіяти, але ... не умію!» (Р.Зіневич);* що сучасні учні часто самі є провокаторами конфліктів (*«З першої ж хвилини я почала боятися учнів. Вони постійно випробовують мене на терплячість, тактовність і стриманість. Вони спеціально створюють конфлікти, щоб продемонструвати свою силу наді мною. І їм це вдається: я дратуюся, серджуся, кричу... А їх це тільки втішає!» (Я.Радзієвська).*

Студенти визнають, що не завжди можуть порозумітися з учнями, цілком свідомо пояснюючи причини: *«Інколи здається, що мені не вистачає слів...» (В.Кочмарук); «Я дуже ретельно готуюся до майбутнього уроку: консультуюся у методиста та класовода, працюю у бібліотеці, старанно пишу конспект уроку та*

*малюю до нього наочність, десятки разів програю його. Але далеко не все мені вдається на практиці. Я знаю матеріал, але мені важко його донести до учнів. Мені ще довго потрібно цього учитися!» (В.Крамаренко).*

У вирішенні педагогічного конфлікту студенти намагаються знайти компроміс, але часто уникають його чи пристосовуються до ситуації («Я боюся сперечатися з учнями» (Г.Гуменюк); усвідомлюють лише його деструктивні наслідки («Мої постійні конфлікти з учнями псують усе: стосунки, успішність, настрій...» (В.Огороднік). Це ж підтвердили наші спостереження та результати попереднього тестування. Ініціаторами конфлікту опитані, як бачимо, вважають переважно себе, що також є свідченням їхньої необ'єктивності. Вважаємо, що така інформація є свідченням низького рівня сформованості у майбутніх учителів початкових класів здатності до об'єктивного самооцінювання сформованості власної культури педагогічного спілкування.

Майбутні вчителі досить об'єктивно відносно отриманих у результаті тестування даних оцінюють свій рівень полікомунікативної емпатії (2,0% - високий, 32,6% - середній, 65,4% - низький). Можемо припустити, що вже зараз такий рівень емпатії призводить до виникнення у студентів значних труднощів у спілкуванні.

Як виявилось, для респондентів найбільшою перешкодою у спілкуванні є лінгвістичні бар'єри (22,1%), фізичні, або просторово-часові (15,1%), емоційні (14,0%), вікові (10,1%) та етичні (8,9%).

Вважаємо за доцільне зробити висновок, що наявність цих груп бар'єрів є закономірним наслідком низького рівня сформованості усіх вищезазначених умінь та навичок, що характеризують сформованість кожного з типів компетентностей та культури педагогічного спілкування загалом.

З метою дослідження рівня **здатності до моделювання програми самовдосконалення у педагогічному спілкуванні** студентам було запропоновано

змоделювати програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні в комунікативному, інтерактивному та перцептивному аспектах (завд. 7 опитувальника В.1; завд. 9 опитувальника В.2; завд. 6 опитувальника В.3).

На жаль, із жодного із зазначених аспектів змоделювати програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні студенти не змогли. З метою дослідження рівня *сформованості умінь самовдосконалення у педагогічному спілкуванні* було використано метод експертних оцінок та спостереження.

Спостерігаючи за студентами на педагогічній практиці, ми помітили, що вони, хоч і усвідомлюють частково недосконалість свого мовлення, все ж не здатні ефективно вплинути на нього: не вживати русизмів та кальок у спілкуванні з учнями, долати бар'єри у спілкуванні під час першого знайомства, дотримуватися оптимального темпу, гучності та тривалості мовлення тощо.

З нами погоджуються і класоводи: *«Практикантів-початківців ми впізнаємо одразу. Вони губляться у школі, спілкування з учнями для них наче спілкування з незнайомими фантастичними створіннями. Вони гостро реагують на наші зауваження, не завжди здатні прислухатися до слушних рекомендацій, побачити власні помилки, визнати їх та виправити. А саме неприємне те, що це помічають не лише учителі, а й учні!»* (Т.А.Лига); *«Перша ознака, за якою можна визначити практиканта-початківця у перший же день - це його великі перелякані очі. Здається, він боїться всього – школи, класу, учня...і, навіть, власного подиху»* (В.О.Наконечний); *«Головна проблема студентів – це те, що вони самі не відчують себе педагогами. Такими учителями учні вміло керують і їм це приносить велике задоволення. Юні практиканти ще повинні докласти багато зусиль, щоб навчитися бути вчителем* (О.Л.Голодюк).

З метою визначення якості оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування проводилася ідентична попереднім процедура обчислень, у результаті

яких 83,2% студентів нами віднесено до початкового рівня, оскільки вони нездатні об'єктивно оцінити свій рівень культури педагогічного спілкування та змодельовати програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні, слабо усвідомлюють шляхи його здійснення. 16,8% студентів, які здатні об'єктивно оцінити свій рівень культури педагогічного спілкування та змодельовати програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні, але не спроможні її зреалізувати на практиці через низький рівень самоконтролю, віднесено до групи достатнього рівня підготовки, 0,0 % - до високого.

Проаналізувавши отримані емпіричні дані, ми не можемо стверджувати, що опитані нами студенти абсолютно не мають уявлень з проблеми культури спілкування сучасного вчителя початкових класів – ці уявлення носять інтуїтивний характер. Звісно, такий низький рівень розуміння окреслених проблем не може бути повноцінним показником сформованості високого рівня культури педагогічного спілкування, але за певної комунікативної підготовки може стати міцним підґрунтям для її ефективного формування.

З метою встановлення рівнів культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів, отримані рівні критеріїв (рис. 2.1) було переведено в стандартні бали. Високий рівень оцінено в 3 бали, достатній – в 2 бал, початковий – у 1 бал. Сумарний показник підраховувався для кожного студента окремо в стандартних балах.

У процесі діагностичного обстеження студенти із сумарним показником 8-10 балів (за 10-бальною шкалою) виявили високий рівень культури педагогічного спілкування (0,0%), 5-7 балів – достатній (або середній) (26,5%), 0-4 бали – початковий (або низький) рівень (73,5%) (рис.2.1). Отже, у 73,5% студентів безпосереднє спілкування в учнівському та педагогічному колективах викликає у таких студентів великі ускладнення, супроводжується непорозуміннями, неконструктивними

конфліктами, відсутністю взаєморозуміння, контакту та співпраці зі співрозмовниками.

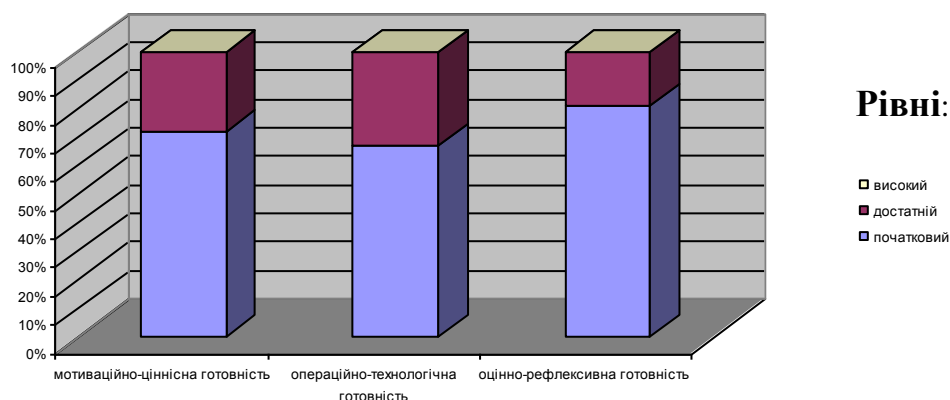


Рис. 2.1. Узагальнена оцінка рівнів сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів (за відповідними критеріями) у ЕГ та КГ до проведення формувального експерименту

Комунікативна діяльність 26,5% студентів носить переважно репродуктивний характер, нетипові, непередбачувані ситуації спілкування в реальному освітньому просторі викликають у них певні ускладнення, які ними, як правило, успішно долаються. Їм властивий достатній рівень розвитку культури педагогічного спілкування. Не виявлено студентів з високим рівнем сформованості культури педагогічного спілкування. Таким чином результати констатувального експерименту демонструють переважно низький рівень сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів. З'ясовано, що на початковій стадії освітній процес у педагогічних ВНЗ (І курс) не забезпечує належної підготовки студентів до оптимального педагогічного спілкування, оскільки не дає системи знань, умінь та навичок, яка б повною мірою сприяла формуванню високого рівня компетентності у педагогічному спілкуванні за усіма її складовими.

З метою проведення формувального етапу експерименту з загальної кількості продіагностованих студентів було відібрано контрольну та експериментальну групи з

результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації. Контрольну групу склали 101 студент, експериментальну – 98 студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського.

Загалом формувальним експериментом охоплено 199 майбутніх учителів. Результати обстеження контрольної та експериментальної груп протягом констатувального експерименту представлені у додатку Д. Оскільки результати констатувального експерименту у контрольній та експериментальній групах дещо різні, то було використано  $\chi^2$ -критерій, щоб довести, що частотні показники результатів обстеження студентів цих груп статистично не відрізняються. Він розрахований за формулою

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (1.1)$$

де  $P_k$  – відсотковий розподіл даних результатів обстежень студентів контрольних груп,  $V_k$  – відсотковий розподіл даних результатів обстежень студентів контрольних груп,  $m$  – кількість виокремлених рівнів готовності. За результатами обрахунків:

$$\chi^2 = \frac{(74 - 73,5)^2}{73,5} + \frac{(26 - 26,5)^2}{26,5} = 0,01.$$

Обчислення підтверджує, що частотні показники результатів обстеження учнів контрольної та експериментальної груп на усіх рівнях готовності до формування культури педагогічного спілкування студентів статистично не відрізняються, оскільки обчислений  $\chi^2$ -критерій (0,01) менший за критичне значення при  $m-1=2$  ступенях свободи, яке складає 9,21 при вірогідності допустимої помилки менше 1%.

Отже, обрані нами групи можуть бути використані в якості контрольної й експериментальної груп для подальших досліджень.

## **2.2. Педагогічні умови та методика формування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу культури педагогічного спілкування**

Отримані нами результати констатувального експерименту дають підстави стверджувати, що стихійне, неорганізоване формування культури педагогічного спілкування, як правило, не забезпечує повною мірою її високого професійного рівня у майбутніх учителів початкових класів на ранньому етапі їхньої професійної підготовки.

Задля продуктивності та ефективності такої роботи слід виділити ряд педагогічних умов, що сприяють оптимізації цього процесу, оскільки, як доцільно зауважує В.Грехньов, «культура педагогічного спілкування не виникає з нічого, а формується на основі певних умов здійснення педагогічної діяльності, а тому наче вбирає в себе всі її особливості, будується на ній, виступаючи важливою складовою частиною, засобом цієї діяльності» [56, с.18].

Із цим також погоджуються В.Фатурова, вважаючи, що «комунікативна культура особистості, її комунікативна компетентність не виникає на порожньому місці, а формується» [222, с.5]; І.Комарова, наголошуючи на тому, що «...розвиток культури професійного спілкування майбутніх учителів потребує відповідної організації усього навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі» [114, с.10-11]; О.Корніяка, закликаючи «створити відповідне навчально-розвивальне середовище як основу комунікативної підготовки студентів» [120, с.32].

Слід зазначити, що ідея необхідності спеціальної психологічної підготовки педагогів до фахового спілкування та взаємодії не нова, оскільки була об'єктом досліджень багатьох науковців-класиків, зокрема таких, як Ю.Бабанський, В.Грехньов, В.Кан-Калик, Г.Ковальов, Н.Кузьміна, А.Макаренко, В.Сухомлинський, Т.Яценко та ін.

Наявність високої комунікативної компетентності, розвиненого комунікативного потенціалу В.Фатунова вважає «необхідною умовою успішної реалізації особистості» [222, с.5], а визначальними джерелами її придбання називає соціонормативний досвід загальної культури, знання мов і «кодів» спілкування, досвід міжособистісного спілкування та досвід сприйняття явищ культури і мистецтва [222, с.5].

Серед умов успішного формування культури фахового спілкування у майбутніх педагогів С.Терещук бачить: підготовленість викладачів ВНЗ до керівництва процесом формування у майбутнього спеціаліста ціннісного ставлення до комунікативної діяльності; внесення в зміст та структуру дисциплін, що вивчаються в університеті, змін у відповідності з новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки та практики; розробка та апробація програм нових спеціальних курсів, спрямованих на актуалізацію комунікативного потенціалу студентів та студентської групи, результативність комунікативної підготовки; розширення змісту комунікативної підготовки студентів за рахунок засвоєння чітко визначених теоретичних знань з проблеми комунікації, формування значущих комунікативних властивостей, оптимізації етнопсихологічного компоненту у спілкуванні та міжособистісних відносинах у студентській групі; вдосконалення методики засвоєння теоретичних комунікативних знань, формування комунікативних умінь та навичок, оптимального використання комплексу спеціальних психолого-педагогічних завдань, ситуацій вербального і невербального характеру, комунікативних тренінгів; забезпечення активної позиції студентів у процесі підготовки до комунікативної діяльності, актуалізація перцептивно-рефлексивних та емоційно-емпатійних можливостей студентів; створення позитивного морально-психологічного клімату у студентській групі, на курсі, факультеті, у школі (училищі, коледжі, ліцеї тощо) при проходженні студентами педагогічної практики, що сприяє формуванню у майбутнього педагога позитивної спрямованості на обрану спеціальність, корекції і профілактиці деформацій



спілкування [216, с.11].

Л.Савенкова, розглядаючи теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування, формулює ряд принципів такої роботи: системності, психолого-педагогічного діагностики, оптимальності і варіантності [193, с.17].

Л.Барановська визначає педагогічні умови, необхідні для здійснення навчання майбутніх працівників аграрної галузі до професійної взаємодії та спілкування, які ми вважаємо за можливе використовувати і по відношенню до професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів: 1) доцільний вибір методів та форм навчання, що найбільше сприяють поглибленню психологічної взаємодії між викладачем та студентами, є ефективними в опануванні останніми змісту фахового словника; 2) оптимальне оформлення поняттєвого апарату тієї чи іншої науки, що вивчається студентами; 3) наскрізний зв'язок компонентів терміносистем та динамізм цих терміносистем за рахунок організації ступеневого опанування навчальних курсів; 4) спрямованість діяльності науково-педагогічних працівників на формування в студентів вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок [16, с.13].

Загалом бачимо, що даний аспект проблеми є досить актуальним, але як недосліджений її аспект вважаємо за доцільне назвати формування культури педагогічного спілкування у коледжі як одному із типів вищих педагогічних навчальних закладів України. Коледж – вищий навчальний заклад другого рівня акредитації або структурний підрозділ вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації, який провадить освітню діяльність, пов'язану із здобуттям певної вищої освіти та кваліфікації у споріднених напрямках підготовки або за кількома спорідненими спеціальностями і має відповідний рівень кадрового та матеріального забезпечення [84, с.516].

Діяльність педагогічного коледжу спрямована на підготовку фахівців, здатних

свою майбутню професійну діяльність здійснювати на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій, демократичних та гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, що спрямовується на розвиток та самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, реалізовувати виховну, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну та корекційну функції. Як бачимо, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у коледжі здійснюється в межах культурологічного підходу.

Саме педагогічний коледж забезпечує можливість ґрунтовної науково-теоретичної та методично-технологічної підготовки учителів початкових класів, максимального їх наближення до майбутньої професійної діяльності, оскільки його навчально-виховний процес є цілісною системою, що об'єднує різні форми організації освітнього процесу: аудиторну та позааудиторну діяльність студентів, проходження різних видів педагогічної практики з метою тісної співпраці із педагогічним та учнівським колективом початкової школи, участь у науково-дослідній роботі на базі початкової школи, професійно зорієнтовану творчість тощо. Тому формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів у коледжі за дотримання відповідних **педагогічних умов** вважаємо доцільним та перспективним.

I. Наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Дану умову ми формулюємо на основі поглядів видатного педагога В.Сухомлинського, який, говорячи про формування культури мовлення у школярів, підкреслював, що «...одним із найефективніших засобів розвитку усного мовлення є гарний зразок. Це класичні й сучасні художні твори, а передусім - мовлення вчителя, який має навчити, показати, як практично треба діяти, як від слова до слова складається мова. Дитина завжди бере

приклад з учителя. Засвоєння норм літературної мови, застосування функціональних можливостей мови відбувається у школярів під впливом учителя. Слово учителя в багатьох випадках є критерієм істини для учнів» [212, с.591]. Він же закликає: «...Пам'ятайте, що з тієї миті, як у юній душі пробуджується перше наслідування вас, бажання бути схожим на вас, кожне ваше слово набуває для вашого вихованця особливої ваги, кожна ваша думка стає думкою вашого вихованця» [212, с.591].

О.Корніяка цілком справедливо стверджує, що і студенти, як майбутні педагоги, повинні мати належний зразок – високий рівень культури педагогічного спілкування самих викладачів, адже «...становлення і вияв культури спілкування не можливі без такої психологічної ланки як спостереження зразка – того, як інша людина діє в певній комунікативній ситуації, максимально наближеній до реального життя і, зрозуміло, без власного досвіду, коли індивід сам має потрапити в аналогічну ситуацію спілкування і діяти відповідно до зразка» [120, с.3].

Оскільки ми переконані, що викладач навчального закладу повинен бути зразком гуманності, поваги, рівності у спілкуванні, вимогливості та доброти, співпраці та діалогічності у взаємодії зі студентами, то за сприяння адміністрації Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського коледжу у 2003 році організовано участь викладачів закладу у авторському семінарі Ш.Амонашвілі «Основи гуманної педагогіки».

Усвідомлення студентами значення ідей гуманізму та засвоєння технології побудови навчально-виховного процесу у початковій школі на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії краще відбуватиметься безпосередньо саме в такому середовищі. Тому ідея гуманізму має пронизувати освітній процес у ВНЗ, а взаємостосунки між викладачами та студентами мають будуватися за суб'єкт-суб'єктною схемою взаємодії. Це повинно проявлятися і в процесі вивчення різнопрофільних навчальних дисциплін, і в позааудиторній роботі, і в позанавчальних взаємостосунках викладачів та студентів.

II. Організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки. Важливість організації спецпроцесу з підготовки студентів до професійного спілкування нами доведена раніше.

Тут вважаємо за доцільне згадати і про необхідність організації такого процесу на основі основних педагогічних принципів. Основними дидактичними принципами організації комунікативної підготовки майбутніх учителів як навчально-виховного процесу нами визначено наступні.

Педагогічні дидактичні принципи: цілеспрямованості, планованості та системності в комунікативній підготовці; науковості та доступності комунікативної підготовки; зв'язку науково-теоретичних основ спілкування з практикою його здійснення в початковій школі; наступності та перспективності комунікативної підготовки; всебічного розвитку особистості і комплексного характеру комунікативної підготовки; виховуючого характеру комунікативної підготовки; оптимізації комунікативної підготовки; індивідуалізації та диференціації в комунікативній підготовці; наочності комунікативної підготовки; мотиваційного забезпечення комунікативної підготовки; емоційності комунікативної підготовки; активності в комунікативній підготовці при керівній ролі вчителя; ґрунтовності та дієвості знань, умінь та навичок, набутих у процесі комунікативної підготовки; свідомого засвоєння науково-теоретичних основ педагогічного спілкування.

Педагогічні виховні принципи: єдності національного та загальнолюдського в комунікативній підготовці; культуровідповідності в комунікативній підготовці; етнізації комунікативної підготовки; комунікативної підготовки особистості через колектив; єдності, узгодженості та наступності вимог в комунікативній підготовці;

суспільної спрямованості комунікативної підготовки; опори на позитивне в особистості в процесі комунікативної підготовки; оптимістичного прогнозування в комунікативній підготовці.

III. Спонування майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні. Підвищення рівня культури педагогічного спілкування фахівців не повинно розумітися як процес суто підготовки у ВНЗ – це також і процес самовиховання та самовдосконалення студентів у професійному мовленні. Для досягнення високого рівня майстерності у спілкуванні майбутній педагог повинен у процесі своєї педагогічної діяльності систематично працювати над своїм мовленням, манерою спілкування, розвивати свої комунікативні здібності та вміння, навчитися стримувати свої емоції та почуття, не лише вміло вирішувати конфлікти, а й не допускати їх, будувати взаєностосунки з учнями на основі поваги та рівнопартнерства, зробити їх високоморальними та гідними наслідування. Ми переконані, що лише за ретельного дотримання вищеписаних вимог комунікативна підготовка майбутніх учителів буде успішною.

### **Методика формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування**

Важливим аспектом досліджуваної проблеми ми вважаємо з'ясування шляхів формування культури педагогічного спілкування у майбутнього учителя початкових класів, тобто методики його комунікативної підготовки у педагогічному коледжі.

Розробляючи методику формування у майбутніх учителів високого рівня культури педагогічного спілкування, ми виходили з основоположних ідей теорії компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців, згідно якого компетентний спеціаліст – це «особистість, складовими компетентності якого є: знання, але не просто інформація, а швидко змінювана, динамічна, різноманітна, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності;

уміння використовувати це знання у конкретній ситуації...; адекватне оцінювання – себе, світу, конкретного знання, необхідності чи зайвості для своєї діяльності» [188, с.28].

Але механізм досягнення такого результату залишається на сьогодні недостатньо розробленим. Як варіант науковці пропонують модель психолого-педагогічного супроводу розвитку учня, спрямованого саме на формування компетентностей учнів, що ґрунтується на уявленнях про компетентність як «загальну здатність особистості, ... як інтегрований результат навчання, пов'язаний з умінням використовувати знання та власний досвід у конкретних життєвих ситуаціях» [188, с.29].

Ми переконані, що комунікативна підготовка студентів також повинна носити характер психолого-педагогічного супроводу як цілеспрямованого, спеціально організованого процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до оптимального педагогічного спілкування. Як уже зазначалося, компетентнісний підхід до підготовки фахівців не повинен заперечувати традиційному підходу. Ця ідея й була покладена в основу розробки методики формування у майбутніх учителів початкових класів культури педагогічного спілкування, яка охопила три етапи роботи: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) операційно-технологічний; 3) оцінно-рефлексивний. Розглянемо їх детальніше.

### **2.2.1. Мотиваційно-ціннісна підготовка студентів до педагогічного спілкування**

Основною метою етапу мотиваційно-ціннісної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу до педагогічного спілкування є сприяння: усвідомленню студентами проблеми формування культури педагогічного спілкування як ознаки їхньої професійної компетентності, значення педагогічного спілкування у професійній

діяльності учителя та формуванні особистості молодшого школяра; засвоєнню ними системи гуманістичних педагогічних цінностей та ціннісних орієнтацій у педагогічному спілкуванні; створенню власного професійного ідеалу як педагога у площині педагогічного спілкування, усвідомленню шляхів його досягнення; формуванню потреби у самовдосконаленні. Фактично, забезпечується високий рівень мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування через надання відповідних науково-теоретичних знань.

Одне з провідних місць у професійній підготовці майбутніх учителів належить циклу педагогічних дисциплін, зокрема, курсу «Педагогіка», як провідній навчальній дисципліні у педагогічному ВНЗ і у справі формування культури педагогічного спілкування вчителів початкових класів. З цією метою пропонуємо проаналізувати його потенційні можливості у даному напрямку професійного становлення майбутніх педагогів початкової школи.

Педагогіка починає вивчатися на другому курсі з опрацювання розділу «Загальні основи педагогіки» та першої його теми «Учитель, його соціальні функції». Заняття проводиться у формі проблемної лекції із широким застосуванням методів інтерактивного навчання.

Основна проблема заняття: «Учитель ідеальний та реальний». Для вирішення проблеми пропонується на протязі заняття дати відповіді на наступні запитання: 1. Учитель – професія чи покликання?; 2. Який він – ідеальний вчитель?; 3. Професія вчителя в сучасному суспільстві – переваги та проблеми; 4. Основні завдання вчителя: навчання, виховання чи розвиток?; 5. Педагоги-класики та народна педагогіка про вчителя.

Для вирішення студентами проблемного завдання №1 («Учитель – професія чи покликання?») було використано наступні методи та прийоми роботи: прийом «формування асоціативного визначення» (студенти створюють власні образно-

асоціативні визначення певних педагогічних понять, категорій. Наприклад, студентка О.Воробйова своє розуміння поняття «вчитель» виражає у наступному формулюванні: «Учитель – це джерело пізнання»); «пошук інформації» (студенти мають за допомогою довідкової літератури (педагогічних, психологічних та лінгвістичних словників) з'ясувати суть поняття «вчитель» і порівняти його з власними визначеннями, отриманими в результаті роботи за прийомом формування асоціативного визначення. Такі прийоми роботи сприяють свідомому ґрунтовному засвоєнню змісту основних дидактичних понять на основі власної особистісної позиції, досвіду аналізу наукової джерельної бази); метод «мозкова атака» (завдання подається у вигляді схеми, а студенти повинні з'ясувати, чи доцільно ці поняття ототожнювати, і пояснити свою думку, навівши конкретні приклади. Таким чином нами дотримано умови розвитку педагогічного мовлення студентів через розвиток психічних процесів, зокрема, мислення, пам'яті); метод «займи позицію» (пропонується три позиції: 1) учитель – це покликання душі та серця; 2) учитель – це професія»; 3) учитель – професія душі та серця. Студенти, зайнявши відповідну позицію, мають на протязі 5-10 хвилин пояснити свою думку і навести приклади на її підтвердження).

Над виконанням другого завдання («Який він – ідеальний вчитель?») студенти працювали, використовуючи наступні методи: метод «асоціативний кущ» (студентам пропонується як основне поняття «ідеальний учитель» і вони повинні назвати асоціації, які воно в них викликає. Завдання виконується 5-7 хвилин. Зокрема, студентами названо, такі риси ідеального вчителя: розумний, чесний, добрий, ввічливий, тактовний); метод «робота в парах» (кожній парі пропонується ряд педагогічних ситуацій. Студенти, аналізуючи їх у групі, визначають вимоги до вчителя, після чого один із представників групи називає їх. Таким чином доповнюється перелік вимог до особистості вчителя); робота з опорними конспектами (дозволяє ознайомитися з вимогами до вчителя, які описані в сучасній педагогічній науці. Саме опорні конспекти



сприяють формуванню у студентів чіткого усвідомлення суті дидактичних понять, організації дефінітивного аналізу основних педагогічних категорій, а значить, розвитку їх усного мовлення). Для з'ясування «плюсів» та «мінусів» педагогічної професії у сучасному суспільстві студенти знову працюють за методом «мозкового штурму».



Визначити основні завдання вчителя (навчання, виховання чи розвиток) студенти можуть, наприклад, за допомогою таких методів: дискусія, «займи позицію» (формуються чотири групи умовно за основними завданнями вчителя: 1) навчання; 2) виховання;

3) розвиток; 4) інше. Кожна з груп має пояснити свою позицію), «ланцюжок ідей» (студенти за принципом ланцюжкової реакції мають пояснити своє відношення до позиції, висловленої попереднім студентом, і пояснити свою власну позицію до даної проблеми за мінімум часу). Кожне із цих завдань вимагає від студентів швидкої реакції, вміння чітко, лаконічно та правильно висловлюватися, сприяє формуванню педагогічної позиції з даної проблеми через колективне її обговорення та аналіз.

Завдання по вивченню поглядів народної педагогіки та педагогів-класиків на професію учителя виноситься на самостійне опрацювання з подальшим висвітленням результатів роботи на наступному практичному занятті. Підсумок заняття проводиться за допомогою методу «неперервна шкала думок», коли студенти мають можливість знову висловитися із запитань, поставлених на початку заняття.

Це дає можливість для остаточного формування у слухачів особистісної професійної позиції щодо проблеми «Вчитель – ідеальний та реальний», розвитку вміння доводити свою думку та аргументувати її, а для викладача – визначати рівень

засвоєння ними теми заняття.

Студентам дається домашнє завдання: 1) створити образ-портрет ідеального



вчителя; 2) підготуватися до практичного заняття у формі прес-конференції за темою «Учитель: учора та сьогодні», підготувавши інформацію про погляди педагогів-класиків та педагогів-сучасників народної педагогіки на професію учителя. Наприклад, на рис.2.2 зображено зразок образу-портрета ідеального учителя, змодельований Н.Мазур.

Студентка дає наступне його пояснення: *«Ідеальний Учитель – це Особистість з великої букви, що знаходиться у постійному пошуку особистісного самовдосконалення та професійного становлення. Це висококультурна й освічена людина, що живе, пам'ятаючи про минуле, цінуючи теперішнє і будуючи майбутнє усього Всесвіту – ДИТИНСТВО!».*

Практичне заняття за темою «Учитель: учора та сьогодні» проводиться у формі ділової гри «Педагогічний симпозіум». Учасниками симпозіуму є студенти, які виконують наступні ролі: делегація перша – дослідники української народної педагогіки; делегація друга – педагоги класики (представники педагогічної наукової думки до XX століття); третя - педагоги сучасності (XX-XI століття); четверта – педагоги майбутнього (самі студенти як майбутні науковці). На початку заняття оголошується програма роботи симпозіуму (завдання роботи практичного заняття): 1) вчитель як представник педагогічної професії: функції та завдання; 2) професіограма сучасного вчителя; 3) учитель майбутнього – який він?

Студенти, які виконують роль журналістів, ставлять по-черзі дані питання перед учасниками симпозіуму, а ті, в свою чергу, на основі результатів домашньої роботи мають дати на них відповіді. Наприклад, відповідь на питання «Професіограма

сучасного вчителя» мають дати уявні В.Сухомлинський, Ш.Амонашвілі, Я.Коменський, К.Ушинський тощо.

Послідовно висловлюється якомога більша кількість «педагогів-науковців», які можуть підтримувати думки один одного, опонувати один одному. Така форма проведення заняття є ефективним шляхом формування та вдосконалення культури педагогічного спілкування на основі описаних нами принципів комунікативної підготовки. Після його закінчення студентам пропонується написати «репортажі» про симпозіум (оформити практичну роботу).

У процесі вивчення теми «Педагогіка як наука» використовується метод «Навчаючи – вчуся», що дозволяє студентам через захист реферативних повідомлень на тему «Педагоги-класики про педагогіку та школу» (після домашньої самостійної роботи) забезпечити даною інформацією своїх одногрупників. Захист реферативних повідомлень сприяє формуванню та розвитку умінь висловлюватися на загал у великій аудиторії, доводити свою думку та переконувати, триматися у відповідній комунікативній ситуації тощо.

На занятті з метою комунікативної підготовки студентів доцільно застосувати метод «аналізу педагогічних ситуацій» чи «вирішення педагогічних задач». Поряд із вирішенням завдань комунікативної підготовки можна забезпечити формування у студентів позитивного ставлення до вивчення курсу педагогіки. Виконуючи творчу вправу «Реклама педагогіці», студенти мають прорекламувати педагогіку як науку першокурсникам. Наприклад, ними було створено такі рекламні гасла: *«Як педагогіку не будеш ти вивчати, то можеш педагогом і не стати!» (О.Чоботар); «Не сумуйте і не плачте, учні ж зовсім не страшні! Педагогіку вивчайте – й будьте справжні вчителі!» (В.Горобець).* З цією ж метою студенти можуть виконати та представити у довільній формі педагогічний плакат (рис.2.3).

На практичному занятті за темою «Ознайомлення з окремими методиками

науково-педагогічних досліджень» пропонується попрацювати з такими методами науково-педагогічних досліджень, як бесіда, інтерв'ювання, анкетування, тестування. Наприклад, працюючи над методом інтерв'ювання, викладач повинен дати поняття про даний метод наукових досліджень, його учасників, мету та умови проведення, його види, етапи підготовки, види запитань до респондента та правила їх постановки, технологію спілкування в процесі інтерв'ювання, способи фіксації результатів опитування та їх аналізу. Також студентам надається можливість побути в ролі науковців на занятті-дослідженні: потрібно скласти інтерв'ю, провести його, проаналізувати, висвітлити результати проведеної роботи.

Робота над методом анкетування сприяє вдосконаленню культури писемного мовлення студентів, оскільки ведеться робота над формуванням умінь складати тексти анкети, використовуючи запитання різних видів відповідно до вимог їх підбору, формулювання та застосування. Респондентами можуть бути самі студенти. Серед варіантів напрямків дослідження можуть бути різні проблеми: «Ви і Ваше мовлення», «Авторитаризм чи демократія в школі?», «Заохочення чи покарання?» тощо.

Лекційне заняття з теми «Дидактика як наука» пропонується провести у формі лекції-візуалізації, основою проведення якої може бути опорно-логічна схема, що дозволяє використовувати метод «навчаючи – вчуся», коли студентам дається можливість самостійно пояснити суть означених на схемі понять та взаємозв'язок між ними. Така робота дозволяє розвивати педагогічне мислення, мовлення, вміння оперувати у вільній формі науковими поняттями та пояснювати їх суть, наводити відповідні приклади з педагогічної практики.

У процесі вивчення теми «Суть процесу навчання» окрім опрацювання основних понять, велике значення надається ознайомленню студентів із основними вимогами до організації процесу навчання (зокрема, важливістю його організації на гуманістичній основі, забезпечення особистісно-орієнтованого підходу в навчанні молодших

школярів, організації навчального співробітництва) та вимогами до особистості вчителя як суб'єкта викладання.

Студентам з цією метою пропонуємо наступні завдання: ознайомитися зі змістом Державної національної програми «Освіта», Доктриною розвитку освіти в Україні тощо та охарактеризувати напрямки удосконалення навчального процесу в сучасній початковій школі; встановити спільне та відмінне між процесами навчання і виховання, визначити взаємозв'язок між ними; зіставити структури процесу пізнання, учіння, логіки навчального процесу і проаналізувати взаємозв'язок між ними; проаналізувати фрагмент уроку в початкових класах і з'ясувати рівень дотримання вимог до його організації; дібрати приклади з власного досвіду стосовно недоліків та здобутків організації навчального процесу у сучасній школі; представити міркування видатних педагогів минулого та сучасності щодо організації процесу навчання; сформулювати для себе як майбутнього учителя 10 правил організації навчального процесу. Також майбутні вчителі виконували професійно зорієнтоване вербальне завдання «Моє навчальне Законодавство», коли вони мали змодельовати власне навчальне законодавство, що ставило б вимоги до вчителя щодо організації навчального процесу в початковій школі. Студентам також пропонувалася робота в мікрогрупах – проаналізувати відповідні педагогічні ситуації та розв'язати педагогічні задачі.

Лабораторне заняття на тему «Реалізація функцій навчання на уроці, визначення етапів засвоєння знань» передбачає безпосереднє спостереження студентами проведення уроку в початкових класах з метою з'ясування міри виконання основних функцій навчання на уроці. Серед об'єктів аналізу проведеного уроку були і наступні: поведінка вчителя на уроці, його мовлення, стиль навчання, характер взаємодії зі школярами, наявність моделі співпраці у взаємодії, вплив характеру спілкування та взаємодії вчителя та учнів на результати навчання.

На занятті за темою «Принципи навчання» продовжуємо формувати позицію студентів щодо організації гуманістичного особистісно-орієнтованого навчального процесу в сучасній школі. Одними із найефективніших методів розвитку професійного мовлення студентів є: аналіз педагогічних ситуацій, наприклад, з власного досвіду; аналіз педагогічних поглядів та досвіду з проблем організації особистісно орієнтованого навчання (наприклад, Н.Кузьміної: *«Центральною фігурою освітнього процесу є учень як особистість. Всі решта учасники (педагоги, батьки, шкільний психолог, соціальний працівник, адміністрація) лише допомагають становленню особистості учня, цілеспрямовано забезпечують його віковий розвиток з урахуванням схильностей та здібностей»*); розв'язування педагогічних задач (наприклад: «Який принцип навчання ілюструє висловлювання Д.Менделєєва: *«Знання без виховання – це меч у руках божевільного»*?); імітаційні ігри (наприклад: окремим студентам дається завдання розіграти уявну ситуацію, що склалася на уроці між учителем та учнем; усі решта мають проаналізувати побачене та дати поради учителю, які б могли допомогти уникнути цієї ситуації чи пом'якшити її); робота з опорно-логічними схемами; аукціон педагогічних ідей «Я – організатор навчання» (виносяться на аукціон ідеї щодо організації навчального процесу в початковій школі).

У процесі вивчення теми «Методи навчання» особлива увага надається ознайомленню студентів зі словесними методами навчання (бесіда, розповідь, пояснення). Схема ознайомлення з ними наступна: суть методу та його значення, види, вимоги до проведення, приклади застосування. Заняття пропонується провести у формі нестандартної лекції-ярмарку педагогічних методів. Частина студентів виконують роль «продавців методів навчання», які повинні так представити той чи інший метод навчання, щоб якомога більше «покупців-студентів» їх придбали для власної професійної діяльності. Шляхами реклами методу є пояснення його суті, значення, представлення конкретних прикладів застосування тих чи інших його видів. «Покупці»

повинні перевірити їх дієвість та ефективність на практиці (імітаційні ігри, в ході яких студенти повинні показати застосування методу, наприклад, пояснення).

На лабораторному занятті, проведеному у формі відеопрактикуму, проводиться аналіз відеозаписів уроків у початковій школі з метою вивчення досвіду використання методів навчання. Загалом методові аналізу відеозаписів уроків та інших форм організації навчально-виховного процесу приділяється особлива увага, оскільки такий підхід дає можливість для безпосереднього вивчення досвіду педагогічної діяльності кращих учителів початкових класів, багаторазового детального аналізу технології організації навчальної діяльності під чітким керівництвом викладача, формування у студентів певного ставлення до того чи іншого виду діяльності і навичок самосійного їх використання.

Особлива увага нами звертається на етичний аспект проблеми оцінювання знань, умінь і навичок учнів під час вивчення теми «Перевірка та оцінка знань, умінь і навичок учнів». На занятті аналізуються фрагменти спогадів самих школярів та студентів про випадки порушення етичних норм у процесі оцінювання чи, навпаки, гідного для наслідування досвіду такого важливого і непростого завдання учителя. Студенти складають пам'ятку педагога в оцінюванні знань, умінь та навичок школярів молодшого шкільного віку. У ході вивчення теми «Особливості виховання школярів молодшого шкільного віку» студенти, працюючи за методом спільного проекту, створюють модель виховання учня початкової школи за такими напрямками: а) модель ідеальної початкової школи; б) ідеальний учитель; в) ідеальний учень. Кожне із завдань виконують три окремі групи студентів, після чого їхні пропозиції обговорюються та об'єднуються в єдину модель. Так, для майбутніх учителів ідеальна школа – це «школа добра» (Ю.Абрамович), «школа життя» (С.Олексієнко), «школа мудрості, любові та совісті» (В.Андрійченко); ідеальний учитель – це мудрий, добрий, вимогливий, щирий, чесний, терпимий педагог, а ідеальний учень – розумна, чемна, вихована, щира, чесна,

відповідальна та дисциплінована особистість. Також звертається увага на наступні питання: особливості спілкування в колективі молодших школярів та вплив стилю спілкування на їх успішність, психічне та фізичне здоров'я, формування дитячого колективу; значення особистості вчителя для становлення особистості учнів молодшого шкільного віку; особливості становлення вчительського авторитету в учнівському колективі.

На семінарському занятті «Принципи національного виховання» особливому аналізу підлягають такі принципи виховання як єдності загальнолюдського та національного; природовідповідності виховання; гуманізації та демократизації виховання; індивідуалізації виховного впливу тощо. Це сприяє формуванню у

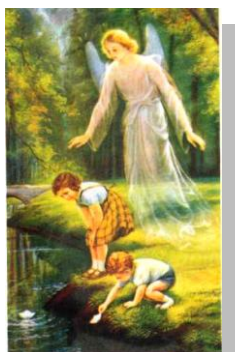


Рис.2.4.Портрет-образ гуманного учителя, виконаний В.Муляр

майбутніх педагогів їх гуманістичної позиції та відповідної професійної орієнтації у спілкуванні зі школярами. Наприклад, В.Муляр дає наступне пояснення принципу гуманізму у вихованні: *«Гуманізм – це не просто слово. Це стан душі педагога! Це безмежна любов до дитини! Це опіка дитячої душі від Зла світу та черствості людства! Гуманний педагог – це Ангел-охоронець!»* (рис. 2.4).

Семінарське заняття на тему «Методи виховання» було проведене у формі засідання суду «теорії виховання» (форма ділової гри) з метою узагальнення та систематизації уявлень студентів про методи виховання молодших школярів, формування навичок передбачення наслідків педагогічної дії тих чи інших методів виховання (покарання, заохочення, прикладу, бесіди, пояснення, лекції, тощо), навичок знаходження оптимальних гуманних способів вирішення педагогічних задач та ситуацій, формування рис професійного гуманізму та толерантності у процесі виховання школяра.

Аналіз методів виховання відбувався у формі «слухання приватних позовів» до



суду (аналіз педагогічних ситуацій та вирішення педагогічних задач). Після виконання завдання студенти-«присяжні» повинні «винести вирок суду» – оцінити дії героїв ситуацій, назвавши використані ними методи виховання, давши їм чітку науково-педагогічну характеристику, пояснивши наслідки їх педагогічного впливу. Також на засіданні відбувається реєстрація нових методів виховання, коли студентам пропонується представити сучасні методи виховного впливу на школярів та пояснити можливості їх використання. Так, О.Собковська запропонувала метод казкотерапії (наприклад, українська народна казка «Колосок» вчить учнів бути працьовитими).

Студентам пропонується віднайти однодумців чи опонентів серед педагогів минулого та сучасності в плані використання тих чи інших методів виховання, особливо бесіди, розповіді, диспуту, переконання, пояснення, лекції, прикладу, заохочення та покарання. Наприклад, студентка О.Гончарук на підтвердження вимог до проведення бесіди наводить слова К.Ушинського: «Вміння ставити питання і поступово підсилювати складність відповідей є однією з головних і необхідних педагогічних звичок»; а С.Войцехівський представив слова Г.Гаудинга як опонента, який стверджував, що бесіди являють собою штучний, типово школярський метод, запитуючи нас: «Чи правильно те, що запитує учитель – той, хто знає відповіді? Чи не повинно бути навпаки: щоб запитував учень, а відповідав учитель? Чи не гальмується в таких умовах розвиток самостійності учнів?».

Вивчаючи тему «Робота класного керівника», студенти аналізують «Положення про діяльність класного керівника», визначають його основні права та обов'язки, вимоги до особистості.

Опрацьовуючи тему «Керівництво освітою та школою», майбутні педагоги знайомляться з можливими стилями керівництва навчальним закладом, стилями спілкування його керівника із педагогічним колективом і висловлюють своє відношення щодо їх дотримання.

Курс «Основи педагогічної майстерності» є завершальним у системі психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У процесі підготовки проекту програми курсу враховувався рівень теоретичної підготовки учнів гуманітарно-педагогічного коледжу з проблем загальної та педагогічної психології, педагогіки, методик викладання навчальних дисциплін, досвіду їх практичної підготовки. Відмінна особливість курсу – це перевага практичних методів навчання, що допомагає майбутнім педагогам у засвоєнні елементів техніки професійної діяльності, полегшує становлення їх педагогічної майстерності у самостійній діяльності та особливо ефективно розвиває професійну творчість майбутніх педагогів. Студенти ознайомлюються з поняттям педагогічної майстерності вчителя як комплексу властивостей учителя, вивчають структуру педагогічних здібностей.

Особлива увага нами зверталася на вивчення теми «Техніка вчителя», де студенти ознайомлюються із зовнішньою та внутрішньою технікою вчителя, важливістю вміння саморегуляції у спілкуванні, поведінці. У ході вивчення теми робиться акцент на формуванні уявлень про зовнішній вигляд сучасного вчителя, адекватний обставинам і подіям, розвиток голосового апарату, артикуляції майбутніх педагогів, виразності міміки, здатної відобразити найтонші відчуття і стани педагога, легкості рухів, навичок вільного володіння ними пластикою та пантомімікою.

Тему доцільно вивчати через комплекс занять у формі усного журналу за окремими рубриками: рубрика перша – «Інтерв'ю» (проводиться уявне інтерв'ю з педагогами-класиками та педагогами-сучасниками з метою з'ясування суті та значення педагогічної техніки для учителя); рубрика друга – «Поради психолога» (запрошений на заняття практичний психолог коледжу пропонує майбутнім педагогам психологічні рекомендації щодо побудови та розвитку педагогічної техніки); рубрика третя – «Інформаційна сторінка» (студенти виступають з інформаційними повідомленнями з фахових видань, ілюструючи сучасні погляди на досліджувану проблему; також

пропонується інсценувати ситуації (відповідно до теми), що спостерігалися у початковій школі та дати рекомендації щодо їх вирішення); рубрика четверта – «Педагогічна мода» (студентам пропонується висловитися щодо такого актуального на сьогодні аспекту проблеми зовнішньої педагогічної техніки як зовнішній вигляд учителя. Вони переглядають показ «педагогічної моди», де представлено різні варіанти зовнішнього вигляду педагога, і, аналізуючи їх, формують власні рекомендації щодо даної проблеми); рубрика п'ята – «Майстерня самовиховання» (студентам-четвертокурсникам пропонується змодельовати образ своєї педагогічної техніки як завтрашнього вчителя та визначити шляхи його досягнення).

На лабораторних заняттях студентам надається можливість оволодіти педагогічною технікою самостійно, виконуючи систематично ряд вправ із розвитку артикуляції голосу, чіткості вимовляння звуків, багатства інтонації, посилення сили і мелодики голосу, вправи пластичного порядку, формуючі легкість і свободу рухів, красиву поставу, чіткість і доцільність вироблюваних дій, а в результаті – повне володіння своїм тілом; дозволяючи собі відвертість емоційного переживання і свободу виразу відчуттів, формуючи багатство мімічних можливостей у взаємодії з музикою, відеофільмами, живописом і людьми на екрані телебачення, що виходять на спілкування з нами. Питання педагогічної техніки вчителя присутнє і в схемі аналізу уроку чи виховного заходу студентами в ході проходження педагогічної практики.

Дана тема взаємопов'язана із темою «Мімічна виразність учителя», коли студенти шляхом розігрування педагогічних ситуацій, їх аналізу, розігрування сценки зі шкільного життя з'ясовують роль міміки у встановленні контакту, підвищенні емоційної значимості інформації, сприйманні самого вчителя школярами. Відтак проводиться практичне заняття «Аналіз мімічної виразності у діяльності вчителя», де студенти, виконуючи різні завдання викладача, шліфують свої акторські здібності та пластику, емпатійність.

Нами використовується метод «фізіономічного аналізу», коли пропонуються фото учителів, учнів, на яких зображено різні емоційні стани. Вони повинні дати характеристику зображеному стану, висловити припущення щодо його виникнення та запропонувати можливі варіанти поведінки співрозмовника, наприклад, учителя з учнем у такому емоційному стані.

З цією ж метою можна запропонувати студентам відеозапис фрагменту уроку, що дозволить безпосередньо проаналізувати поведінку вчителя в тій чи іншій емоційній ситуації, наприклад, коли учень грубіянить, бо не має настрою. Описані методи роботи, на нашу думку, якнайкраще сприяють розвитку емпатійності майбутніх педагогів, здатності до розуміння емоційного душевного стану співрозмовника та виробленню навичок поведінки у відповідних ситуаціях.

Недопустимим вважаємо те, що у навчальному плані підготовки вчителів початкових класів відсутній курс «Основи ораторського мистецтва». Вважаємо, що вивчення таких тем, як «Підготовка промов» та «Культура ораторської мови», великою мірою сприяло б розвитку у майбутніх учителів риторичної культури як складової культури педагогічного спілкування. Оскільки даний курс не вивчається, то в процесі вивчення курсу основ педагогічної майстерності вважаємо за доцільне звернути увагу на проблему риторичної майстерності педагога.

Так, студентам дається завдання підготувати реферативні повідомлення наступної тематики: «Відомі оратори минулого», «Поетами народжуються, ораторами стають», «Історія риторики і красномовства», «Гай Юлій Цезар – майстер усного слова», «Феофан Прокопович про дар переконання», «Іларіон Київський – видатний український оратор».

Також проводиться аналіз логіко-структурних схем такої, наприклад, тематики: «Співвідношення понять «спілкування» і «комунікація», «Структура педагогічного спілкування», «Типи поведінки у конфліктних ситуаціях», «Складові педагогічної

техніки», «Типи поведінки в конфліктних ситуаціях».

Вивчення курсу передбачає виконання студентами залікової роботи – оформлення результатів вивчення передового педагогічного досвіду вчителів початкової школи. Оцінюється робота залежно від творчого підходу студентів до схеми опису педагогічного досвіду, його оформлення, представлення. Самостійна робота студентів переростає у їх професійну творчість та майстерність. Як залікову роботу студенти також можуть оформити результати вивчення людини у спілкуванні (учителя чи учня початкової школи).

Вважаємо за необхідне висловити незадоволення тим, що даний курс вивчається на четвертому, завершальному, курсі підготовки вчителів початкових класів. Відтак складається ситуація, що уявлення про педагогічну майстерність учителя та її складові, формування важливих педагогічних умінь та здібностей (як правильно спілкуватися зі школярами, як налагодити з ними контакт, як уникнути конфлікту з ними, який стиль спілкування обрати тощо) формуються у студентів уже після того, як вони вивчили їх методом власних «спроб і помилок».

У свою чергу, студенти-першокурсники, які приступають до педагогічної практики, знову повторюють шлях здобуття такого педагогічного досвіду. Вважаємо, що дана дисципліна повинна вводитися до навчальних планів уже на другому курсі професійної підготовки. Це сприятиме формуванню у студентів правильних підходів до розуміння суті професійної діяльності, адаптації в шкільному та дитячому колективах.

Доцільно звернути особливу увагу нововведеному курсу «Основи сценічної майстерності», мета якого – розширити кругозір студентів, збагатити та сформувати естетичні смаки, ознайомити з видами та жанрами екранного і театрального мистецтва, виховати творчий аспект їх професійної діяльності. Курс передбачає вивчення основних законів сценічного мовлення, сценічної грамоти та видів театального

мистецтва. Зокрема, студентами вивчаються теми: «Театр - мистецтво синтетичне», «Специфіка та особливості драматургії різних видів мистецтва», «П'єса: композиція, сюжет, конфлікт», «Сценічна увага та фантазія», «Система образів», «Основні принципи формування артистичних (виконавських) умінь у студентів.

Інсценізація творів художньої літератури», «Літературний та виконавський аналіз. Основи сценічної грамоти», «Закони сценічного мовлення», «Сценічна свобода та її виховання», «Дитячий театральний репертуар», «Кіно в системі мистецтва. Творчі компоненти і виразні засоби художньо-ігрового кіномовлення», «Драматургічний образ у кіномистецтві» тощо. Звісно, такий курс великою мірою впливатиме на формування у студентів акторських, організаторських, виконавських, комунікативних здібностей у гармонійній єдності та тісному взаємозв'язку.

Мета першого етапу комунікативної підготовки реалізувалася також і у ході підготовки в гуманітарно-педагогічному коледжі бакалаврів (5-6 курси навчання) та вивченні ними таких навчальних дисциплін, як: теорія виховання (теми: «Суть процесу виховання», «Закономірності та принципи виховання», «Загальні методи виховання»); дидактика (теми: «Поняття і суть процесу навчання», «Різні підходи до навчання. Сучасні дидактичні системи», «Принципи навчання», «Методи, прийоми та засоби навчання», «Форми організації навчального процесу», «Навчально-виховний процес у малокомплектній школі», «Діагностика навчання»); педагогічні технології в початковій школі (розгляд особливостей педагогічної взаємодії в контексті таких інноваційних педагогічних технологій навчання, як «Будинок вільної дитини» М.Монтессорі, «Школа успіху і радості» С.Френе, «Школа діалогу культур» В.Біблера, «Технології розвивального навчання», технологія «Створення ситуації успіху», «Інформаційні технології навчання», «Технології інтерактивного навчання»); психології (теми: «Психологія діяльності», «Психологія особистості», «Міжособистісні взаємини», «Психологія спілкування», «Психологія учіння», «Психологія навчання»); вікова і

педагогічна психологія (теми: «Загальні закономірності психічного розвитку дитини», «Психологія молодшого школяра», «Психологія педагогічної діяльності та особистості вчителя»); історія педагогіки (теми: «Видатний вітчизняний педагог К.Д.Ушинський», «Український педагог Х.Д.Алчевська», «Педагогічна система А.С.Макаренка», «В.О.Сухомлинський видатний педагог сучасності», «Педагогіка добра Януша Корчака» тощо).

У справі формування системи гуманістичних педагогічних цінностей та переконань, гуманістичної позиції студентів у педагогічному спілкуванні ми надаємо курсу «Основи етики та естетики», мета якого полягає у підвищенні рівня гуманітарної освіти майбутніх учителів початкових класів, поліпшенні морально-естетичного виховання в світлі рішень нового законодавства України про вищу освіту через призму розкриття історії розвитку етики та естетики, їх місця в системі національної духовної культури. Даний курс містить у собі необхідні для кожної сучасної культурної людини знання про загальні принципи змінення світу за законами і кодексами честі, совісті і краси. В ході його вивчення студенти знайомляться із загальними проблемами теорії етики та моралі, витоками гуманістичної етики, добром і злом як моральними категоріями та основними формами моральної оцінки, моральними цінностями в сучасному світі. Особлива увага надається темі «Етикет і мораль» та розгляду в її контексті проблеми культури спілкування.

Однією з умов ефективної комунікативної підготовки ми називаємо принцип всебічного розвитку особистості та комплексного характеру комунікативної підготовки майбутніх педагогів, вважаючи, що підвищувати культуру їх педагогічного спілкування слід паралельно в процесі вивчення усіх фахових дисциплін, серед яких мають особливе місце філологічні дисципліни. Дана позиція ґрунтується на результатах досліджень В.Усатого, котрий переконаний, що «система лінгвістичних дисциплін, яка вивчається на факультеті підготовки вчителів початкових класів, а

також фахових дисциплін і відповідних методик у своїй єдності забезпечує належний мовленнєвий розвиток студентів...» [220, с.10-16].

Але умовою досягнення такого результату він називає те, що в процесі вивчення предметів лінгвістичного циклу увага викладачів і студентів буде зосереджуватися на «формуванні нормативної вимови студентів і подоланні діалектних впливів під час вивчення фонетики і орфоєпії; збагаченні, уточненні й активізації лексичного запасу майбутніх учителів початкових класів; глибокому оволодінні граматичними нормами мови і вдосконаленні граматичного ладу мовлення студентів у процесі опрацювання морфології і синтаксису рідної мови; теоретичному і практичному засвоєнню найважливіших текстологічних понять, що виступає узагальнюючо-підсумковим етапом роботи над розвитком мовлення майбутніх учителів початкових класів; створенні і використанні на заняттях з лінгвістичних дисциплін, особливо на заняттях з розвитку мовлення, таких ситуацій, які передбачають використання студентами найрізноманітнішої лексики; максимальному розвитку пізнавальної активності студентів, їхньої здатності до творчості створення власних текстів, словесному відображенні ситуацій, що вимагають опису, розповіді, роздуму» [19, с.10-16].

Науковець вважає, що добір і послідовність виконання вправ у процесі вивчення лінгвістичних дисциплін мають забезпечити «усвідомлене пояснення мовних явищ; уміння студентів самостійно відкривати певні мовні і мовленнєві закономірності; виконання системи дій, які сприяють теоретичному усвідомленню певних закономірностей і практичному оволодінню умінням використовувати відповідні мовні структури і засоби у власному мовленні, а поєднання навчальних і самостійних робіт на заняттях з лінгвістичних дисциплін сприяє більш глибокому засвоєнню теоретичного матеріалу, веде до єдності знань і вмінь, формує мовленнєву структуру, є фактором розвитку особистості студентів, подолання залишків діалектних впливів у їх мовленні» [19, с.10-16].



Тож і ми, в свою чергу, важливу роль у формуванні культури професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів надаємо курсу української мови, що вивчається ними на протязі усіх років професійної підготовки. Ця мета реалізується в процесі вивчення таких, наприклад, тем: «Роль мови у формуванні і самовираженні особистості», «Основні норми української літературної вимови», «Основні поняття про мовлення і спілкування. Вимоги до культури мовлення», «Елементи практичної риторики. Виразальні засоби риторики», «Виступ перед аудиторією».

Оцінювання результатів мовленнєвої діяльності студентів здійснюється за такими напрямками: аудіювання, слухання, розуміння прослуханого, читання вголос та читання мовчки. Сприяє розвитку мовлення студентів та формуванню у них мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування написання різноманітних письмових робіт, наприклад, такої тематики: «Рідна мова – найбільше багатство», «Мій життєвий вибір», «Наші духовні провідники», «Що забезпечує душевну гармонію і щастя?», «Чи є в мене проблеми з етикою та етикетом?».

Наступним шляхом комунікативної підготовки студентів вважаємо гурткову роботу. У коледжі працюють гуртки «Поезія усного слова», «Ерудит», студії юного актора, народного та естрадного співу. Наприклад, у процесі занять у студії наукових досліджень «Перспектива» студенти опрацьовують такі теми: «Науковий стиль мовлення» (науковий стиль мовлення; структура наукового тексту; наукові мовні кліше); «Науковий реферат» (науковий реферат, його структура та вимоги до оформлення); «Наукова стаття» (наукова стаття, її структура та вимоги до написання); «Форми та види записів опрацьованої інформації» (культура ведення форм ведення записів наукової інформації: виписок, тез, цитат, плану, конспекту); «Мистецтво виголошення наукової доповіді» (доповідь як форма публічних виступів, її структура та послідовність підготовки; закони красномовства, рекомендації щодо техніки мовлення; дискусія та диспут як жанри риторики; критерії оцінювання захисту

науково-дослідної роботи та доповіді).

Важливим напрямком освітньої діяльності у сучасному педагогічному ВНЗ є організація науково-дослідної діяльності студентів, що, на нашу думку, слугує також і важливим шляхом комунікативної підготовки студентів, адже передбачає вдосконалення і писемного, і усного мовлення (під час підготовки й оформлення наукової роботи та її публічного захисту). Так, студентами виконуються наукові дослідження на такі, наприклад, теми: «Деонтологія педагогічного конфлікту в системі «вчитель-учень», «Культура педагогічного спілкування сучасного вчителя як показник його професіоналізму» тощо. Паралельно здійснюється і розвиток наукової творчості майбутніх учителів.

У ролі незалежного експерта для оцінки якості виконаних студентами-бакалаврами дипломних робіт нами було залучено голову державної екзаменаційної комісії, кандидата педагогічних наук, доцента кафедри педагогіки та методики початкового навчання Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського О.В.Грушко.

В результаті проведення підготовки та захисту наукових досліджень студентами бакалаврату експертом встановлено якісний показник успішності 100%, а середній бал – 9,1. Експерт робить висновок, що «всі студенти бакалаврату успішно справилися із теоретичною та практичною частинами дослідження, пройшли педагогічну практику, апробували свої наукові статті під час роботи Міжрегіональної науково-практичної конференції, яка проходила на базі Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені М.Грушевського у 2005 і 2006 роках за темою: «Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів» (записано зі слів експерта).

Аналізуючи дослідження студентки 2-Б групи І.Скорінчук з проблеми «Сімейне спілкування як фактор становлення особистості молодшого школяра», експерт-рецензент В.І.Шахов (кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки

Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського) зауважує, що «...робота загалом являє собою актуальне теоретичне та емпіричне дослідження в галузі сучасної педагогіки, орієнтоване на аналіз, обґрунтування і перевірку ефективних шляхів та умов удосконалення процесу сімейного спілкування як одного з головних факторів становлення особистості молодших школярів. Позитивним є те, що у роботі подано характеристику спілкування як психолого-педагогічного феномену, визначено рівні, функції та специфічні особливості сімейного спілкування, описано конфліктні ситуації при спілкуванні в сім'ї та способи їх подолання» (витяг із рецензії на роботу).

Проаналізувавши результати досліджень О.Балюк на тему: «Роль інтерактивних технологій навчання у підвищенні ефективності навчального процесу у початковій школі», В.І.Шахов визнає роботу актуальним теоретичним та емпіричним дослідженням у галузі сучасної педагогіки, орієнтованим на аналіз, обґрунтування і перевірку ефективних шляхів удосконалення процесу навчання шляхом запровадження інтерактивних технологій як одного із засобів підвищення ефективності навчального процесу у початковій школі. Рецензент визнає, що особливу цінність з точки зору педагогічної теорії та важливість для практики навчання учнів початкової школи становлять з'ясовані в ході аналізу наукових джерел та досвіду роботи кращих учителів особливості взаємодії та спілкування педагога в контексті інтерактивних технологій навчання молодших школярів.

Експерт О.В.Грушко визнала дану роботу як кращу у групі за правильністю оформлення, стилем викладу матеріалу та характером захисту студенткою, яка виявила високий рівень розвитку культури фахового мовлення, вміння висловлюватися чітко, лаконічно та обґрунтовано, представляти результати своїх досліджень і доводити їх актуальність, важливість, триматися перед аудиторією, володіти своїм емоційним станом.

Г.В.Ігнатенко, кандидат педагогічних наук, доцент Глухівського державного педагогічного університету зауважує: «Позитивним у цій роботі є те, що дослідниця системно виокремила вимоги до сучасного гуманного педагога на основі аналізу основних документів у галузі освіти та виховання, поглядів сучасних науковців, особливу увагу звернула на розкриття гуманістичної спрямованості особистості вихователя та його професійних цінностей».

Результати наукових пошуків студентів висвітлюються у ході проведення різноманітних наукових конференцій («Крок за кроком до якісної освіти», «Сучасні вимоги до виховної діяльності вчителя початкових класів»). Організація нами науково-практичних конференцій викликана прагненням розширити можливості підготовки сучасних педагогічних працівників, підвищити рівень їх педагогічного мислення, творчості та потреби у професійному самовдосконаленні на основі вивчення кращих здобутків наукової думки.

Отже, спеціально організований, систематичний та послідовний процес змістово-мотиваційної підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування у ході аудиторної та позааудиторної навчальної роботи в гуманітарно-педагогічному коледжі дійсно сприяє поглибленню їх уявлень про специфіку педагогічного спілкування, необхідність його організації у початковій школі на засадах гуманістики, формуванню уявлень про власний стиль педагогічного спілкування та взаємодії відповідно до особистого ідеалу педагога, засвоєної системи гуманістичних педагогічних цінностей. Загалом можемо зробити висновок, що паралельно із формуванням у майбутніх учителів уявлень про основи оптимального гуманного педагогічного спілкування здійснюємо і формування умінь та навичок педагогічного спілкування, дотримуючись сформульованого нами принципу всебічного розвитку особистості та комплексного характеру комунікативної підготовки. Хоча, звісно, ця робота недостатньо глибока і потребує більш ґрунтового підходу. Даний аспект проблеми розглянемо далі.

### **2.2.2. Операційно-технологічна підготовка студентів до педагогічного спілкування**

На етапі операційно-технологічної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу до педагогічного спілкування здійснюється формування готовості майбутніх учителів до педагогічного спілкування шляхом оволодіння компетенціями комунікації, інтеракції та перцепції через забезпечення безпосереднього досвіду педагогічного спілкування.

Таким чином, формуються такі уміння та навички професійного спілкування як: моделювання педагогічного спілкування на засадах гуманістики за суб'єкт-суб'єктною схемою; побудова стосунків зі школярами у руслі співпраці та рівнопартнерства на основі педагогічної гуманності і взаємоповаги, любові та відповідальності; володіння засобами вербальної та невербальної комунікації; встановлення психологічного контакту та продуктивних взаємостосунків з окремим учнем та учнівським колективом загалом; визначення та подолання наявних психологічних бар'єрів та ускладнень у спілкуванні з учнями; попередження та конструктивне вирішення педагогічних конфліктів; самоконтроль у спілкуванні.

Потужні можливості у вирішенні поставлених завдань має організація різноманітних видів педагогічної практики студентів. Важливою ланкою в системі підготовки учителів початкової школи є проходження ними практики з позаурочної виховної роботи у сучасній загальноосвітній школі, метою якої є забезпечення початкового досвіду педагогічної діяльності у студентів педагогічних спеціальностей шляхом їх залучення до позаурочної виховної роботи у школі.

У період цього виду практики студенти виступають у ролі помічника учителя початкових класів, класного керівника, вихователя груп продовженого дня, організатора роботи з дитячим колективом школи, керівника шкільних гуртків.

Практика здійснюється в позаурочний час у середньому по 2 години, з яких 1 година відводиться на безпосереднє проведення студентами-практикантами виховного заходу, а 1 година - на його обговорення. На протязі семестру кожен практикант проводить не менше двох пробних занять і не менше одного контрольного виховного заходу.

Перераховані вище завдання вирішуються і в ході здійснення студентами психолого-педагогічних спостережень за учнями та учнівським колективом, виконання виховних завдань у ролі помічників класних керівників, вихователів груп продовженого дня, організаторів роботи з дитячим колективом школи, керівників шкільних гуртків.

Під час проходження даного виду практики студенти, зокрема, вчатьсЯ організовувати дитячий колектив та спілкування зі школярами через проведення бесід, диспутів, колективних творчих справ, рухливих, сюжетно-рольових, дидактичних ігор та інших форм позаурочної виховної роботи з учнями, спостерігають та аналізують їх, вивчають роль учителя у їх проведенні, визначають дотримання педагогами вимог до них як професіоналів.

Важливим етапом практики є спостереження та аналіз студентами проведеного виховного заходу згідно певних методичних вимог, серед яких – ведення спостережень за відповідною схемою. Аналіз виховного заходу здійснюється одразу після його проведення. До колективного аналізу готуються всі учасники обговорення, підготовка педагога зокрема розпочинається з перших хвилин проведення заходу.

У процесі аналізу педагог вносить корективи в аналітичні судження студентів. Якщо практиканти не мають досвіду аналізу виховного заходу, то кількість запитань відносно менша, запитання чіткі, лаконічні, зрозумілі усім учасникам обговорення. На перших етапах запитання записуються у вигляді схем відповідей на дошці чи пропонуються на картках (наприклад: «Мені цей захід сподобався тому, що...»).

Коли ж учасники мають досвід колективного аналізу, то нагадувати традиційні запитання не має необхідності. Під час аналізу педагогу слід внести лише додаткові запитання, які розкривають головні причини невдач чи підкреслюють істотні прорахунки в роботі, якщо студенти не змогли самі їх побачити і відобразити в обговоренні.

У процесі аналізу заходу увага студентів звертається на: тему та мету заходу; активність школярів (створення для підготовки до заходу тимчасового учнівського органу «Ради справи», штабу, комітету, робочої групи); проведення заходу (гуманність та демократичність взаємовідносин педагогів, активу, всіх учасників заходу; рівень організованості учнів та їх активність; емоційна насиченість заходу; роль педагога у його проведенні; увага, зацікавленість, дисциплінованість учнів; наявність елементів дискусії, проблемності, відвертості, щирості, співпраці між студентом та учнями; спрямованість заходу на формування особистості, загальнолюдських рис, на підвищення загальнокультурного рівня їх розвитку).

В результаті проведеного аналізу студенти повинні зробити висновки, зокрема, щодо реалізації мети заходу; ставлення учнів до заходу, ступінь їх задоволеності та засмученості; можливості формування у них громадянських рис та якостей; способу організації взаємодії між учителем та учнями, стилю спілкування, емоційного клімату, тощо.

Після спостереження та аналізу проведеного виховного заходу студенти мають обговорити його успішність та висловити відповідні рекомендації. Студентам пропонуються два варіанти обговорення: 1) запитання обговорюються послідовно (спочатку всі по черзі висловлюються стосовно першого запитання, а потім – кожного наступного); 2) запитання обговорюються одночасно (кожен висловлюється з усіх запитань). Загалом, обговорення заходу сприяє формуванню досвіду педагогічного спілкування, розвитку вміння висловлюватися, аргументувати свою позицію.

Студенти під нашим керівництвом займалися організацією таких видів діяльності в дитячому колективі: організаторська (гра «Лідер» - вибори в класі, анкета-скарбничка «Думаю, мрію, пропоную», захист проєктів «Наш клас у 2006 році», симпозіум «Чи добре дітям в школі, після школи?», захист колективного проєкту авторської школи, творча естафета, знайомства класних колективів, збір «Розкажи мені про себе», збір-знайомство «Естафета улюблених занять»); художньо-естетична (осінній бал, конкурс-захист «Пори року», вечір авторської пісні «Візьми гітару», театралізований КВК, конкурс «Козацькому роду нема переводу», конкурс «Шкільна гуморина», диспут «Краса душі чи тіла?»); ціннісно-орієнтаційна (анкета «Портрет мого класу» та її аналіз, анкети «Твої захоплення», «Ти і твоя сім'я», засідання клубу юних ерудитів за темами: «Етикет – не секрет», «Я і Спілкування», «Пізнай себе», «Немає межі вдосконаленню», ігри-тренінги з культури спілкування, гра «Словничок ввічливих слів», захист проєктів «Школа співробітництва»); суспільно-гуманістична (диспут «Ми і суспільство»); пізнавальна (захист фантастичного проєкту «Школа майбутнього», фестиваль мальованих фільмів); спортивна (свята «Сила – грація» і «Тато, мама, я – спортивна сім'я»); трудова (ательє добрих послуг, зустрічі з відомими майстрами). Ці та інші проведені заходи не лише спряли підвищенню рівня культури педагогічного спілкування, але й організації дитячого колективу, покращенню його психологічного клімату, налагодженню позитивних взаєностосунків між учнями та самими студентами.

Одними із критеріїв оцінки проведення виховного заходу є прагнення до власних творчих пошуків, ґрунтовне й майстерне володіння основними педагогічними здібностями (комунікативними, організаційними, перцептивними).

Особливо цінною в контексті наших досліджень є літня педагогічна практика в оздоровчих таборах, мета якої – набуття студентами досвіду самостійної організації життя та діяльності дитячого колективу, оволодіння методикою виховної роботи зі



школярами в умовах літніх канікул. Саме у процесі її проходження студенти через активне застосування набутих науково-теоретичних знань апробують професійні уміння та навички, вступають у самостійні взаємовідносини з дітьми, знайомляться з індивідуальними та віковими особливостями учнів у процесі безпосереднього спілкування з ними, стикаються із проявами конфліктності дітей різних вікових груп та вчаться вирішувати конфліктні ситуації, конфлікти, при можливості попереджати їх, долати бар'єри у спілкуванні, встановлювати педагогічно доцільні стосунки із вихованцями і, таким чином, вільно спілкуватися з ними.

У ході проходження практики студенти організовують відпочинок та оздоровлення дітей, розвиток їх інтересів і здібностей, забезпечують розвиток дітей та підлітків на основі різносторонньої колективної творчої діяльності, сприяють розвитку особистості кожної дитини на основі розвитку колективу та міжособистісних стосунків.

Паралельно здійснюється розвиток організаторських, комунікативних, конструктивних та інших умінь і навичок самих практикантів у ході проведення зборів загону, тематичних днів, конкурсів, вікторин, свят, прогулянок, екскурсій, ігор, спортивно-оздоровчих заходів, зустрічей, занять гуртків, організації виставок тощо.

Після закінчення практики студенти повинні представити відповідну звітну документацію, а саме – характеристику, в якій висвітлюються організаторські, педагогічні здібності практиканта, його методична і фахова підготовка до роботи з дітьми, уміння планувати роботу, враховувати вікові особливості дитини. В характеристиці вказується відношення студента до практики, його дисциплінованість, творчість, ініціативність, пропонується оцінка за практику. Також студенти повинні представити і психолого-педагогічну характеристику дитячого колективу або особистості вихованця.

Підготовка до такого виду практики здійснюється нами у ході табірної збори,

який проводиться у два етапи: 1) етап науково-теоретичної підготовки (студенти ознайомлюються з особливостями педагогічної діяльності у літньому таборі відпочинку, специфікою формування дитячого колективу та формування взаємостосунків між вихованцями і вихователем у таборі, технологіями організації відпочинку й дозвілля вихованців); 2) табірний збір безпосередньо у таборі відпочинку (студенти виконують періодично різні ролі – самих вожатих, вихованців, музикантів, художників, ораторів).

Практикантам надається можливість у формі широкомасштабної ділової гри відчувати атмосферу табірної виховної роботи, сформувати уявлення про можливий стиль спілкування та поведінки себе як вожатих, спробувати організувати і провести різноманітні форми виховної роботи.

Про корисність даного виду практики свідчать і спогади самих студентів, наприклад: *«Коли я була вожатою у таборі, то я помітила одну цікаву річ: коли у мене був поганий настрій, то й у моїх вихованців він теж був похмурий, а коли вони сумували чи сварилися, то і я сумувала, нервувалася і, навіть, інколи зривалася і кричала на них. Це була одна з перших моїх професійних помилок – педагог не може дозволити емоціям взяти верх над своїм розумом та зоровим глуздом. Діти – це діти, а педагог – це не просто людина, це – вихователь, приклад для наслідування. А який приклад може подати знервована та істерична учителька? Чого вона навчить? Кого виховає?» (Т.Титянчук).*

Спогади Л.Куйбіди, студентки третього курсу, підтверджують необхідність спеціальної підготовки студентів до безпосереднього спілкування з важковиховуваними дітьми, дітьми-сиротами саме у процесі проходження практики у таборі відпочинку (с. Митки, Барського р-ну Вінницької обл.): *«Я довго пам'ятатиму їхні очі і той німий крик, що рвався із їхнього дитячого, але такого вистражданого серця... Їх мучив біль – біль, завданий ... матір'ю. Хоча не знаю, чи можна так її*

*назвати – жінку, позбавлену батьківських прав. Так, вона - мати, бо вона їх народила. І, можливо, там, десь у глибині її отруєної Чорним Змієм душі, залишилися материнські почуття – але дуже глибоко! Настільки глибоко, що їх ледь вистачило, аби після чергового «свята душі» приїхати до своїх трьох дітей і подарувати їм «аж п'ять хвилин» своєї материнської уваги, сидючи біля них на лавці, не зігріти їх своїм поглядом, не обійняти їх, та що там – і не заговорити. Коли вичерпався увесь запас материнства, вона мовчки піднялася і зникла... А вони ще довго шукали її – по табору, по лісі. Вони, як ті ранні пташечки, ще цілий тиждень на залізничній колії виглядали потягу звідти, де залишився такий її бажаний образ. Але не дочекалися. Усю зміну я намагалася замінити її, оточивши сиріток любов'ю, ласкою, увагою, ніжністю, оберігши від жорстокості, байдужості і ворожості інших - «благополучних» дітей. А коли вони поїхали, я так само безнадійно чекала на них і пам'ятала ті самотні очі».*

Саме у ході такої роботи студенти особливо активно та ефективно розкривають свої потенційні можливості як майбутні педагоги, а до моменту проходження самої практики вже отримують певну навчально-методичну базу.

Цінним є відгук директора табору відпочинку МКП «Митки» Барського району Вінницької області М.А.Бабич: «Коли я дивлюся на своїх юних помічників, то роблю один висновок: якщо вони здатні полюбити цих дітей: не завжди відповідальних та слухняних, не завжди чистих та охайних, не завжди щирих та вдячних, то з них виростуть справжні педагоги. І люблять вони їх не розумом, а серцем!».

Найбільш довготривалою та ґрунтовною визнається переддипломна педагогічна практика, яка є завершальним етапом безпосередньої професійної підготовки фахівців. Вона передбачає роботу практиканта з певним дитячим колективом на протязі восьми тижнів, що дає великі можливості для глибокого, цілісного і систематичного вивчення школярів у процесі педагогічного спілкування та взаємодії з ними.

За період проходження практики студент має можливість розширити свою

загальну професійну компетентність, закріпити ціннісні установки, погляди, орієнтири, вивчити досвід роботи класовода, поспостерігати за стилем організації спілкування зі школярами, характером взаємостосунків між самими школярами та школярами і учителем, побачити у дії стилі вирішення конфліктних ситуацій та конфліктів в учнівському і педагогічному колективах, продовжити розвивати свої професійні якості, здібності, удосконалювати власну культуру педагогічного спілкування, формувати власний професійний ідеал як майбутнього учителя початкових класів. Майбутні педагоги вчать самостійно передавати інформацію і забезпечувати ефективне її засвоєння школярами, залучати дітей до співпраці, використовувати особистісно орієнтований підхід до учнів у процесі навчально-виховної роботи, регулювати міжособистісні стосунки у дитячому колективі, організовувати взаємини з дітьми у процесі спільної діяльності.

Доцільність проведення даного виду практики засвідчують слова Ю.Саврій: *«У той день ми вперше йшли до школи як вчителі. Окрилені духом школи та вчительства, ми переступили її поріг. Пройшовши коридорами учнівського життя, зайшли до класу і ... «спустилися на грішну землю». На наших очах хлопчик далеко не жартома бив дівчинку. Учні стояли і мовчки спостерігали. А ми, шоковані побаченням, нічого не могли вдіяти. Та ми, власне, й не знали, що робити. Зайшла учителька і припинила це неподобство. Хлопця повели до директора і ми були з цим згодні. Він на це заслужив. І його там не сварили, а лише попередили, що на великій перерві він перед всіма друзями на шкільній площі попросить у дівчинки вибачення. І попросив. А на наступний день, так само дочекавшись, поки в класі будуть всі однокласники, зверхуною ходою підійшов до учительки і нахабно та самозадоволено заявив: «Мама передала, що на перший раз вибачає!» От і думай, шановний учителю! І мені стало страшно – на жодній парі з педагогіки, психології чи методики мене не навчили вирішувати такі складні життєві ситуації. Цього навчить школа!»*. Формування комунікативних умінь

та навичок у майбутніх педагогів відбувається паралельно і на третьому етапі їх комунікативного вдосконалення, мова про який йтиме далі.

Творчість, на нашу думку, є обов'язковою передумовою організації навчально-виховного процесу у сучасному ВНЗ, зокрема, педагогічному, та кінцевою метою його освітньої діяльності. Відтак сьогодні ми повинні виховати не просто вчителя, а вчителя-творця – творця своєї особистості, свого педагогічного генія, своєї професійної майстерності.

М.Каган вбачає можливість творчого розвитку людини через включення її в різні види творчої діяльності [100, с.220]. Ми згодні з такою позицією науковця і переконані, що сьогодні перед педагогічними закладами постає важливе завдання – залучити студентів до творчої педагогічної діяльності в рамках освітнього процесу.

Професійно зорієнтована творчість студентів як шлях їх удосконалення в педагогічному спілкуванні має пронизувати увесь навчально-виховний процес ВНЗ, аудиторну та позааудиторну роботу. Надалі пропонуємо з'ясувати можливості довготривалих конкурсів у справі формування культури педагогічного спілкування студентів через їх творчість.

У 2003-2004 н.р. нами було організовано конкурс «Студент року: кращий за обраною спеціальністю», гаслом якого був вислів видатного педагога-гуманіста В.Сухомлинського: «В руках кожного з нас, педагогів, паросток, який розквітне й засяє в майбутньому самобутньою красою». Конкурс проводився на протязі усього навчального року і включав три тури.

У рамках проведення першого туру (вересень-листопад) було відвідано навчальні заняття, вивчено рейтинг успішності, інтелектуальний потенціал, сформованість професійно ціннісних якостей студентів, креативного потенціалу академічної групи, рівень групового розвитку у процесі організації навчальної діяльності, участь у громадському житті, позааудиторній, науково-пошуковій роботі.

У ході проведення другого туру (грудень-березень) студентами здійснювалося самооцінювання професійних якостей, продовжувалося формування «Я»-концепції», накреслення шляхів професійного зростання, аналіз рівня педагогічної майстерності, формування професійної позиції.

У третьому турі (березень-квітень) брало участь дев'ять фіналістів, переможців попереднього туру. Напрямки роботи: узагальнення психолого-педагогічних знань, свідоме використання їх у творчих умовах, коригування ціннісних орієнтацій; поглиблення бажання працювати в школі, її вдосконалювати; продовження формування професійно-педагогічних якостей, творчих здібностей (фінальний етап змагань – конкурс педагогічної майстерності «Вчитель, якого чекають діти...»).

У 2004-2005 н.р. проводився конкурс «Краща група відділення» під гаслом: «Життя колективу – це тисячі й тисячі найнесподіваніших доторкань людини до людини: серця до серця, думки до думки, радості до радості, щастя до сум'яття й безнадії» (В.Сухомлинський).

Для організації проведення конкурсу нами було створено раду справи, яку складали самі студенти. Саме на них було покладено підготовку програми проведення довготривалого конкурсу на протязі усього навчального року. Це сприяло формуванню та вдосконаленню у майбутніх педагогів організаторських (організувати мікроколектив, роботу в ньому, розподілити доручення, добитися виконання від колег своїх функцій), комунікативних (вміння висловитися, довести та обґрунтувати свою думку), перцептивних (вміння знайти спільну мову із членами ради, досягти з ними взаєморозуміння, знайти підтримку) умінь та навичок.

Конкурс проводився у три тури. Перший тур (вересень-листопад) передбачав визначення рейтингу санітарного стану кабінетів, успішності та відвідування студентами навчальних занять, їх участі у громадському житті коледжу та рівня сформованості групи за двома напрямками – вивчення креативного потенціалу групи

та рівня групового розвитку).

Участь брали усі групи відділення «Початкове навчання». У другому турі (листопад-березень) проводився конкурс форм виховної роботи в групі за темою: «Самовиховання як внутрішнє життя колективу народжує особистостей – людей сильної волі», інтелектуальний конкурс: «Наука про людину – наука мудреців», конкурс художньої самодіяльності: «З піснею в школу». Третій фінальний тур (квітень) проводився у формі конкурсу педагогічної майстерності: «Знання. Творчість. Майстерність»).

Слід зазначити, що рада справи проявила себе як повноцінний самодостатній мікроколектив висококваліфікованих організаторів, а студенти зарекомендували себе як творчі особистості, що на високому рівні володіють усіма засобами педагогічної майстерності (вербальними та невербальними).

Ми дійшли висновку, що організація довготривалих конкурсів сприяє формуванню у майбутніх педагогів професійно-ціннісних мотивів, цінностей, інтересу до педагогічної професії, забезпеченню гуманістичної спрямованості у підготовці фахівців, виробленню цілісної педагогічної позиції, розвитку необхідних професійних якостей (зокрема, професійної творчості) у діяльності, спілкуванні, взаємодії з оточуючими та власному професійному становленні.

Одним із завдань гуманітарно-педагогічного коледжу є створення умов для участі студентів у різноманітних професійно зорієнтованих конкурсах. Так, Ю.Аніщенко, учениця 11-А класу Обласного ліцею, що функціонує при Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського, взяла участь у конкурсі «Вчитель - моє покликання» (м. Київ, Національний педагогічний університет імені М.Драгоманова, 23 травня 2006 року). Вона стала призером конкурсу, успішно захистивши дослідницьку роботу на тему: «Шлях до храму Дитячої Душі» (див. дод. Е). Слід зауважити, що учениця систематично відвідувала спецкурс «Основи

педагогічного спілкування», була активним членом студії наукових досліджень «Перспектива» та учасником довготривалих конкурсів. Цю ученицю можна уже назвати сформованим педагогом – гуманним, люблячим і мудрим.

Ефективним шляхом комунікативної підготовки, на нашу думку, є проведення різноманітних форм педагогічної просвіти студентів, залучення їх до різних форм вивчення історичних віх становлення педагогіки.

Так, у 2004 році в рамках проведення у коледжі регіонального семінару викладачів педагогіки та психології було організовано педагогічні читання за темою: «Листи з минулого», на яких студенти виступили із повідомленнями про погляди педагога («В.О.Сухомлинський про любов до дітей як основу гуманістичного виховання» (Т.Комарчук), «Поетичне слово педагога» (О.Кабзюк) тощо). Від студентів вимагалось проявити високий рівень культури писемного мовлення та ораторської майстерності, вміння захоплювати слухачів своєї розповіді.

Ми переконані, що формуванню означених умінь та навичок повинна сприяти системна, послідовна робота на всіх етапах професійної підготовки студентів.

Однак, проаналізувавши зміст основних дисциплін, що внесені до навчального плану гуманітарно-педагогічного коледжу, можемо зробити висновок, що їх вивчення не повинно бути єдиним шляхом формування та розвитку культури педагогічного спілкування у майбутніх педагогів, оскільки воно не забезпечує у повній мірі безпосереднього досвіду їх комунікативної діяльності, формування та вдосконалення умінь, навичок організації оптимального педагогічного спілкування.

### **2.2.3. Оцінно-рефлексивна підготовка студентів до педагогічного спілкування**

На даному етапі комунікативної підготовки студентів до педагогічного спілкування слід сприяти формуванню здатності до рефлексії у педагогічному



спілкуванні як «процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх психологічних станів і актив» [111, с.14]. Також необхідно забезпечити формування навичок самооцінювання, моделювання програми самовдосконалення у педагогічному спілкуванні та її реалізації.

У психолого-педагогічній літературі розкривається цілий ряд важливих аспектів проблеми педагогічного спілкування, описаних нами у першому розділі. Але сучасна практика засвідчує протиріччя між знаннями, отриманими учителем у період навчання у ВНЗ, і вміннями використовувати їх в умовах конкретної педагогічної діяльності, коли доводиться приймати швидке відповідальне рішення у нових, як правило, неочікуваних ситуаціях.

Пояснюється це тим, що педагогічне спілкування може успішно здійснюватися завдяки не лише відповідній теоретичній підготовці вчителя, але й озброєнню його певними навичками та вміннями. Це озброєння має носити цілеспрямований і грамотно побудований з психолого-педагогічної точки зору характер. Тому сьогодні йде мова про активні форми та методи групової соціально-психологічної підготовки учителів до педагогічного спілкування, формування та корекції їх комунікативних умінь.

Групова форма роботи у ХХ сторіччі активно вивчалася такими зарубіжними науковцями як Д.Пратт, З.Фрейд, А.Адлер, Л.Вендер, Т.Барроу, С.Слевсон, О.Вольф, Я.Морено тощо.

Одним із найвідоміших, хто стояв у витоків даної проблеми, правомірно вважають видатного американського психолога, автора поширеної в усьому світі недирективної психотерапії, одного із основоположників гуманістичної психології К.Роджерса. Психолог-гуманіст вперше особистісно-центровану психотерапію здійснював не лише у формі індивідуальної психотерапевтичної взаємодії із клієнтом, а й у роботі з малими групами та націями, що сприяло появі у 60-70-тих роках особистісно-центрованого навчання, що будувалося на основі трьох «необхідних і достатніх умов» гуманізації

будь-яких міжособистісних взаємостосунків – безоціночне позитивне прийняття іншої людини, її активне емпатійне слухання та конгруентне самовираження у спілкуванні з ним [187, с.250-252].

Відомий американський психолог К.Рудестам є автором адресованої психотерапевтам та психологам-практикам монографії «Групова психотерапія», що є спробою об'єднання теорії та практики. Саме в ній автор ґрунтовно описує загальні питання організації психокорекційних груп (членство в групах, керівництво ними, цілі груп, зміст їх роботи, процеси в групах та етика груп), представляє різні моделі малих груп, описані нами далі [190].

Вивчивши подальший розвиток практики групової психокорекції, можна зробити висновок, що саме із гуманістичною психологією, по суті, пов'язане широке розповсюдження форм групової психологічної роботи, зокрема, соціально-психологічного тренінгу.

Вітчизняна психологічна наука активно звертається до вивчення проблеми групової тренінгової роботи. Л.Петровська вважає, що основою метою психологічного впливу соціально-психологічного тренінгу є «розвиток компетентності у спілкуванні ..., оскільки розвиток психологічної компетентності здатний допомогти у вирішенні цілого ряду соціально-психологічних проблем, що породжуються сучасною технічною революцією з її збільшенням міжособистісних контактів, ускладненням форм спілкування, інтенсифікацією управлінської діяльності, а усі різновиди тренінгу, представлені у вітчизняній практиці психологічного впливу, можна в певній мірі упорядкувати, асоціюючи з трьома базовими аспектами спілкування, що виділяються у працях Г.Андрєєвої та інших науковців, а саме із його перцептивними, інтерактивними та комунікативними аспектами [171, с.85-87].

Так, Л.Петровська говорить про перцептивно орієнтований тренінг як метод діагностики і корекції соціально-перцептивних утворень учасників тренінгу, що

базується на інтенсифікації умисного міжособистісного зворотнього зв'язку в рамках групового спілкування на суб'єкт-суб'єктних принципах [171, с.86].

Також перцептивно орієнтований тренінг вона називає засобом розвитку компетентності у спілкуванні, підкреслюючи його основну, на її думку, соціальну функцію. Як бачимо, дана точка зору відрізняється від описаної нами вище позиції, що відстоюється гуманістичною психологією, яка, до того ж називає тренінг формою групової роботи, а не методом чи засобом.

Таким чином, Л.Петровська заперечує позицію західної гуманістичної психології, вважаючи утопічними її надії на широкі соціальні перетворення через соціально-психологічний тренінг.

Ми не можемо цілком погодитися із даним твердженням, оскільки також покладаємо на дану форму соціально-психологічної корекції значно ширші та глобальніші завдання, серед яких, звісно, є і розвиток комунікативної компетентності (що й буде описано далі).

Перцептивно орієнтований тренінг за Л.Петровською працює згідно з наступними принципами: принцип «тут і тепер», принцип персоніфікації висловлювань, принцип акцентування мови почуттів, принцип активності, принцип довірливого спілкування, принцип конфіденційності. Тут ми можемо побачити часткову аналогію із принципами роботи психокорекційних груп, описаних К.Рудестамом.

Проблема активного соціально психологічного навчання досліджується і сьогодні (М.Баграмянц, А.Бодальов, О.Леонтьєв, В.Кан-Калик, Г.Ковальов, А.Коломієць, В.Сластьонін та ін.). Зокрема, Т.Яценко на основі основних положень педагогічної системи А.Макаренка, В.Сухомлинського, а також ідей, представлених у роботах академіка А.Бодальова, принципів тренінгової практики, розробленими вітчизняними психологами Л.Петровською, Г.Ковальовим, Ю.Ємельяновим, розробила методику АСПН – метод активного соціально-психологічного навчання [240].

Науковцем доведено, що даний метод являє собою цілісну психолого-педагогічну систему, здатну надати допомогу людині у глибинному пізнанні іншої людини і самого себе, адже багаторівневий зворотній зв'язок від учасників навчання дозволяє кожному побачити своє відображення в очах різних людей, отримати інформацію про те, як сприймається його поведінка, зрозуміти обмеженість власних засобів спілкування, їх недосконалість, позитивні сторони своєї особистості.

У процесі роботи над методикою АСПН Т.Яценко виходить із тези О.Бодальова про те, що «людина цілісна, і будь-який виховний вплив викликає складний ефект, спричиняючи зміни у фізичному стані, емоційно-моральному настрої, пізнавальних процесах та інших характеристиках її особистості» [27, с.16-17].

Методика передбачає включення людини в процес навчання, в якому задіяні всі три сфери: когнітивна, емоційна і поведінкова. Навчання передбачає, що зміни в одній із сфер зумовлює зміни в усіх інших. Саме тому, що в процесі роботи в групі досягається розуміння суб'єктом цілісності структури власних внутрішніх тенденцій поведінки, які деструктивно впливають на процес взаємодії з навколишніми її людьми, у членів групи з'являється можливість психокорекції власних психічних якостей з метою підвищення виховної функції педагогічного спілкування.

Ми вважаємо, що вдосконалення культури педагогічного спілкування студентів відповідно до описаних нами принципів комунікативної підготовки найбільшою мірою можливе шляхом упровадження відповідного спецкурсу з елементами тренінгу «Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики» (див. дод. Ж).

У роботі спецкурсу брали участь групи студентів, які створювалися нами на основі найважливіших положень формування тренінгових груп, описаних вище: навчальна група гетерогенна, переважно (різнорідна) у статевому відношенні, закрита (не поповнюється після початку занять); загальна кількість робочих годин – 54; заняття проводилися на протязі всього навчального року один раз на тиждень чи протягом

половини навчального року по два рази на тиждень; робота проходила у спеціальній аудиторії та у спеціально відведений час; керівник і члени групи нарівні підкорялися принципам і процедурам спецкурсу; необхідними є емоційна включеність керівника в груповий процес, привабливість керівника як ідеальної моделі члена групи, його щирість у взаємостосунках з іншими учасниками; цілісність виховного процесу, що передбачає тісний взаємозв'язок усіх методичних прийомів і їх спрямованість на розширення самосвідомості суб'єкта; важливим фактором навчання у групі є переживання її учасниками радості від відчуття можливостей психологічного пізнання, проникнення в світ інших людей і свій особистий, ефективність роботи групи в значній мірі визначається тим, наскільки у суб'єкта сформувалися нові перспективні лінії його самостановлення, психокорекції та самозмін; усім учасниками слід бути активним учасником, а не спостерігачем групового процесу (уміти активно слухати, усвідомлювати перешкоди у процесі спілкування), йти у конфронтацію – уміння йти на зіткнення, ставити запитання, виявляти підтримку, встановлювати зв'язки, співпереживати, здійснювати пізнавальну переробку досвіду, отриманого у групі, робити висновки, оцінювати події, явища у групі, відображати свої почуття, емоції, брати на себе відповідальність, приймати людину такою, яка вона є, дотримуватися етичних норм, звертатися один до одного на «ти» і по імені, бути завжди відповідальним за свої слова і вчинки, приймати себе та інших такими, якими вони є, пам'ятати, що все відбувається «тут» і «зараз» і має проходити на добровільних засадах.

Робота організовувалася відповідно до принципів добровільності, конфіденційності, незловживання заохоченнями та покараннями, індивідуального підходу. З метою недопущення до роботи спецкурсу «випадкових» (незацікавлених) учасників, нами було проведено первинний відбір у формі вступної лекції-бесіди, спрямованої на висвітлення основних теоретичних передумов, розкриття особливостей

функціонування групи, очікуваних результатів роботи.

Далі організовувався і вторинний відбір із числа тих студентів, які все ж виявили бажання займатися у групі. З ними проводилася бесіда-дослідження на тему: «Я і спецкурс», де потрібно було дати відповіді на три запитання: «Який я у спілкуванні?», «Чи можу я стати кращим?» і «Що я маю для цього зробити?».

Студенти в ході занять ознайомлювалися з основними компонентами культури педагогічного спілкування як окремими розділами курсу, але цей поділ є суто формальним та відносним. Наприклад, розглядаючи проблему конфліктності, студенти обов'язково з'ясовували ускладнення та бар'єри як можливі причини їх виникнення. Також перед вивченням кожної теми проводилися відповідні дослідження (анкетування, тестування), що дало можливість визначити потенціал студентів із того чи іншого компоненту та з'ясувати їх особистісні проблеми.

Вивчення основ комунікативного аспекту культури педагогічного спілкування розпочалося із вивчення рівня розвитку у студентів комунікативних здібностей, їх комунікабельності. Тому робота спецкурсу здійснювалася у формі трикрокової моделі, що, на нашу думку, добре сприяє реалізації усіх вищеописаних умов ефективної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У мікроструктуру окремого тренінгового заняття входять ті ж три етапи загальної комунікативної підготовки студентів:

- 1) етап мотиваційно-ціннісної підготовки (усвідомлення студентами психолого-педагогічних основ відповідного аспекту проблеми, що розглядається на занятті; проводяться психологічні обстеження студентів з метою вивчення їх потенціалу по даній проблемі, позиції щодо її актуальності та шляхів вирішення, вправи на усвідомлення власних «проблем» як педагога);
- 2) етап операційно-технологічної підготовки (здійснюється безпосереднє формування готовості майбутніх учителів до оптимального педагогічного

спілкування в рамках відповідного його аспекту);

- 3) етап оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування (шліфування умінь та навичок його організації, моделювання програми комунікативного самокорекції та самовдосконалення).

Варіанти організації роботи: а) перші два етапи реалізуються упродовж двох годин на лекційному занятті, третій – на окремому двогодинному практичному занятті; б) перший етап – на двогодинному лекційному занятті, а другий і третій – комплексно на практичному.

Загалом у ході роботи спецкурсу використовувалися наступні методи роботи: групова дискусія (тематична, біографічна); проєктивний малюнок («Мій ідеальний партнер у спілкуванні», «Учень, якого я чекаю» (рис.2.5); вільний малюнок (за бажанням) (рис.2.7); перехресний малюнок («Моя робота в групі АСПН» і «Дорога мого життя»); малюнок кризової ситуації в групі (рис.2.8 і 2.6); розмовне малювання (спілкування в парах за допомогою ліній, образів, фарб, користуючись одним аркушем); додаткове малювання (аркуш іде по колу, малюнок виконується по-черзі); прийом вільних уявлень («Наша група «ДО і ПІСЛЯ»» (рис.2.9); розігрування рольових ситуацій (наприклад, учителя, що ображає учня та учителя, ображеного учнем); психодрама (ілюстрована: програється ситуація, про яку йдеться; схематизована: одну і ту ж сцену програє вся група; спонтанна); відеотренінг; психогімнастика (опирається на міміку, жести, рухи: «Подолання труднощів», «Заборонений плід – покарання чи заохочення?»); професійно-зорієнтовані завдання; завдання на розвиток педагогічної рефлексії; моделювання карти (програми) самовдосконалення; метод професійного моделювання «Я- реальна – «Я – ідеальна».

Також використовувалися методи комунікативної підготовки, описані нами у параграфі 2.1 («мозкова атака», «пошук інформації», «займи позицію» «асоціативний кущ», «педагогічна реклама», аналіз педагогічних ситуацій).



Рис.2.9. Результат роботи за прийомом малювання вільних уявлень члена групи В.Козака на тему: «Наша група «ДО і ПІСЛЯ»



Рис.2.5. Проективний малюнок, виконаний членом групи Я.Долідзе на тему: «Учень, якого я чекаю»



Рис.2.6. Малюнок кризової ситуації в комунікативній підготовці члена групи Т.Антонюк

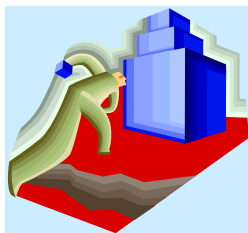


Рис.2.7. Вільний малюнок на тему: «Я на шляху до вершини майстерності спілкування», виконана членом групи Д.Гуцул



Рис.2.8. Малюнок кризової ситуації в групі, виконаний О.Сауляк

Після закінчення роботи спецкурсу було проведено повторні психологічні обстеження студентів з метою усвідомлення ними якісних змін, досягнутих у результаті відвіданих занять, бесіди з метою колективного самоаналізу членів тренінгової групи в плані комунікативної майстерності.

Так, Ю.Сауляк пише: *«Здається, що спілкуватися – це дуже просто. Можливо! Але не вчителю, для якого слово – це знаряддя праці! Справжній педагог повинен шукати серед учнів товаришів, друзів, дбати про те, щоб приносити їм користь. Він має дарувати дітям радість, благо краси, щастя і добра. Його педагогічний обов'язок*



*– хотіти та вміти глибоко поважати людську особистість у своїх вихованнях. Він повинен виховувати почуття власної педагогічної гідності, честі, виховувати у собі господаря свого життя, душі, думок та вчинків. Саме у цьому мені допоможе дорогоцінний досвід спілкування з колегами-друзями у рамках спецкурсу «Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики».*

Свою ефективність у комунікативній підготовці студентів довело і ведення ними щоденників самоспостережень «Я бачу. Я чую. Я роблю висновки», в яких студенти висвітлюють свої власні досягнення та недоліки, неточності, проблеми, здобуті у процесі педагогічної практики, безпосереднього досвіду спілкування з молодшими школярами, педагогічні знахідки, здійснюють ретельний аналіз та оцінку своєї комунікативної поведінки та поведінки одногрупників, колег, учнів і, як наслідок, роблять висновки про їх доцільність, формують поради щодо їх уникнення чи розвитку.

Проведена робота підтвердила припущення про те, що активна комунікативна підготовка шляхом організації спецкурсу з елементами тренінгу є високо ефективною, успішно може використовуватися в педагогічних вузах, оскільки суттєво підвищує їх загальну психологічну культуру спілкування студентів. Саме в таких умовах майбутній учитель початкових класів, який не має безпосереднього досвіду комунікативної діяльності, отримає міцну основу для її успішного здійснення в майбутньому.

Загалом можемо зробити висновок, що процес формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкової школи в рамках навчально-виховного процесу гуманітарно-педагогічного коледжу є специфічним, оскільки, передбачаючи різносторонню підготовку фахівців (у своїх принципах, формах та методах), сприяє підготовці висококомпетентних спеціалістів не лише в плані їх загальної професійної майстерності, а й у плані професійного спілкування.

### 2.3. Аналіз результатів формувального експерименту

Після завершення формувального експерименту ми провели контрольний зріз із метою перевірки ефективності визначених нами педагогічних умов, ступеня реалізації методики комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійного спілкування у гуманітарно-педагогічному коледжі. Контрольний експеримент, передбачав проведення контрольних комплексних діагностичних методик серед студентів ВНЗ II-III рівнів акредитації; й аналіз динаміки рівнів сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів. Робота здійснювалася в експериментальних та контрольних групах за тою ж процедурою дослідження, що й на констатувальному етапі. Комплексні діагностичні процедури серед студентів ВНЗ II-III рівнів акредитації проведено у три субетапи з метою визначення динаміки показників якості мотиваційно-ціннісної, операційно-технологічної та оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування.

Дослідженням охоплено 543 студента 1-6 курсів, майбутніх учителів початкових класів, серед яких: 175 студентів Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського, 144 студента Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу, 123 студента Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А.Ю.Кримського та 101 студент Коломийського педагогічного коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. Результати відображено у додатку 3.

На I субетапі контрольного експерименту було здійснено аналіз **мотиваційно-ціннісної готовності** майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування (див. дод. А). Як засвідчили результати повторного опитування, розуміння студентами експериментальних груп суті педагогічного спілкування, його основної мети тепер характеризується глибиною, високою усвідомленістю його ролі у

професійній діяльності вчителя початкових класів та формуванні особистості молодшого школяра: *«Педагогічне спілкування – це система соціально-психологічної взаємодії між учителем та учнями, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності і формування всебічно розвиненої особистості»* (Г.Кравцова); *«...складана цілеспрямована взаємодія учителя і учнів як необхідна умова формування, існування й розвитку особистості»* (Р.Зіневич).

Цю ж тенденцію підтвердили результати виконання студентами завдання на встановлення основної функції педагогічного спілкування. Студенти експериментальних груп значно розширили палітру функцій педагогічного спілкування. Серед них, крім зазначених до експерименту, були вказані: психологічна (35,7%), функція забезпечення повноцінного сприймання навчальної інформації учнями (34,7%), соціально-виховна (25,5%), функція забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів (19,4%), формування емоційно-ціннісного ставлення до знань та нормативно-регулювальна функція (по 15,3%) педагогічного спілкування.

Вважаємо такі зміни наслідками трансформації професійної позиції майбутніх педагогів й орієнтації у педагогічному спілкуванні та взаємодії. Зазначимо, що з'явилися роботи з графічними еквівалентами функцій (рис. 2.10), чого не спостерігалось у констатувальному експерименті.



Рис. 2.10. Зразки творчих робіт студентів експериментальних груп

«Соціально-виховна функція педагогічного спілкування»

(Н.Токаревої, Я.Петухової, Я.Долідзе)

В експериментальних групах збільшилася кількість студентів, які розуміють сутність поняття культури педагогічного спілкування різносторонньо, усвідомлюючи її роль та ознаки: *«...це культура, в якій втілені духовні цінності освіти, досвід, психолого-педагогічна компетентність, культура поведінки, уміння, мислення, професіоналізм, інтелігентність» (С.Кримчак); «...мистецтво впливу вихователя на вихованця з метою формування його особистісної самоцінності» (К.Вергелес); «Культура педагогічного спілкування є і результатом розвитку самої людини і необхідним фактором її становлення як творчої особистості» (В.Мигдалевич); «...це культура професійної поведінки, зовнішнього вигляду, гнучкості і варіативності у прийнятті рішень» (В.Кочмарук).*

Зобразивши у вигляді схеми модель культури педагогічного спілкування студенти значно розширили перелік її показників у порівнянні з результатами констатації. Серед запропонованих варіантів: ерудованість, коректність, об'єктивність, точність, творчість, мудрість, інтонація, логічність, лаконічність, доцільність, доступність, відкритість, симпатія, ініціативність, автентичність, мова тіла, гнучкість, послідовність, комунікабельність, врахування індивідуальних та вікових особливостей, почуття обов'язку, позитивізм, емоційність, зібраність та зосередженість, довіра, взаєморозуміння, взаємопідтримка, співпереживання, інтелігентність, вихованість, безпосередність, дотримання власної позиції, вміння переконати, вміння створити

позитивний психологічний клімат, професійна поведінка, зовнішній вигляд, педагогічний досвід, вміння слухати інших, висока моральність, знання технології педагогічного спілкування, всебічний розвиток, ставлення до колег, учнів та їх батьків, уважність, загальна культура.



Позиція студентів ЕГ засвідчує усвідомленість того, що культура педагогічного спілкування – це саме сформований, набутий показник професійної компетентності педагога: *«Культура педагогічного спілкування – це результат здобуття педагогічної освіти та набуття професійного досвіду, що характеризується високою мірою взаємної поваги між педагогом та учнем і повним взаєморозумінням між ними»* (Т.Ковальчук) (рис.2.11). Втішним є і те, що студенти-випускники, які проходили навчання за запропонованою методикою, здатні визначити умови та шляхи, які необхідні, для формування високого рівня культури педагогічного спілкування: усвідомлене прагнення до постійного самовдосконалення, психолого-педагогічна компетентність, розвинуте педагогічне мислення, досвід творчої діяльності, загальна професійна освіченість, яскравий зразок, гуманність, єдність усіх ланок освіти та інших засобів впливу на особистість (закладів освіти, сім'ї, засобів масової інформації, сучасних інформаційних технологій), здатність до спілкування (комунікативні, організаторські, емпатійні, ораторські здібності) та досвід безпосереднього педагогічного спілкування і взаємодії.

Студенти ЕГ свідомо пропонують формули формування культури педагогічного спілкування учителя: *«КПС = вихована особистість + вихований соціум + прагнення самої особистості до високого рівня КПС + вимоги до особистості + гідний наставник»* (І.Маліцька); *«КПС = педагогічні знання + педагогічний досвід»* (В.Паращук); *«КПС = вихованість + взаєморозуміння + повага + формування позитивного психологічного клімату + чесність + правдивість + відвертість + співпереживання + зацікавленість (а не байдужість)»* (С.Солтус).

Змінилася і позиція студентів ЕГ щодо значення мовлення учителя. Студенти правильно називають засоби педагогічного спілкування (*слово вчителя, похитування голови, тілесна нерухомість, голос, засоби невербальної комунікації – фонація, кінетика, жести, міміка*), усвідомлюють їх виняткове значення (*«Словом можна*

*убити, словом можна зростити» (С.Коваль), вважають мову наймогутнішою «зброєю» учителя («Мову - оту живу схованку людського духу, його багату скарбницю, в яку учитель вкладає своє давнє життя, свої сподівання, розум, досвід, почування, яку, без сумніву, можна назвати основою виховання підростаючого покоління»), називають її даром природи («Мова – це великий дар природи, розвинутий і вдосконалений за тисячоліття з того часу, як людина стала людиною. Це великий скарб, який треба шанувати, берегти і розумно збагачувати» (Л.Кучер).*

Відбулася певна переоцінка студентами експериментальних груп основних функцій педагогічного мовлення. Так більшість віддає перевагу психологічній (35,7%) функції. Майже не змінилося ставлення до комунікативної функції (25,5%) та функції забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів (15,3%).

Значно рідше стали обирати як основні функції формування емоційно-ціннісного ставлення до знань (10,2%) та забезпечення повноцінного сприйняття навчальної інформації учнями (9,2%). Вважаємо такі результати наслідками зміни професійної позиції майбутніх педагогів та їхньої орієнтації у педагогічному спілкуванні.

Також у студентів ЕГ суттєво розширився смисловий ряд «табу» – заборон учителя в професійному спілкуванні: насильство, хабарництво, мстивість, невірноваженість, зарозумілість, примушування, моральна неохайність, упередженість, лібералізм, підвищена інтонація «без причин», відсутність організаторських здібностей, відсутність обізнаності в предметі спілкування, необдуманість висловлювань, злопам'ятство, суб'єктивність, зверхність, неухажність, ігнорування, «класифікація» учнів, зневага до учня як співрозмовника, корисливість, лайливість, нахабність, дратівливість, зухвальство, некоректність, невірноваженість, розголошення на загаль, нецензурність, «сюсюкання», надмірні хвилювання, сором'язливість, жести, неоптимальний темп мовлення, лицемірство, хвальба себе, глузування, відсутність взаємопідтримки та взаємоповаги, єдність моральної, виховної

та навчальної функції педагогічного спілкування, невміння вислухати, невпевненість, байдужість, егоїзм, недотримання слова.

Спогади студентів на тему: «Я згадую: ми спілкувалися» тепер наповнені педагогічним змістом, відображають основні цінності, що мають лежати в основі педагогічного спілкування: *«Мої спогади про спілкування з учнями дуже теплі та дорогі мені. Саме учні навчили мене бути терплячою та тактовною, стриманою та поміркованою. Саме від них я набралася мудрості щирих стосунків та віри у себе. Я вдячна своїм юним педагогам за цей щедрий подарунок!» (О.Чоботар); «Я згадую, якою інколи нетерплячою та нестриманою була з учнями, як не розуміла їх дитячих витівок, як не уміла їм пробачати, як називала деяких учнів «втраченими». Зараз мені страшенно соромно за цю першу професійну помилку. Тепер я переконана, що основне правило для учителя – це вірити в дитину! Якою б вередливою та непосидючою вона не була, якої б школи не завдала іншим – вірити! Як би не було важко – ніколи не опускати руки! І вона зміниться, бо у неї вірили! Пам'ятаймо: не має «втрачених» дітей!» (Н.Мазур).*

Створюючи модель гуманного педагога, студенти ЕГ визначили його основні риси: особистісний та педагогічний гуманізм, повага до самого себе та своїх співбесідників (учнів та їх батьків, колег та оточуючих), визнання неповторності особистості іншої людини, її індивідуальності та корисності у світі, любов до дітей, уміння пробачати, терпіти і чекати, діяти за законами моралі, створювати атмосферу любові та турботи для розвитку дитини, забезпечувати її душевний спокій, вірити у дитину. Студенти КГ переважно не здатні створити цілісну модель гуманного педагога, називаючи лише його окремі особистісні риси: людяність, гуманність, доброзичливість, тощо.

Педагогічна етика тепер для студентів ЕГ – це: *«...вміння бачити, розуміти і поважати дитячу душу» (Р.Платковська); «...безмежна віра в людину, в добре*

*починання в ній, вміння ставити себе на місце учня, не приймати поспішних рішень» (Л.Любарський); «...вміння педагога своїм дорослим серцем з усією повагою та шаною почути думку, що виходить із серця дитини» (Т.Марценюк).* Студенти КГ так само, говорячи про етику учителя, називають вимоги до його поведінки: поважати учнів, не принижувати їх, не підвищувати голос на вихованців тощо.

В результаті трактування студентами ЕГ з педагогічної точки зору понять «честь», «гідність», «щастя», «любов» та «справедливість» також проявилось глибоке усвідомлення ними основоположних ідей гуманістики та педагогічної етики прослідковується. Відтак, вони не просто перераховують характерні ознаки поведінки, характеру вчителя, його педагогічної позиції загалом, а наповнюють їх своїм суто особистісним професійно-етичним змістом: *«І хоч зараз чомусь не вірять у чудо та казку, я все ж хочу бути в майбутньому фесю – доброю, справедливо, ніжною, порядною та чесною, працьовитою та відданою, завжди усміхненою та щирою. Бо тільки тоді я буду гідною носити високе ім'я «Людина» і почесне звання «Вчитель» (Т.Колодяжна); «Усім серцем прагну, щоб невід'ємною частиною мого професійного та особистого життя стала доброта, яку я хочу по краплиночці переливати в душі своїх веселих, щебетливих учнів... Якщо не палатиме вогонь доброти в душі учителя, то доріжка до дитячих сердець учнів назавжди залишиться переметеною снігами зла» (Я.Пєтухова); «Я вірю, що, досягнувши професійної досконалості, обов'язково отримаю від життя найбільший і найсвятіший дар – людське щастя» (І.Скорінчук); «Мені відома основна формула вчительського успіху, яку я вже давно відкрила у праці мудрих педагогів і постійно переконуюся в її правдивості. Втім, ця формула загальновідома, бо є (принаймні має бути!) провідною зорею у житті кожної людини, незалежно від її професії. І звучить вона просто: «Любов» (Ю.Аніщенко).* Загалом для студентів експериментальних груп педагогічне щастя – це, насамперед, професійна самореалізація: *«У майбутньому я буду щасливою тоді, коли у мене будуть прекрасні*



стосунки з дітьми, коли вони будуть мене любити і поважати, але не боятися, а я буду з честю виконувати свої професійні обов'язки» (А.Радисюк); «Щастя вчителя – в дитячих успіхах і radoцях» (Д.Чорний); «Щастя у роботі, у взаєморозумінні з учнями та їх батьками, а головне – у випускниках, які приходять і діляться своїм горем і радістю» (О.Голодюк).

Красномовними є розуміння педагогічного обов'язку та професійної мети вчителя студентами ЕГ: «На світі хочу я порядно жити, за кодексом добра творити, дітей виховувати і рости. Я хочу бути вірним другом учню, порадиником йому в хвилину скрути. Я мрію дарувати йому надію – в добро, в людей і в Україну» (П.Залевський); «Учитель! Пам'ятай до віку: в твоїх руках - майбутнє світу!» (О.Боднар); «Час та прогрес відкидають деякі професії в історичний архів. Та серед небагатьох незмінних величин є одна найвища – учитель. І через століття він так само заходитиме в клас і нестиме в дитячі душі вічні істини та цінності: «Батько, Мати, Вітчизна, Народ, Добро, Любов, Дружба. Буде нести все добре, мудре, вічне, залишаючи в кожній дитячій душі часточку свого серця» (Г.Мар'яновська).

Прослідковується динаміка змін і в результатах визначення студентами ЕГ основних, на їх думку, принципів педагогічної етики. Як виявилось, на перше місце студенти експериментальних і контрольних груп ставлять принцип поваги до особистості дитини (40,8% в ЕГ і 12,9% у КГ), на друге – принцип педагогічної любові (в ЕГ – 21,4%, у КГ – 17,8%). Наведені дані свідчать про ідентичність поглядів студентів обох груп. Відтак, зробимо висновок, що навіть у ході природного навчально-виховного процесу контрольних груп все-таки цілком можливо сформувати у майбутніх педагогів гуманістичні погляди, ідеї, гуманістичну позицію.

Після проведеної експериментальної роботи студентам було запропоновано створити модель тактовного педагога, у результаті чого вони виділили було виявлене таке розуміння студентами цього поняття: «Тактовність – це вершина педагогічної

майстерності» (Я.Чиж)»; «Бути тактовним до іншого – це, в першу чергу, бути Людиною» (А.Мельник).

Моделюючи уявний портрет терплячого педагога, Н.Куцак говорить словами прохання: *«Я прошу терпіння – до непослуху, тактовності – до грубості, любові – до ненависті. Я прошу сил здолати у душі дитини страх та недовіру, завоювати її любов та відкритість. Я прошу застерегти мене від насильства та надмірної нервовості, черствості душі та скам'яніння серця».*

Успішно впорались студенти ЕГ із створенням Кодексу педагогічної етики: *«У праці завжди пам'ятай: любов й повага – два закони. Їх ти ніколи не минай, долаючи важкі дороги. Обернеться в стократ тобі нелегка праця педагога, коли в душі посієш ти у вихованця добре слово! І пам'ятай, що ти – сіяч, в твоїх руках маленька доля. Ти не згуби її, не втраť – вона ж, як квітка, серед поля. Дороговказом у житті хай буде мудрість ця єдина: любов й повага – то основа, з яких з'являється Людина!»* (А.Лаута).

Отримані результати, на нашу думку, є свідченням якісної зміни позиції майбутніх педагогів у професійному спілкуванні, коли вони в першу чергу називають позитивні прояви учнів у спілкуванні, а значить – і орієнтуються саме на таке спілкування, основною фігурою в якому є учень: *«Ми, як майбутні учителі, повинні бути прикладом для підростаючого покоління, тому повинні все знати, розуміти дітей і любити їх, мати прекрасну мову, гарне ставлення до дітей, взаєморозуміння, бути їм прикладом в усьому»* (О.Мазуряк).

З метою вивчення динаміки характеристик мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування у студентів була проведена аналогічна попередній процедура обчислень. У результаті з'ясовано, що в експериментальних групах зросли показники високого (з 0,0% до 64,3%) та достатнього (з 28,6% до 31,6%) рівнів мотиваційно-ціннісної підготовки до педагогічного спілкування і знизилися показники

початкового рівня (див. дод. З).

Отже, в результаті проведення формувального експерименту 64,3% студентів мають сформовану професійну позицію у педагогічному спілкуванні на засадах гуманістики, почуття поваги, любові до дітей, власної честі та гідності, усвідомлюють вимоги до особистості учителя у педагогічному спілкуванні. Вони розуміють особливе значення педагогічного спілкування у діяльності вчителя, його вплив на формування загальної професійної культури педагога. Педагогічне спілкування визнається ними як могутній засіб формування особистості молодшого школяра. В той же час у контрольних групах зміни не настільки вражаючі. Спостерігається позитивна динаміка: показники високого рівня зросли з 0,0% до 9,9%, кількість студентів з достатнім рівнем мотиваційно-ціннісної готовності зросла з 26,9% до 34,6%.

На II субетапі контрольного експерименту проаналізовано зміни в **операційно-технологічній готовності** студентів до педагогічного спілкування (див. дод. Б).

Насамперед нами повторно вивчено рівень комунікабельності майбутніх педагогів. Виявилося, що в експериментальних групах дещо збільшилася кількість студентів з високим рівнем комунікабельності з 39,8% на початку експерименту до 45,9% наприкінці. 12,2% студентів стали виявляти дещо завищені показники комунікабельності. Їм варто замислитись над тим, що саме тому люди ставляться до них з деякими сумнівами. З'явилися також студенти (8,2%) з надмірним рівнем комунікабельності. Вважаємо, що ці риси студентів можна назвати проявами їх характеру та темпераменту. Вважаємо, що їм необхідно зайнятися самовихованням. Усі інші студенти експериментальних груп (33,7%) мають досить високорозвинену комунікабельність, що, звісно, буде добрим підґрунтям для встановлення взаємостосунків та контакту із школярами в майбутній професійній діяльності. Схожі зміни відбулися й у контрольних групах, де 3% студентів володіють надмірним рівнем розвитку комунікабельності, 42% студентів - високим і 55% - нормальним.

Також було повторно досліджено рівень ефективності педагогічних комунікацій студентів. Як виявилось, в експериментальних групах збільшилася кількість студентів (з 0,0% до 27,6%), які цілком задовільно оволоділи засобами спілкування. 46,9% студентів тепер володіють високим рівнем ефективності педагогічних комунікацій. У 25,5% студентів комунікативна діяльність дуже інтенсивна і близька до моделі активної взаємодії. В той час як у контрольних групах знизилася кількість студентів з низьким рівнем ефективності педагогічної комунікативної діяльності (24%), не виявлено студентів, які не здатні продуктивно взаємодіяти зі школярами (0,0%), збільшилася кількість студентів достатнього та високого рівня ефективності комунікативної діяльності (54,3% та 21,7%).

Повторне тестування майбутніх педагогів експериментальних груп з метою діагностики динаміки показників їх комунікативної толерантності засвідчило, що збільшилася кількість студентів, які володіють високим рівнем (з 0,0% до 33,7%) та середнім рівнем комунікативної толерантності (з 45,9% до 57,1%). Позитивним вважаємо відповідне зменшення кількості студентів, які не характеризуються толерантністю та терпимістю як професійною рисою. Такі результати можна вважати достатньою основою взаємостосунків учителя з учнями у спілкуванні. Щодо студентів контрольних груп, то 28,6% з них мають високий рівень комунікативної толерантності, 49,3%- середній, 22,1% - низький.

У студентів експериментальних груп по закінченню комунікативної підготовки змінився рівень розуміння змісту поняття «педагогічна взаємодія». Тепер для них – це: *«...дотик педагогічної мудрості до дитячої безпосередності» (О.Балюк); «...мистецтво взаємовпливу вихователя та вихованців, результат якого - Ідеальна Людина» (Р.Зоря).* Таким чином, тепер студенти вбачають мету педагогічної взаємодії не лише у досягненні результатів навчально-пізнавальної діяльності, а, в першу чергу, у досягненні мети національного виховання – формування особистості дитини.

Певна гуманістична позиція студентів як майбутніх педагогів проявляється і у трактуванні ними основних моделей відносин педагога з учнями: відносини диктату («...його гаслом є відомі слова: «Ціль виправдовує засоби! І уся проблема в тому, що часто ним виправдовуються не лише сухість та жорсткість, байдужість та зневага, а й фізичні покарання, моральні знущання над дитиною», С.Грималюк); відносини нейтралітету («...це відсутність стосунків педагога з учнем як таких. Інколи здається, що кожен живе сам по собі», О.Варгатюк); «... це – дві прямі, що ніколи не перетинаються», С.Грималюк); відносини опіки («...це – відсутність гармонії та балансу між педагогічною любов'ю та вимогливістю, свободою вибору та наставництвом», Я.Петухова); відносини конфронтації («...це невміння поступитися педагогічною амбіційністю та егоїзмом, зухвалістю та гонористістю – дійти компромісу!», М.Деренюк); відносини співпраці («...це дві прямі, які мають одну точку перетину – рівноправне спілкування», В.Єгоров).

Педагогічний авторитет студенти називають «нагородою від учнів» (Р.Моргун); результатом людяного відношення до вихованців (О.Тарасюк); вдячністю від люблячих учнів (Р.Засік); метою професійної діяльності вчителя (Ю.Колосовська); непідкупним мірилом людяності та професіоналізму педагога (Л.Сухорукова). Як бачимо, майбутні вчителі цілком слушно вважають авторитет педагога результатом його професійної діяльності, відсутність чи наявність якого свідчитиме про його професіоналізм та моральні якості.

Дослідження динаміки рівня обізнаності з проблеми позиції педагога у



спілкуванні з учнями показало, що майбутні педагоги усвідомлюють, що у своїй професійній діяльності загалом та педагогічному спілкуванні зокрема вони мають дотримуватися позиції співпраці: «Світом керує здорова конкуренція».

*Викликаючи в учнів бажання конкурувати, доводити свою дієздатність, освіченість, ми сприяємо їх розвитку, особистісному становленню, усвідомленню власної неповторності, індивідуальної унікальності, її духовному зростанню. Чи не є це метою виховання? Чи не є це вінцем нашої професійної діяльності?» (Н.Гаврищенко).*

Пояснюють вони й інші стилі спілкування учителя з учнями: управління («Учитель має бути невидимим керівником педагогічного театру, а учні – головними його героями» (В.Крамаренко); домінування («Учитель має навчитися довіряти своїм учням, доручати їм найважливіші справи. Він має «відпустити» їх, зробити своїми рівноправними колегами, а не домінувати над ними» (В.Муляр); суперництва («Шлях до знань – це не спортивна доріжка змагань. На ньому не має суперників. Долаючи його, не можна переступати через загальнолюдські та професійні цінності. Учитель та учень – не суперники, вони – партнери!» (С.Леонова); конфронтації («Природно, що учень, не витримуючи тиску педагогічного авторитету та влади, конфліктує, опирається, виявляє непослух. Причиною такого особистісного захисту є Ви, шановний Учителю!» (С.Гончар); співпраці («Учитель зобов'язаний співпрацювати з учнем, навіть, заради власної професійної успішності. Якщо він ігноруватиме учня як партнера, то ніколи не стане для нього наставником!» (Л.Куйбіда).

Схвальним є те, що студенти експериментальних груп свідомо вказують на основні ознаки суб'єкт-суб'єктного характеру особистісно орієнтованого педагогічного спілкування: рівність, партнерство, взаємоповага, гуманність, демократизм, щирість, взаємозалежність та взаємовплив, взаємоактивність. Свідченням глибокого усвідомлення позицій розуміння, визначення та прийняття дитини є, наприклад, пам'ятка учителю від учня, створена студенткою бакалаврату А.Лаутою. Основне її положення – «Я Вас люблю! Будь ласка, відповідайте і мені любов'ю» – свідчить про високий рівень педагогічної емпатійності студентки, сформованість у неї такої важливої професійної риси, як психологічна проникливість, яка забезпечує глибоке

входження педагога у внутрішній світ дитини, адекватне відображення її станів, намірів, потреб, якостей, вміння поставити себе на її місце, відчувати її думки, погляди, здатність «стати дитиною». Воно пронизане ідеєю гуманізму, педагогічної поваги, любові і толерантності, свідчить про гуманістичну позицію студентки, проектуючись на особистість учня.

Позицію співпраці О.Балюк зображує у графічному вигляді (рис.2.12), наповнюючи модель ідеями гуманізму, рівності, педагогічної відповідальності у справі соціалізації та формування особистості вихованців. Справедливим є твердження Т.Гордійчук, у якому вона пояснює позицію «терплячого очікування»: *«Світ дитинства такий галасливий і непосидючий, непередбачуваний і не завжди слухняний. Щоб заслужити право увійти в нього, учителю слід запастися терпінням та витримкою, навчитися «чекати» і цінувати усі прояви дитячої дорослості».*

На підтвердження динаміки з даного аспекту наводимо й слова студентів-четвертокурсників: «позиція розуміння дитини» (*«Буде розуміння – буде спілкування»* (О.Димніч); «позиція визнання дитини» (*«Кожен учень хоче, щоб учитель був на його стороні, інакше він стане для нього ворогом»*); «позиція прийняття дитини» (*«Ганна Василівна ніколи не нав'язувала нам своєї волі, завжди була терпляча і справедлива. Вона не мала улюбленців. Хоча я була не найкращою ученицею, Ганна Василівна мене все одно любила – і я їй за це безмежно вдячна!»* (І.Ангельюк); «позиція жорсткої дисципліни» (*«Педагогічна жорсткість інколи і часто вкрай необхідна, але слід пам'ятати, що жорсткість та суворість учителя повинні бути помірними та доцільними, вони не повинні призвести до зверхності, авторитаризму, учнівського страху та неповаги»* (Т.Кушнір); «позиція співпраці» (*«Між учителем ніколи не повинно існувати емоційного кордону, розмежування – але не аж до панібратства, а до партнерства та співпраці»* (М.Деренюк).

Прослідковуються зміни і в стильових варіантах організації спілкування

студентів із школярами. Так, 52,0% респондентів властивий демократичний стиль педагогічного спілкування, 36,7% - ліберальний, 11,3% - авторитарний. Одночасно в контрольних групах 45,3% студентів властивий демократичний стиль спілкування зі школярами, 30,9% - ліберальний, 23,8% - авторитарний.

Змінилися й результати вивчення позиції студентів до вибору стилю спілкування із майбутніми школярами. Так, для 78,6% студентів експериментальних груп пари слів «учитель-учень», «поведінка учителя у спілкуванні» асоціювалися з такими словами, як спілкування, взаємодія, співпраця, підтримка, виховання, навчання, розвиток, дисципліна, повага, партнерство, відповідальність, обов'язок, право, наставництво, гуманність, об'єктивність, тактовність, етичність, терпимість, жорсткість, тощо.

І лише 22% студентів як асоціації називають контроль, грубість, конфлікт, суперечки, непорозуміння, нетактовність. Ці зміни вважаємо ознакою зміни професійної позиції майбутніх педагогів, зняття негативних установок у педагогічному спілкуванні та взаємодії. Щодо студентів контрольних груп, то ці показники схожі і становлять відповідно 65,2% і 34,8%. 90,8% студентів експериментальних груп стали усвідомлювати особливості основних стилів педагогічного спілкування та взаємодії, опанували достатнім рівнем розвитку умінь та навичок щодо їх дотримання, сформували особисту позицію стосовно їх ефективності та доцільності використання (рис.2.13, 2.14, 2.15).



2.13. Творча робота  
Я.Долідзе  
«Стили педагогічного  
спілкування»

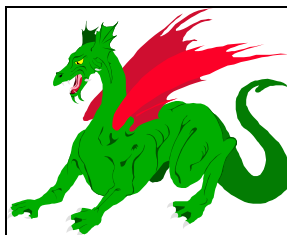


Рис.2.14. Творча робота  
М.Деренюк  
«Педагог-авторитарист»



Рис.2.15. Творча робота  
О.Собчишина  
«Демократичний стиль  
педагогічного спілкування»



Студенти експериментальних груп також здатні пояснити форми виразу нетерпимого відношення педагога до дитини: «Снігова королева» («...це чужа дитині та її світу людина. Людина, якій байдужі дитячі радощі та смутки, проблеми і здобутки» (Н.Іванисько); «...педагог, що завжди звинувачує в усьому учня» (Т.Колодяжна); «...у такого педагога не має жодних людських почуттів, він ніколи не хвалить учнів і не цінує їх» (І.Мигдалевич); «Боець» («...педагог, у якого улюблений спосіб переконання – це покарання» (Р.Нибога); «...педагогічний диктатор» (С.Леонова); «...антипод гуманності» (Л.Лісовик); «...педагог, що свідомо прикладає фізичну силу для виховання дитячого колективу» (О.Боднар); «Сноб» («...він не здатен прийняти учня як «дитину» - з усім її «дитинством» (Т.Криклива); «...він дуже любить повчати та читати моралі, сам, інколи, не маючи на це право» (Л.Кучер); «...це – самовпевнена і гордовита людина. Її, навіть, і не хочеться назвати словом «педагог», бо вона цього не гідна» (О.Лічман); «...його постійний надмірний контроль дуже втомлює, нервує учнів, принижує в них особистість» (А.Храпко); «Стоїк» («...він, начебто, завжди «поруч», але ніколи – «разом» (І.Маліцька); «...це – людина-компроміс. З одного боку – це терплячий педагог, що завжди поруч, а з іншого – його часто не має «разом» з учнями» (В.Гуцало); «Попелюшка» («...на мою думку, це – крайнощі педагогічної позиції. Недопустимим для учителя є гасло: «Я все стерплю, аби вам було добре». Я впевнена – учні обов'язково цим скористаються!» (І.Лаврова); «...це учитель, який не враховує потреби дитини, а пристосовується до них, підкоряється їм, стає їхнім рабом» (Я.Долідзе); «...часто цей педагог безпорадний з учнями, які «вилізли йому на голову» (М.Калабкін); «...працьовитий педагог, який повністю віддається своїй професії» (Н.Венерська); «Черепаха Тортилла» («...це – педагог-оптиміст, який вірить у дитину, її сили та можливості» (А.Скрипкар); «...Він вмів так повчати, щоб це справді переконує і зовсім не ображає» (Ю.Саврій); «...в моїй уяві – це педагог з великим досвідом, який своєю мудрістю, добротою та

*щирістю завжди тримає біля себе учнів» (Н.Мельник); «...скутий педагог, що не балує своїх учнів зайвою увагою та спілкуванням, але, коли говорить – то лише повчальні речі» (В.Ільницька); «Альтруїст» («...його педагогічне кредо: «Все дано природою, що ж я можу зробити?» шкодить дисциплінованості вихованців, їх повноцінному розвитку та вихованню. «Підкоряючись природі», він розписується у власній професійній неієздатності та неспроможності. Йому не місце у школі» (Н.Пучкова); «Миролубець» («...педагог, що залагоджує будь-які проблеми мирними шляхами, всі конфлікти легко вирішуються» (О.Собчишин); «...він хоче і вміє бачити в дитині – людину» (О.Нагорняк); «...підтримка, але не контроль, довіра, але не вседозволеність – це ознаки його професійної діяльності (А.Зєваєва); «В моїй уяві «Боєць», «Сноб», «Снігова королева» - це учителі авторитарного стилю педагогічного спілкування, «Альтруїст», «Попелюшка», «Стоїк», – ліберального, «Черепаха Тортилла», «Миролубець» – демократичного» (Д.Шевчук).*

Студенти контрольних груп так само не спромоглися їх пояснити, оскільки не отримали відповідних знань у процесі професійної підготовки.

Як показали результати повторного тестування, в експериментальних групах збільшилася кількість студентів, що навчилися вирішувати конфлікти у стилі співробітництва (з 6,1% до 41,8%), компромісу (з 9,2% до 32,7%), зменшилося число студентів, які дотримуються стилю пристосування (з 45,9% до 13,3%) і уникнення (з 33,7% до 7,1%). Щодо студентів контрольних груп, то стиль співробітництва притаманний 35,7% студентів, компромісу – 25,3%, уникнення – 13,2%, пристосування – 19,5%, змагання – 7,3%.

Нами виявлено, що після проведення формувального експерименту суттєво підвищився рівень усвідомлення студентами суті, причин та наслідків педагогічних конфліктів, методів їх попередження і вирішення: «Мене вразили слова учня: це недобре, шановний учителю, коли учень, перед тим як зайти у клас, задумується над

*тим, який у Вас сьогодні настрої!» (В.Придивус); «Інколи «непедагогічність вчителя» стає хронічною та невиліковною, а тим самим – невичерпним джерелом конфліктності» (Н.Слободяник); «Ще ніколи любов та повага не викликали в учня люті та зневаги» (О.Гончарук); «Найвищим рівнем майстерності педагога я вважаю його вміння навіть конфлікт перетворити на засіб виховання» (Д.Кузнєцова); «Інколи, щоб вирішити конфлікт, потрібно просто його зігнорувати» (Н.Плотнікова); «Основною заборонаю у спілкуванні навіть з найневихованішим, найпроблемнішим учнем для учителя є заборона фізичного покарання!» (А.Дудко); «Агресивність та злість дитини – це перша ознака відсутності любові та душевної теплоти» (М.Калабкін); «Полюбіть невдячну дитину – і вона вам віддячить. Повірте в дитину – і вона зміниться!» (Ж.Терещук); «Часто покарати – це єдиний спосіб виправити ситуацію» (Н.Григорчук); «Пам'ятайте, що часто неслухняність дитини – це спосіб здолати вашу байдужість» (О.Корнійчук).*

Змінилася прихильність студентів до різного ряду способів емоційного реагування в педагогічних ситуаціях у взаємодії зі школярами: переважна більшість студентів експериментальних груп (52,0%) володіють оптимальним рівнем толерантного і терпимого відношення до майбутніх школярів (у порівнянні з 13,3% до експерименту). 45,9% (64,3% до експерименту) – ситуативним і 2,1% (22,4% до експерименту) – низьким рівнями. Щодо студентів контрольних груп, то 38,7% студентів мають оптимальний рівень толерантного і терпимого відношення до майбутніх школярів, 36,1% - ситуативний, 25,2% - низький. Ці дані підтверджуються результатами наших спостережень, коли ми спостерігали більшу емоційну стабільність студентів експериментальних груп у спілкуванні та взаємодії зі школярами, витримку та терпіння до педагогічних фрустрацій, вміння володіти певною мірою конфліктними ситуаціями, зберігаючи при цьому свій педагогічний авторитет та повагу до особистості школяра.

В результаті повторного тестування ми з'ясували, що, як і в попередніх випадках, не виявлено студентів, яким були б притаманні нетерпиме відношення до дітей, форма виразу зневаги (тип «Диктатор»); прояви відчуженості («Снігова Королева»); імпульсивність, прагнення змінити, зробити по-своєму («Боець»). Проте у контрольних групах таких студентів виявлено 9% («Диктатор»), 7,5% («Снігова королева»), 14,7% («Боець»). Лише у 4,1% студентів експериментальних груп виявилось переважання зарозумілості як форми виразу толерантного відношення до дітей (тип «Сноб»). У 22,4% студентів ЕГ переважала терплячість як форма виразу толерантного відношення до дітей (тип «Стоїк») у порівнянні з 8,2% («Сноб») і 18,1% («Стоїк») студентів КГ. 12,2% студентів можемо назвати педагогами з переважанням безпорадності («Попелюшка»), 10,2% - педагогами із переважанням поблажливості («Черепашка Тортилла»), 33,7% - педагогами з переважанням співпраці («Миролюб») та 17,4% - педагогами з переважанням поступливості («Альтруїст»). Як бачимо, ці дані підтверджують результати вивчення позиції та ставлення студентів до даних форм терпимості та нетерпимості педагога. Звісно, все ж слід констатувати, що комунікативну підготовку студентів у цьому напрямку ще варто продовжити, забезпечивши можливість їх ґрунтовного аналізу в безпосередній практичній діяльності. Ситуація ж у КГ наступна: 9,2% студентів можемо назвати педагогами з переважанням безпорадності («Попелюшка»), 13,2% - педагогами із переважанням поблажливості («Черепашка Тортилла»), 12,7% - педагогами з переважанням співпраці («Миролюб»), 7,4% - педагогами з переважанням поступливості («Альтруїст»).

На основі результатів повторної діагностики рівня комунікативної емпатії майбутніх педагогів можемо говорити про підвищення її показників у студентів експериментальних груп. Так, 51,0% студентів на високому рівні володіють емоційною чутливістю, найбільш адекватною сутності позиції педагога. І лише у 21,4% студентів мають болісно розвинуте співпереживання, що потребує подальшої роботи з

самовдосконалення. Серед студентів же контрольних груп 25,7% характеризуються високим рівнем комунікативної емпатії, 6% - дуже низьким та 21,4% - низьким, 46,9 % опитаних мають середній рівень розвитку емпатії.

Загалом, у результаті формувального експерименту у 45,9% студентів експериментальних груп (з 0,0%) якість операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування розвинулась до високого рівня. Змінилися показники достатнього (з 32,6% до 52,0%) та значно зменшилася кількість майбутніх вчителів з початковим (з 67,4% до 2,1%) рівнем (див. дод. 3). У студентів контрольних груп теж спостерігалася наступна динаміка: поряд із 8,9% студентів високого рівня якість операційно-технологічної підготовки до педагогічного спілкування виявлено 41,6% достатнього і 49,5% початкового рівнів.

На III субетапі контрольного експерименту було здійснено повторне дослідження **оцінно-рефлексивної готовності** студентів гуманітарно-педагогічного коледжу до педагогічного спілкування (див. дод. В).

Даючи собі самохарактеристику у спілкуванні, 62,2% студентів ЕГ об'єктивно оцінюють власний рівень розвитку мовлення, зазначаючи, що мають проблеми, над якими ще їм варто попрацювати (*«Я не можу сказати, що я не вмію говорити. Але «говорити» і «спілкуватися» – це різні речі. Саме спілкування з учнями на засадах гуманізму та партнерства – вершина, яку я хочу здолати» (Л.Задорожна)*), називають шляхи самовдосконалення (*«Я мала гарних викладачів, які не лише сприяли моєму професійному становленню, але й сформували мене як особистість. Але, і на жаль, і на щастя, я пішла у самостійне життя. І тепер усе в моїх руках. Я стану висококласним спеціалістом, долаючи тернистий шлях самоосвіти» (Т.Комарчук)*).

Окрім недоліків, які притаманні сучасному учневі, студенти також бачать у спілкуванні з ним його щирість, довіру, бажання дружби та співпраці, високоінтелектуальність, вихованість, бажання глобальних змін, спритність,

непосидючість, впевненість у собі, оптимізм, обізнаність в сучасних інформаційних технологіях, комунікабельність, почуття гумору, доброзичливість. У тандемі «вчитель - учень» вони вбачають себе друзями, партнерами, між яким завжди є взаєморозуміння, взаємна підтримка, співчуття, кожен із яких ввічливий і толерантний, гуманний та вимогливий, поважає один одного, володіє високим рівнем культури спілкування.

Досить об'єктивно респонденти з експериментальних груп тепер оцінили свій рівень: комунікабельності (33,7% - високий, 46,9% - середній, 19,4% - низький), ефективності педагогічних комунікацій (62,2% - високий, 34,7% - середній, 3,1% - низький), комунікативної толерантності (31,6% - високий, 55,1% - середній, 13,3% - низький). Щодо студентів контрольних груп, то показники виявилися посередніми щодо своєї об'єктивності: рівень комунікабельності (51% - високий, 34,2% - середній, 14,8% - низький), ефективності педагогічних комунікацій (67% - високий, 33% - середній, 0,0% - низький), комунікативної толерантності (49,1% - високий, 47,6% - середній, 3,3% - низький).

Цінним є те, що майбутні учителі уже спроможні змоделювати програму самовдосконалення. Отримані результати засвідчують готовність студентів ЕГ до об'єктивної самооцінки сформованості власного рівня культури педагогічного спілкування.

Втішні результати було отримано і в результаті дослідження інтерактивного аспекту оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування. Так, студенти експериментальних груп зізнаються, що: навчилися організовувати спілкування зі школярами (*«Я тепер не боюся зайти до класу і вимовити слово. Я навіть не замислююся над цим – усе виходить само собою!»* (Ю.Долинна) та долати виникаючі проблеми у налагодженні взаємостосунків з ними (*«Звісно, я ще не справжній майстер, але мені все частіше вдається порозумітися з учнями, співпрацювати з ними і досягати поставленої мети»* (В.Волохата); визнають необхідність дотримання у

спілкуванні зі школярами морально-етичних норм (*«Тепер я маю основне правило: стався до інших так, як хотів би, щоб ставилися до тебе! І повірте, так набагато простіше: не має конфліктів, немає непорозумінь та образ, сліз та підлоти...»* (В.Кочмарук); усвідомлюють шляхи самовдосконалення (*«Хочеш побачити умілого педагога – подивися навколо, хочеш побачити напрямки вдосконалення – подивися у дзеркало»* (К.Солоненко); можуть віднести себе до того чи іншого типу відношення до учнів, стилю спілкування з учнями (*«Я намагаюся спілкуватися з учнями на рівних, визнаючи їх особистісну індивідуальність, поважаючи їх права та свободи. Я дуже хочу, аби про мене сказали: демократичний учитель!»* (О.Варгатюк), пояснюючи причини вибору такої позиції (*«Так, інколи я справді вдаюся до вказівок, обмежень та встановлень суворих правил спілкування, співпраці поведінки. Але це тільки тоді, коли маю справу із нетактовними, грубими чи зухвалими учнями, які не привчені до дисципліни та порядку, взаємоповаги та взаємопідтримки»* (Т.Камлук), передбачаючи наслідки їх застосування (*«Колись я помилялася, вважаючи, що, поставивши учневі двійку, піднявши на нього голос чи застосувавши до нього якусь міру покарання, я не завоюю у нього любові та поваги. Та практика переконала: педагогічно доцільна суворість та справедлива оцінка завжди будуть адекватно оцінені учнем!»* (О.Паламарчук). Студенти контрольних груп в переважній більшості не здатні до самоаналізу та моделювання програми самовдосконалення.

Завдяки обізнаності в деонтології педагогічного конфлікту, студенти ЕГ спроможні визначити типи конфліктів, які у них виникають у процесі безпосереднього спілкування та освітньої діяльності: міжособистісний (*«Я часто сперечаюся зі своїми «колегами по цеху»: виправдано поставила двійку чи ні, правильно пояснила матеріал, чи допустила помилки. Але в таких суперечках завжди народжується істина»* (М.Деренюк), внутрішньоособистісний (*«Бувало, усвідомлюючи, що роблю недопустиму помилку, караючи себе за непрофесійність, сварив учнів, зверхньо*

*ставився до них... А одного разу я ледь не підняв руку на дитину! І це лише за те, що вона звернулася до мене на «ти». Мене довго мучили докори сумління, бо я добре розумів, що сама у цьому винна, хоча й не визнавав цього перед іншими» (В.Корольок), внутрішньогруповий («Наслідком моєї непрофесійності у мистецтві педагогічного спілкування були часті конфлікти у класі. Між учнями постійно велася боротьба за лідерство чи за право називатися кращим. Я не могла навчити їх співпрацювати, розуміти та сприймати одне одного попри особисту неприязнь, бо сама не знала, як цього досягти» (Г.Кравцова).*

Як свідчать наші спостереження, в процесі педагогічної практики студенти дійсно можуть організувати більш оптимальне педагогічне спілкування для вирішення освітніх завдань, де конфлікти, як неминуче явище педагогічного процесу, носять переважно конструктивний, функціональний, адекватно-зрозумілий, опосередкований характер. Та й самі студенти ЕГ зізнаються, що конфлікти, як педагогічне явище їх тепер не лякають, бо вони почувають себе впевнено у класі, здатні відчуті назріваючу конфлікту ситуацію та вийти з неї, попередивши таким чином сам конфлікт («Тепер я відчуваю себе Учителем – справжнім педагогом, здатним відчуті дітей, помітити їх особливості, зрозуміти їхні проблеми та переживання. Між нами встановився міцний емоційний контакт, який, як той цегляний мур, не пропускає у наше з ними спілкування недовіру, неприязнь, гнів та люті ...» (Г.Мар'яновська), помітити конфліктні прояви вихованців («Учнів, які отримують велику насолоду від суперечок з учителем, від агресивного налаштування класу, від знервованості та нестриманості педагога, можна легко помітити. Вони, не дивлячись на свою зухвалість та яскравість поведінки, є насправді невпевненими у собі людьми; і тому постійно доводять іншим та собі самим свою силу і винятковість. А інакше зробити це вони не уміють. Треба не лише надати їм можливість зробити це по-іншому, а й навчити їх це робити» (О.Кондратюк).



Втішними виявилися і результати аналізу перцептивного аспекту оцінно-рефлексивної підготовки студентів до педагогічного спілкування. Майбутні педагоги-учасники ЕГ констатують, що рівень їх взаєморозуміння з учнями суттєво підвищився, і свідомо пояснюють причини цих змін: *«Я навчився ставити себе на місце школяра, і все стало набагато простіше. Перед тим, як зробити зауваження учневі, присоромити його перед класом чи похвалити, поставити йому двійку чи назвати молодцем, я сто разів подумаю, які наслідки це буде мати, як він зреагує на це. Я не кажу, що до учня потрібно пристосовуватися, але на нього завжди потрібно зважати. А головне – прислухатися до своєї інтуїції, до свого серця» (Т.Антонюк).*

Дослідження бар'єрів, які виникають у студентів після проходження ними курсу комунікативної підготовки, виявило, що загалом, кількість студентів ЕГ, які у спілкуванні зі школярами та педагогічним колективом відчують певні бар'єри, суттєво зменшилася: лінгвістичні бар'єри – з 22,4% до 9,2% після експерименту, фізичні – з 15,3% до 11,2%, емоційні – з 14,3% до 3,1%, вікові – з 10,2% до 4,1%. Можемо припустити, що це є наслідком підвищення рівня полікомунікативної емпатії майбутніх педагогів, яку вони цілком об'єктивно оцінили та доцільно визначили шляхи самовдосконалення: *«Відчувати дитину – це велика майстерність, здатність до якої, з одного боку, є вродженим даром, а з іншого – сформованою педагогічною якістю. Потрібно лише хотіти її сформувати у собі» (В.Гоцуляк).*

Студенти КГ у спілкуванні зі школярами відчують переважно ті самі бар'єри, що й до проведення експерименту. Цілком закономірною вважаємо відсутність студентів, які б абсолютно не відчували проблем чи ускладнень у педагогічному спілкуванні, бо, навіть маючи за плечима певний досвід спілкування та взаємодії з учнями, досить важко уникнути їх.

Загалом визначено суттєві динамічні зміни у якості оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування майбутніх учителів. В експериментальних

групах 57,1% (з 0,0%) студентів притаманна висока здатність до самоаналізу, самооцінки, самокритики у педагогічному спілкуванні. Вважаємо це великим досягненням комунікативної підготовки майбутніх учителів, що надалі суттєво підвищить показники культури їх професійного спілкування. 36,7% студентів мають достатній рівень такої готовності і лише 6,2% - початковий (див. дод. 3). Серед студентів контрольних груп показники якості оцінно-рефлексивної підготовки до педагогічного спілкування виявилися наступними: високий рівень – 7,9%, достатній – 26,7%, початковий – 65,4%. Підбиття підсумків діагностичних досліджень дало можливість з'ясувати остаточні показники рівня сформованості культури педагогічного спілкування у студентів після закінчення формувального експерименту. З метою встановлення рівнів культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів, отримані рівні критеріїв (рис. 2.16) було переведено в стандартні бали.

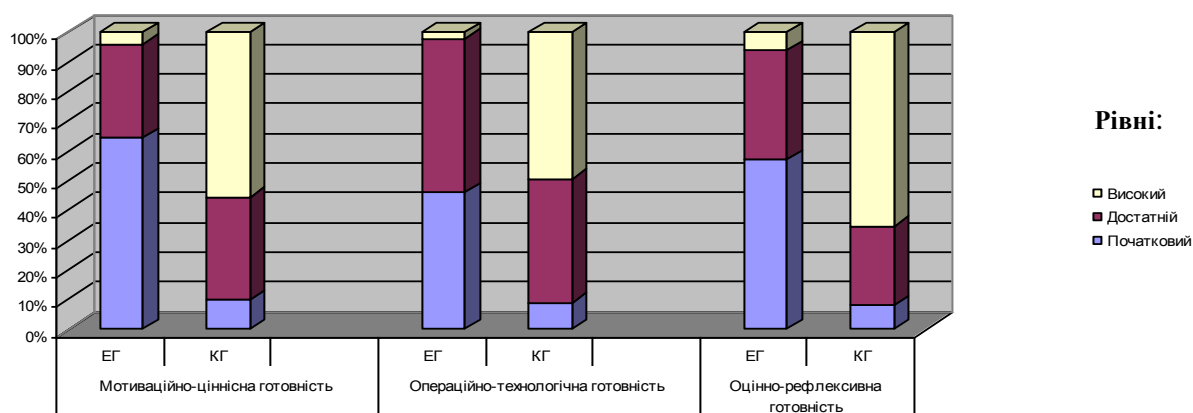


Рис. 2.16. Узагальнена оцінка рівнів сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів (за визначеними критеріями) у ЕГ та КГ після формувального експерименту

Відтак, нами визначено 58,2% студентів експериментальних груп, яким властивий достатній рівень розвитку культури педагогічного спілкування (з 26,5% до проведення експерименту) і 1,0% - студентів з початковим рівнем (з 73,5% до

проведення експерименту). 40,8% студентів експериментальних груп віднесено нами до групи високого рівня сформованості культури педагогічного спілкування (з 0,0% на початку експерименту).

У контрольних групах спостерігали на початку експерименту середній рівень у 26,0%, а низький рівень у 74,0%.

Після експерименту у КГ динаміка виявилася значно слабша, ніж в експериментальних групах, зокрема, високий рівень виявлено у 5,9% обстежених, достатній – у 30,7% і початковий – у 63,4% студентів.

Оскільки припускаємо, що в результаті проведеного експерименту критерії культури педагогічного спілкування протягом формувального експерименту зросли статистично значущо, то з метою порівняння до- та після експериментальних даних, виражених у відсотках, використано  $\chi^2$ -критерій, розрахований за формулою (1.1):

$$\chi^2_{\text{КГ}} = \frac{(0-5,9)^2}{5,9} + \frac{(26,0-30,7)^2}{30,7} + \frac{(74,0-63,4)^2}{63,4} = 8,39;$$

$$\chi^2_{\text{ЕГ}} = \frac{(0-40,8)^2}{40,8} + \frac{(73,5-58,2)^2}{58,2} + \frac{(26,5-1)^2}{1} = 695,07.$$

Для контрольних груп обраховані значення  $\chi^2$ -критерію (8,39) менші за відповідне табличне значення (9,21). Отже, зміни у культурі педагогічного спілкування студентів контрольних груп, які відбулися протягом цього часу, не є статистично значущими. Для експериментальних груп значення  $\chi^2$ -критерію (695,07) більше за відповідне граничне значення  $\chi^2$ -критерію при  $m-1=2$  ступенях свободи, яке складає 9,21 при вірогідності допустимої помилки менше 0,01. Отже, з вірогідністю помилки не більше 1% можна стверджувати, що в результаті застосування експериментальної методики студентів експериментальних груп відбулися статистично значущі зміни у готовності до формування естетичного досвіду молодших школярів.

Отже, контрольний експеримент свідчить, що проведена нами

експериментально-дослідна робота сприяла кількісним та якісним змінам у формуванні культури педагогічного спілкування студентів. Зміни, описані нами вище, яскраво демонструють позитивну динаміку вдосконалення мотиваційно-ціннісної, операційно-технологічної та оцінно-рефлексивної підготовки студентів до педагогічного спілкування. Тому вважаємо за можливе зробити висновок, що запропонована нами модель комунікативної підготовки майбутніх педагогів має значний потенціал для формування у них високого рівня культури педагогічного спілкування.

### **Висновки до другого розділу**

Нами вивчено стан сформованості культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу на момент проведення експерименту. Так, у результаті проведеної первинної психодіагностики в контрольних групах визначено 0,0% студентів високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування, 26,0% – достатнього, 74,0% – початкового.

Результати констатуючого етапу дослідження дають підстави зробити висновок, що забезпечити високий рівень культури педагогічного спілкування у майбутніх фахівців можливо лише шляхом цілеспрямованого, спеціально організованого процесу цілісної комунікативної підготовки.

Задля підвищення якості комунікативної підготовки студентів нами було виокремлено та створено наступні педагогічні умови формування культури педагогічного спілкування: 1) наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 2) організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної

діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки; 3) спонукання майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

Дані умови було враховано нами у розробці методики формування культури педагогічного спілкування, що передбачала три етапи підготовки до педагогічного спілкування: 1) мотиваційно-ціннісний; 2) операційно-технологічний; 3) оцінно-рефлексивний.

У результаті проведеної роботи зросла кількість студентів експериментальних груп, які характеризуються високим (40,8% з 0,0% до проведення експерименту) та достатнім (58,2% з 26,5% до проведення експерименту) рівнями розвитку культури педагогічного спілкування:

Ми дійшли висновку, що запропонована нами методика комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів є ефективною, оскільки в рамках специфічного навчально-виховного процесу гуманітарно-педагогічного коледжу (наступність у здобутті студентами педагогічної освіти, який дає їм ґрунтовні теоретичні знання, наявність численних і довготривалих видів практики тощо) вона передбачає цілеспрямоване і спеціально організоване поетапне формування основних складових культури педагогічного спілкування через використання різнохарактерних форм, методів та прийомів такої підготовки.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Одним із сучасних шляхів реорганізації вищої освіти в Україні є компетентнісний підхід щодо підготовки фахівців будь-якого профілю, зокрема, педагогічного. В контексті даного підходу ми формулюємо наступне визначення поняття культури педагогічного спілкування – це складова професійної компетентності педагога, що становить собою компетентність у спілкуванні, яка детермінується його особистісно комунікативним потенціалом, а також системою фахової комунікативної підготовки, спрямованою на формування та розвиток таких професійних знань, умінь та навичок, що забезпечують наявність перцептивної, інтерактивної та комунікативної компетенцій майбутнього педагога.

2. На основі визначених складових культури педагогічного спілкування нами виділено три рівні сформованості культури педагогічного спілкування у майбутнього учителя початкових класів: початковий, достатній та високий. Вивчення реального стану сформованості культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів виявило переважно його початковий рівень, що свідчить про їхню неготовність до даного виду професійної діяльності.

3. Результати проведеного аналізу наукових джерел, стану фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів дають підстави стверджувати, що проблема формування культури педагогічного спілкування в рамках їхньої професійної підготовки у гуманітарно-педагогічному коледжі є недостатньо вивченою. Зокрема, не обґрунтовано шляхи та педагогічні умови такої роботи.

4. На основі визначених нами педагогічних умов змодельована методика комунікативної підготовки учителів початкової школи, що об'єднала у собі три взаємопов'язані етапи роботи з підготовки до педагогічного спілкування: змістово-

мотиваційний, операційно-технологічний та оцінно-рефлексивний.

Ефективність процесу комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів забезпечується дотриманням таких педагогічних умов:

- 1) наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- 2) організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів гуманітарно-педагогічного коледжу в процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки;
- 3) спонукання майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

5. Одержані результати підтверджують значну ефективність запропонованої нами моделі комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Про це також свідчать порівняльні дані констатувального та формувального експериментів.

За результатами прикінцевої повторної діагностики відбулися позитивні зміни у рівнях сформованості культури педагогічного спілкування у студентів експериментальних груп. Зокрема, на 40,8% зросло число студентів експериментальних груп з високим рівнем сформованості культури педагогічного спілкування. У контрольних – високий рівень виявлено лише у 5,9% обстежених.

Результати проведеної роботи дають підстави вважати, що мету та завдання дослідження зреалізовано, закладені в основу гіпотези припущення, підтверджено.

Досягнуті результати загалом відіграють суттєву роль у підготовці висококваліфікованих педагогічних кадрів, забезпеченні високого рівня їхньої компетентності у педагогічному спілкуванні.

Зокрема, у майбутніх педагогів формується гуманістична мотиваційно-ціннісна основа педагогічного спілкування, підвищується рівень розвитку комунікативних, інтерактивних та перцептивних умінь й навичок, удосконалюється здатність до оцінно-рефлексивної діяльності та проектування моделі самовдосконалення.

Проведене дослідження, звісно, не вичерпує всіх аспектів формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів початкових класів і не претендує на всебічне розкриття визначеної теми.

Так, подальшого вивчення потребують особливості підготовки майбутніх учителів початкової школи до спілкування з майбутніми колегами, батьками школярів, з учнями з особливими потребами та дітьми-сиротами тощо.



## Додаток А

### Діагностичний комплекс для аналізу мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів

#### А.1. Опитувальник «Педагогічне спілкування»

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Продовжте речення:

Педагогічне спілкування – це \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

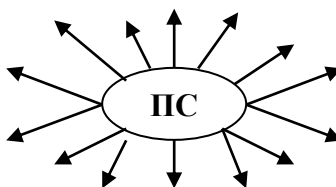
2. Визначте п'ять основних, на Вашу думку, функцій педагогічного спілкування. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):

- ☐ навчати, передавати знання;
- ☐ виховувати;
- ☐ транслювати нову інформацію;
- ☐ соціалізувати дитину, допомогти їй влитися до соціуму;
- ☐ формувати систему моральних цінностей, переконань, поглядів;
- ☐ забезпечувати позитивний емоційний клімат у процесі навчання;
- ☐ організовувати освітній процес;
- ☐ регулювати поведінку та життєдіяльність учнів відповідно до норм

моралі та етики;

- ☐ стимулювати предметну діяльність учнів та вчителя;
- ☐ емоційно підтримувати учнів;
- ☐ забезпечувати особистісне самовираження педагога;
- ☐ допомагати учневі виразитися;
- ☐ створювати стосунки єдності, взаєморозуміння, співпереживання;
- ☐ формувати культуру спілкування учнів.

3. У чому для Вас полягає ідеал педагогічного спілкування? Відобразіть свої погляди у схемі:



4. Поміркуйте про свою культуру педагогічного спілкування. Чи достатньо вона сформована? Чи потребує вона вдосконалення? Якого саме?
5. Продумайте і створіть формулу вдосконалення власної культури педагогічного спілкування:

КПС = .....+ .....+ .....

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

## А.2. Опитувальник «Мовлення учителя»

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Визначте найвагоміші, на Вашу думку, засоби педагогічного спілкування. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):
  - ☐ слово;
  - ☐ інтонація;
  - ☐ акустична система (паузи, сміх, зітхання тощо);
  - ☐ ритміко-інтонаційна сторона мови (темп, тембр, висота, гучність голосу);
  - ☐ авербальні дії, які за певних умов теж виступають джерелами дискомфорту: стукіт, скрип, гуркіт, скрегіт, шелестіння;
  - ☐ виразні рухи тіла (поза, жести, міміка, хода);
  - ☐ фізіономіка (вираз обличчя, положення тулуба, кінцівок, контакт поглядів);
  - ☐ тактильно-кінестезична система (рукостискання, поплескування, поцілунки);
  - ☐ ольфакторна система запахів (запах тіла, косметики).
2. Розкрийте у довільній формі значення «слова та мови» для професійної діяльності учителя.

---



---



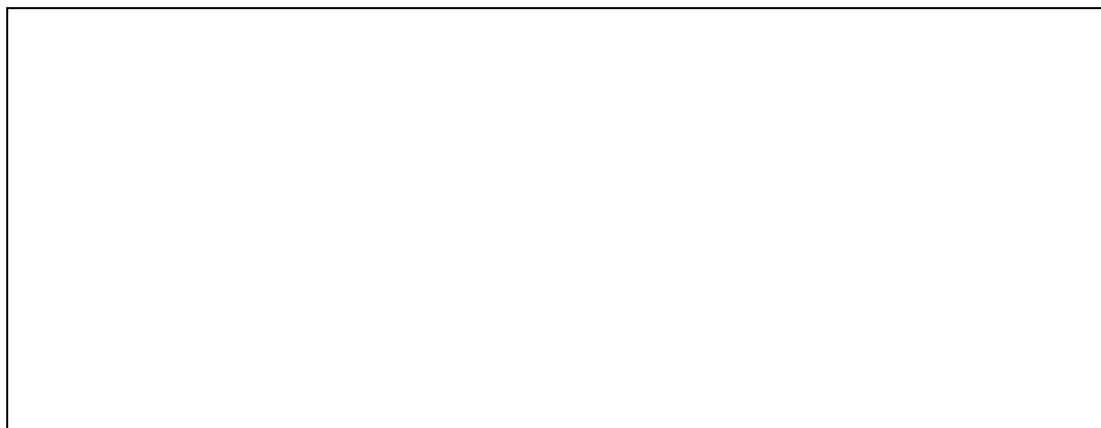
---

---

3. На основі власної думки визначте рейтингову позицію названих функцій мови вчителя за їх важливістю по відношенню до учнів. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):

- ☐ сприяти особистісному становленню особистості школярів, створювати позитивний психологічний клімат, емоційно підтримувати учнів, створювати стосунки єдності, взаєморозуміння, співпереживання;
- ☐ організовувати комунікацію у середовищі;
- ☐ сприяти повноцінному сприйняттю навчальної інформації учнями;
- ☐ формувати емоційно-ціннісне ставлення до знань;
- ☐ забезпечувати раціональну організацію навчально-практичної діяльності учнів.

4. Визначте заборони - «табу» учителя у спілкуванні з учнями, зобразивши їх у схемі, малюнку чи іншій формі.



5. Напишіть спогад на тему: «Я згадую: ми спілкувалися...».

---

---

---

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

### **А.3. Опитувальник «Морально-етичні основи педагогічного спілкування»**

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Які цінності мають лежати, на Вашу думку, в основі педагогічного спілкування?  

---

---
2. Створіть модель гуманного педагога, зобразивши її у схемі, малюнку чи іншій формі.  

---

---
3. Що Ви вкладаєте в суть поняття «педагогічна етика»?  

---

---
4. Як Ви трактуєте поняття «честь» та «гідність» педагога?  

---

---
5. Що ви вкладаєте в поняття «добро» і «зло» щодо педагогічної діяльності?  

---

---
6. Що для Вас означає «педагогічна справедливість»?  

---

---
7. У чому для Вас, як педагога, полягає щастя?

---



---

8. У чому для Вас полягає педагогічний обов'язок?

---



---

9. Назвіть п'ять основних, на Вашу думку, принципів педагогічної етики. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найвагоміша, 2 – менш важлива і т.д.):

- ☐ п-п педагогічного оптимізму;
- ☐ п-п громадянськості та патріотизму;
- ☐ п-п поваги до особистості дитини;
- ☐ п-п педагогічної любові;
- ☐ п-п педагогічної мудрості;
- ☐ п-п педагогічної об'єктивності та справедливості;
- ☐ п-п педагогічної тактовності;
- ☐ п-п педагогічної терпимості;
- ☐ п-п педагогічної доброти та милосердя;
- ☐ п-п педагогічної відданості;
- ☐ п-п педагогічної щирості.

10. Створіть модель тактовного педагога, зобразивши її у схемі, малюнку чи іншій формі.

11. Створіть модель терплячого і нетерплячого педагога:

Терплячий педагог	Нетерплячий педагог

12.Складіть Кодекс педагогічної етики у спілкуванні учителя та учня.

---

---

---

---

---

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

## Додаток Б

### Діагностичний комплекс по аналізу операційно-технологічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування

#### Б.1. Тест на визначення загального рівня комунікабельності

(В.Ф. Ряховський)

Інструкція. За кожну відповідь «так» нараховується 2 бали, «інколи» - 1 бал, «ні» - 0 балів.

Опитувальник:

1. Ви очікуєте буденну ділову зустріч. Чи виводить це вас із звичної колії?
2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря аж доти, доки вже зовсім не сила терпіти?
3. Чи не викликає у вас невдоволення або збентеження доручення виступити з доповіддю чи повідомленням у зв'язку із якоюсь нагодою?
4. Ви маєте нагоду поїхати у відрядження до міста, де ніколи ще не бували. Чи прикладете ви максимум зусиль для того, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з іншими?
6. Чи дратує вас прохання незнайомої людини (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь питання тощо)?
7. Чи вірите ви в існування проблеми «батьків і дітей» та в те, що людям різних поколінь важко зрозуміти один одного?
8. Чи не посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути 10 гривень, що їх ви позичили йому декілька місяців тому?
9. У кафе вам подали недоброякісну страву. Чи змовчите ви, лише невдоволено відсунувши тарілку?



10. У ситуації один на один з незнайомою людиною ви не розпочнете бесіду самі і вам не сподобається, якщо першою заговорить вона. Чи це так?
11. Вас жахає будь-яка довга черга (у магазині, бібліотеці, касі кінотеатру тощо). Вам легше відмовитися від свого наміру, ніж встати у хвіст і нудитися в очікуванні?
12. Чи боїтеся ви брати участь у залагодженні конфліктної ситуації?
13. У вас є власні, суто індивідуальні критерії оцінки творів літератури, мистецтва, культури, ніяких «чужих» думок з цього приводу ви не приймаєте. Це так?
14. Почувши десь у неофіційній ситуації («у кулуарах») явно помилкову точку зору з добре відомого вам питання, ви, скоріше за все, промовчите?
15. Чи викликає у вас незадоволення прохання знайомих допомогти розібратися у якійсь проблемі чи навчальній темі?
16. Вам простіше формулювати свою точку зору (думку, оцінку) у письмовій формі, ніж в усній?

#### Інтерпретація результатів

32-30 балів. Ви некоммунікбельні, і це ваша біда, оскільки саме ви, передусім, страждаєте від цього. Однак і близьким людям нелегко. На вас важко покластися в справі, що вимагає групових зусиль. Намагайтеся бути більш коммунікбельними, контролюйте себе.

29-25 балів. Ви замкнуті, неговіркі, віддаєте перевагу самотності, і тому у вас, мабуть, мало друзів. Нова робота та необхідність нових контактів якщо і не викликають у вас паніки, то надовго виводять з рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і часто буваєте незадоволені собою. Однак не обмежуйтеся лише цим, оскільки саме ви можете змінити ці особливості характеру. Хіба не буває так, що чимось сильно захопившись, ви «несподівано» стаєте більш розкутими та коммунікбельними? Варто лише постаратися.

24-19 балів. Ви певною мірою товариські, у знайомій обстановці відчуваєте себе

цілком впевнено. Нові проблеми вас не лякають, однак з новими людьми ви сходитеся обережно, неохоче берете участь у суперечках і диспутах. У ваших висловленнях часом занадто багато сарказму без усякої на те підстави. Усі ці недоліки у вашій владі.

18-14 балів. У вас нормальна комунікабельність. Ви допитливі, охоче слухаєте цікавого співрозмовника, досить терплячі в спілкуванні з іншими, відстоюєте свою позицію без зайвої запальності. Без неприємних переживань йдете на зустріч з новими людьми. У той же час ви не любите гучних компаній, екстравагантних витівок та багатослів'я, бо усе це вас дратує.

13-9 балів. У Вас високий рівень комунікабельності: Ви дуже товариські (часом, мабуть, навіть надміру), зацікавлені, говірки, любите висловлюватися з різних питань, що, буває, дратує інших. Охоче знайомитеся з новими людьми, нікому не відмовляєте в проханнях, хоча не завжди можете їх виконати. Буває, що ви виходите з себе, однак швидко відходите. Чого вам бракує, то це посидючості, терпіння і відваги при зустрічі із серйозними проблемами. При бажанні, однак, ви зможете змусити себе не відступати.

8-4 бали. У вас надмірний рівень комунікабельності: товариськість «б'є з вас ключем». Ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у всіх дискусіях, хоча серйозні теми можуть викликати у вас нудьгу. Охоче висловлюєтесь, навіть якщо ваше уявлення про проблему більш ніж поверхове. Усюди почуваете себе у своїй тарілці. Беретеся за будь-яку справу, хоча далеко не завжди можете її успішно довести до завершення. З цієї причини люди ставляться до вас з деяким побоюванням і сумнівами. Задумайтеся над цим.

3 бали і менше. Ваша комунікабельність носить хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтесь в справи, що не мають до вас ніякого відношення, беретеся судити про проблеми, в яких зовсім некомпетентні. Тому ви часто буваєте причиною різного роду конфліктів.

## Б.2. Тест на вивчення ефективності педагогічних комунікацій (модифікований варіант анкети за О.О.Леонтєвим)

Інструкція. Експертам, які мають досвід спілкування з аудиторією, пропонується карта комунікативної діяльності. Кожен експерт, працюючи незалежно, оцінює ті чи інші дії педагога, користуючись запропонованими шкалами, після чого знаходиться узагальнена оцінка.

Карта комунікативної діяльності		
Доброзичливість	7654321	Недоброзичливість
Зацікавленість	7654321	Байдужність
Заохочення ініціативи учнів	7654321	Придушення ініціативи учнів
Відкритість (вільне виявлення почуттів, відсутність «маски»)	7654321	Закритість (прагнення триматися за соціальну роль, страх своїх недоліків, тривога за престиж)
Активність (увесь час у спілкуванні, тримає учнів у «тонусі»)	7654321	Пасивність (не керує процесом спілкування, пускає його на самоплив)
Гнучкість (легко схоплює і розв'язує виниклі проблеми, конфлікти)	7654321	Жорсткість (не зважає на зміни у настрої аудиторії, спрямований сам на себе)
Диференційованість (індивідуальний підхід до учнів)	7654321	Відсутність диференційованості у спілкуванні (не має індивідуального підходу до учнів)

### Обробка даних

Підраховується усереднена експертна оцінка. Діапазон цих оцінок може коливатися від 7 до 49 балів. На основі середньої оцінки експертів робиться висновок про ступінь комунікативної ефективності педагога.

### Інтерпретація даних

Якщо усереднена оцінка експертів коливається в межах 49-45 балів, то комунікативна діяльність дуже інтенсивна і близька до моделі активної взаємодії. Педагог досяг вершин своєї майстерності, вільно володіє аудиторією. Як диригент прекрасно розподіляє свою увагу, усі засоби спілкування органічно вплетені у взаємодію з учнями. Непосвяченому може здатися, що зібралася компанія добре знайомих між собою людей для обговорення останніх подій. Однак при цьому всі зайняті загальною справою, заняття досягає поставленої мети.

44-35 балів - висока оцінка. Дружня, невимушена атмосфера панує в аудиторії. Всі учасники заняття зацікавлено спостерігають за педагогом або обговорюють поставлене питання. Активно висловлюються думки, пропонуються варіанти вирішення проблеми. Стихійність відсутня. Педагог коректно спрямовує хід заняття, не забуваючи віддавати належне гумору і дотепності присутніх. Усяка вдала пропозиція відразу підхоплюється і заохочується помірною похвалою.

34-20 балів характеризують педагога як такого, хто цілком задовільно опанував засобами спілкування. Його комунікативна діяльність досить вільна за формою. Він легко встановлює контакт з учнями, однак не усі знаходяться у полі його уваги. В імпровізованих дискусіях він опирається на більш активну частину присутніх, інші ж виступають частіше в ролі спостерігачів. Заняття проходить жваво, однак не завжди досягає поставленої мети. Зміст заняття може мимоволі бути принесеним у жертву формі спілкування. Тут можливі прояви елементів моделей диференційованої уваги та негнучкого реагування.

19-11 балів - низька оцінка комунікативної діяльності. Має місце одностороння спрямованість навчально-виховного впливу з боку педагога. Незримі бар'єри спілкування заважають живим контактам сторін. Аудиторія пасивна, ініціатива подавляється домінуючою позицією педагога. Його стиль проявляється в авторитарній або неконтактній моделі спілкування.

При дуже низьких оцінках (10-7 балів) будь-яка взаємодія з учнями відсутня. Спілкування розвивається за моделями дикторського або гіпореклексивного стилю. Воно деперсоналізоване, за своїм психологічним змістом анонімне і практично нічим не відрізняється від масової публічної лекції або виступу по радіо. Педагогічні функції обмежуються лише інформаційною стороною.

### Б.3. Тест на діагностику комунікативної толерантності (В.Бойко)

Інструкція. Вам надається можливість зробити екскурс у різноманіття людських відносин. З цією метою вам пропонується оцінити себе в дев'яти запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. При відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих або гарних відповідей. Відповідати потрібно, довго не роздумуючи, не пропускаючи питання.

Перевірте себе: наскільки ви здатні приймати або не приймати індивідуальності людей, що зустрічаються нам? Нижче наводяться судження.

Скористайтеся оцінками від 0 до 3 балів, щоб виразити, наскільки правильні вони особисто щодо вас: 0 балів — зовсім неправильно, 1 бал — правильно, до певної міри, 2 бали — правильно, значною мірою, 3 бали — правильно, найвищою мірою.

№ за/п	Твердження	Бали
1	Повільні люди зазвичай дратують мене	
2	Мене дратують метушливі, непосидючі люди	
3	Гучні дитячі ігри переношу важко	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно	
5	Бездоганна з усіх боків людина насторожила б мене	
	Усього:	

Перевірте себе: чи немає у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного «Я»? Ступінь згоди із судженнями, як і в попередньому випадку, виражайте в балах від 0 до 3.

№ за/п	Твердження	Бали
1	Мене зазвичай виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник	
2	Мене дратують бажаючі поговорити	
3	Для мене було б важко розмовляти з байдужим для мене супутником у потязі, літаку, якби він проявив ініціативу	
4	Мене б пригнічували розмови випадкового супутника, що поступається мені за рівнем знань і культури	
5	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
	Усього:	

Перевірте себе: наскільки категоричні або незмінні ваші оцінки на адресу оточуючих?

№ за/п	Твердження	Бали
1	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, вбрання)	
2	Так звані «нові росіяни» зазвичай викликають неприємне враження або безкультур'ям, або хамством	
3	Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто не симпатичні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), яких я не сприймаю	
5	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	
	Усього:	

Перевірте себе: наскільки ви вмієте приховувати або згладжувати неприємні враження при зіткненні з некоммунікбельними якостями людей (ступінь згоди із судженнями оцінюйте від 0 до 3 балів).

№ за/п	Твердження	Бали
1	Вважаю, що на брутальність треба відповідати тим самим	
2	Мені важко приховати, якщо людина у чомусь мені неприємна	
3	Мене дратують люди, що прагнуть у суперечці наполягти на своєму	
4	Мені не приємні самовпевнені люди	
5	Зазвичай мені важко утриматися від зауваження на адресу озлобленої або нервової людини, що штовхається в транспорті	
	Усього:	

Перевірте себе: чи є у вас схильність перевиховувати партнера (оцінка суджень від 0 до 3 балів)?

№ за/п	Твердження	Бали
1	Я маю звичку повчати оточуючих	
2	Невиховані люди обурюють мене	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати кого-небудь	
4	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження	
5	Я люблю командувати близькими	
	Усього:	



Перевірте себе: наскільки ви схильні підлаштовувати партнерів під себе, робити їх зручними (оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№ за/п	Твердження	Бали
1	Мене дратують старі люди, коли вони в годину пік опиняються в міському транспорті або в магазинах	
2	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто катування	
3	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю позицією, то, зазвичай це дратує мене	
4	Я виявляю нетерпіння, коли мені заперечують	
5	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
	Усього:	

Перевірте себе: чи властива вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів)?

№ за/п	Твердження	Бали
1	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах	
2	Мене часто дорікають у буркотливості	
3	Я довго пам'ятаю образи, заподіяні мені тими, кого я ціную або поважаю	
4	Не можна вибачати товаришам по службі безтактні жарти	
5	Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, то я на нього ображуся	
	Усього:	

Перевірте себе: наскільки ви терпимі до дискомфортних станів оточуючих (оцінка суджень від 0 до 3 балів)?

№ за/п	Твердження	Бали
1	Я засуджую людей, що плачуться в чужу жилетку	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при зручній ситуації розповідають про свої хвороби	
3	Я намагаюся ухилятися від розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя	
4	Зазвичай я без особливої уваги вислухую сповіді друзів (подруг)	
5	Іноді мені подобається подратувати кого-небудь з рідних	
	Усього:	

Перевірте себе: як і ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми (оцінка суджень від 0 до 3 балів)?

№ за/п	Твердження	Бали
1	Зазвичай мені важко йти на поступки партнерам	
2	Мені важко ладити з людьми, у яких поганий характер	
3	Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4	Я уникаю відносин з трохи дивними людьми	
5	Зазвичай я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію	
	Усього:	

### Обробка та інтерпретація даних

Отже, ви ознайомилися з деякими поведінковими ознаками, що свідчать про низький рівень загальної комунікативної толерантності. Підрахуйте суму балів, отриманих вами за всіма ознаками, і зробіть висновок: чим більше балів, тим нижче рівень комунікативної толерантності. Максимальне число балів, які можна заробити, — 135. Це свідчить про абсолютну нетерпимість до оточуючих, що навряд чи можливо для нормальної особистості. Точно так само неймовірно отримати нуль балів — свідчення терпимості до всіх типів партнерів у всіх ситуаціях. У середньому, за нашими даними, опитані набирають: керівники медичних установ і підрозділів — 40 балів, медсестри — 43 бали, вихователі — 31 бал. Порівняйте свої дані з наведеними і зробіть висновок про свою комунікативну толерантність. Зверніть увагу на те, за якими з 9 запропонованих вище поведінкових ознак у вас високі сумарні оцінки (тут можливий інтервал від 0 до 15 балів). Чим більше балів за конкретною ознакою, тим менше ви терпимі до людей у даному аспекті відносин з ними. Навпаки, чим менші ваші оцінки за тією або іншою поведінковою ознакою, тим вищим є рівень загальної комунікативної толерантності з даного аспекту відносин з партнерами. Зрозуміло, отримані дані дозволяють помітити лише основні тенденції, що характеризують вашу взаємодію з партнерами. У безпосередньому, живому спілкуванні особистість проявляється яскравіше й виразніше.

#### Б.4. Опитувальник «Педагогічна взаємодія»

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Продовжте речення:

Взаємодія учителя та учнів – це \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Поясніть названі нижче типи відносин педагога з учнями:

- відносини диктату \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- відносини нейтралітету \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- відносини опіки \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- відносини конфронтації \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- відносини співпраці \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

---

3. Продумайте і створіть формулу досягнення взаєморозуміння між учителем та учнями:

Взаєморозуміння = .....+ .....+ .....

4. Продовжте речення:

Авторитет педагога – це \_\_\_\_\_

---

---

5. Продумайте і створіть формулу досягнення взаєморозуміння між учителем та учнями:

Авторитет = .....+ .....+ .....

**Б.5. Опитувальник «Позиція педагога у спілкуванні з учнями»**

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Якої, на Вашу думку, позиції слід дотримуватися учителю у педагогічному спілкуванні? \_\_\_\_\_

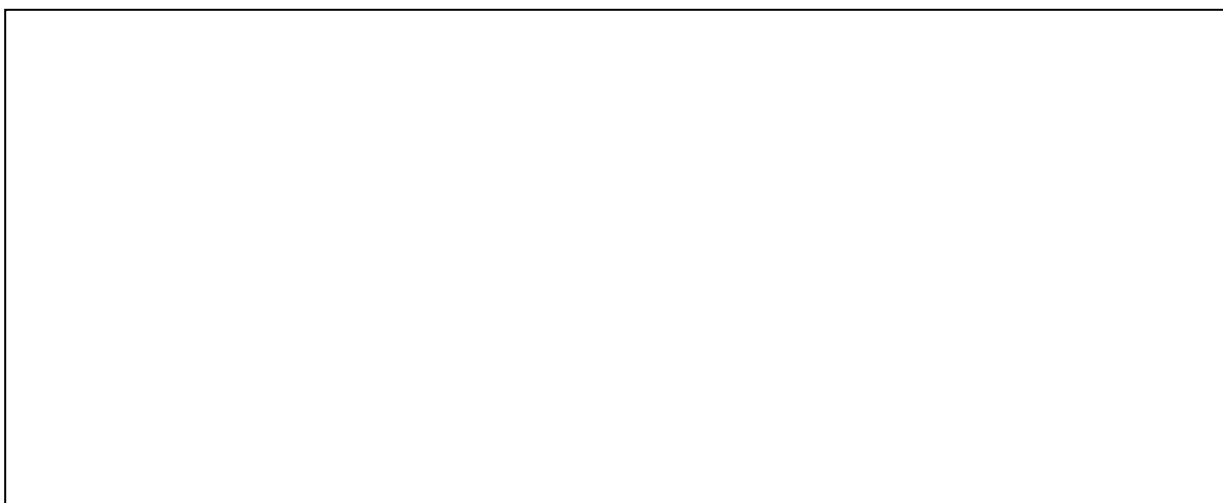
---

---

2. У чому для Вас полягає суб'єкт-суб'єктний характер особистісно орієнтованого педагогічного спілкування? \_\_\_\_\_

---

---



Зобразіть своє розуміння у довільній формі.

3. Як ви розумієте суть позиції «розуміння дитини»? \_\_\_\_\_

---

---

Зобразіть своє розуміння у довільній формі.



4. Як ви розумієте суть позиції «визнання дитини»? \_\_\_\_\_

---

---

Зобразіть своє розуміння у довільній формі.



5. Як ви розумієте суть позиції «прийняття дитини»? \_\_\_\_\_

---

---

Зобразіть своє розуміння у довільній формі.

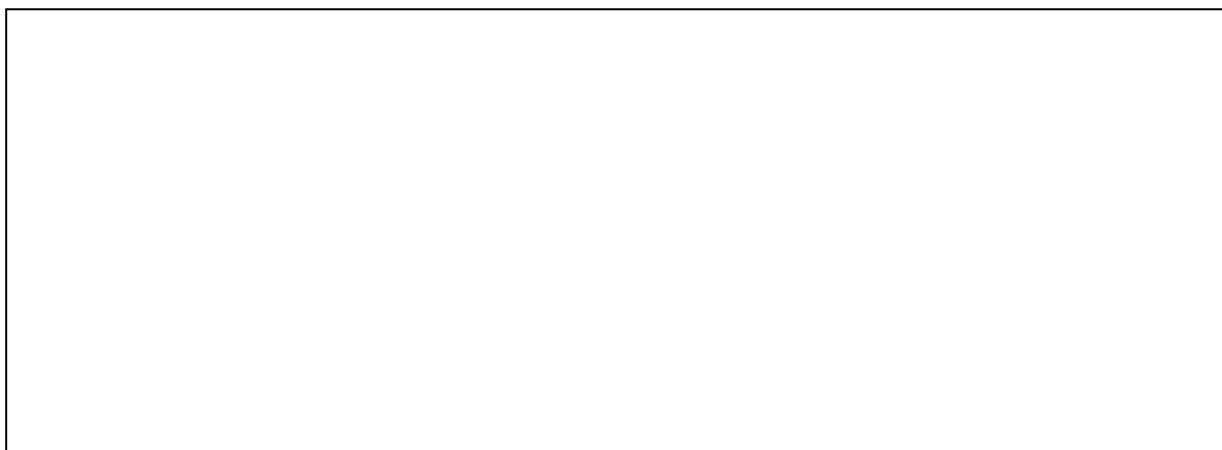


6. Як ви розумієте суть позиції «скривдженого невдячними учнями»?

---

---

Зобразіть своє розуміння у довільній формі.



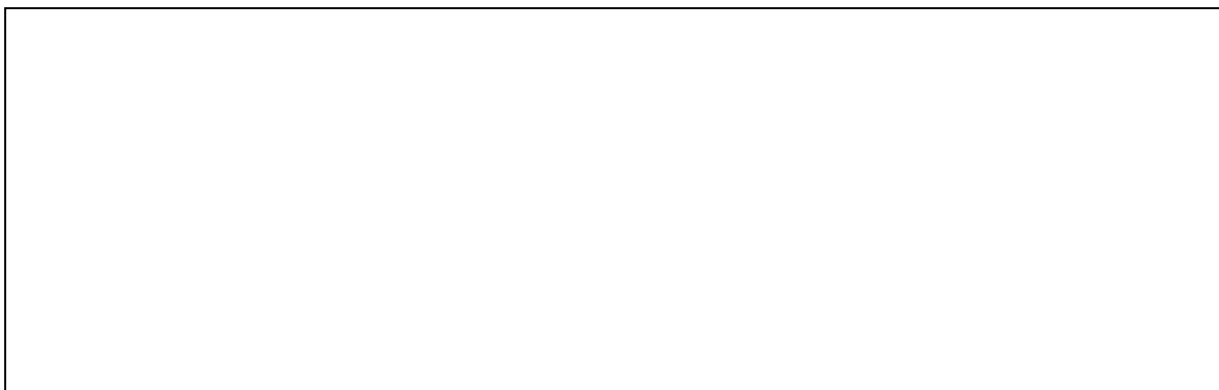
7. Як ви розумієте суть позиції «жорсткої дисципліни»? \_\_\_\_\_

---

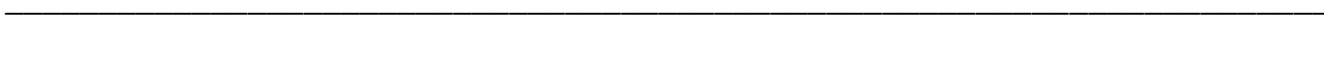
---

Зобразіть своє розуміння у довільній формі.

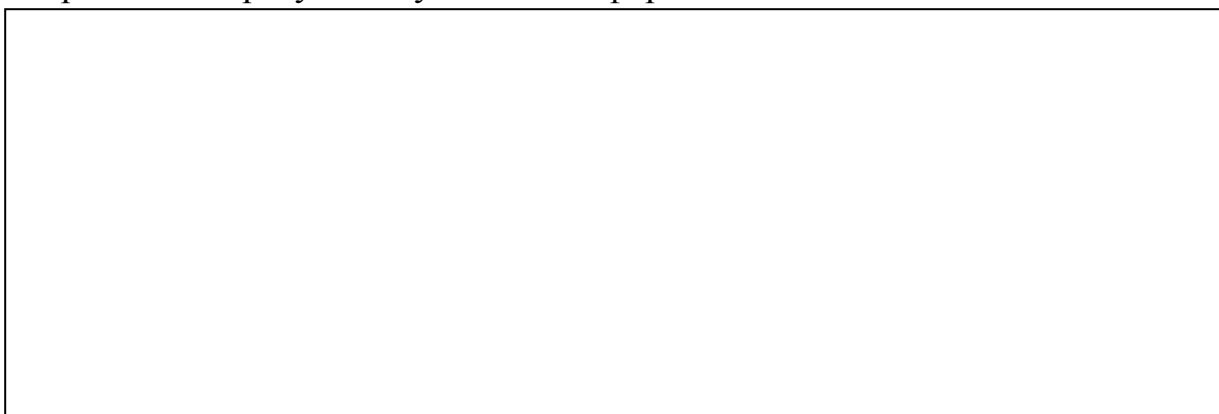




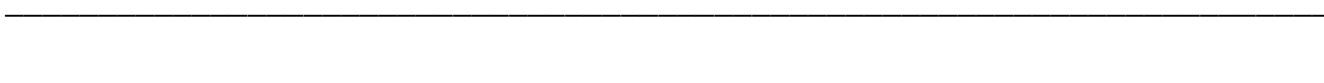
8. Як ви розумієте суть позиції «терплячого очікування порядку»? \_\_\_\_\_



Зобразіть своє розуміння у довільній формі.



9. Як ви розумієте суть позиції співпраці учителя з учнем? \_\_\_\_\_



Зобразіть своє розуміння у довільній формі.



*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

## Б.6. Тест на визначення стилів спілкування

Людині рідко вдається поглянути на себе «збоку», хоча б це було для кожного з нас не тільки цікаво, але й вельми корисно. Адже далеко не всі усвідомлюють, що існує індивідуальна манера спілкування, те, що зветься стилем. Відповідаючи на питання тесту, ви можете більше дізнатися про свій стиль спілкування. Кожне із запропонованих 20 питань має три варіанти відповідей. Виберіть той, що вас задовольняє. Якщо жоден варіант не підходить, переходьте до іншого запитання.

1. Чи схильні ви до пошуку шляхів примирення після чергового конфлікту (службового або сімейного)?

- а) завжди;
- б) інколи;
- в) ніколи.

2. Як ви поводитесь себе в критичній ситуації?

- а) внутрішньо збурені;
- б) зберігаєте повний спокій;
- в) губите самовладання.

3. Яким вважають вас оточуючі (колеги, члени сім'ї)?

- а) самовпевненим і заздрисним;
- б) дружелюбним;
- в) спокійним і незалежним.

4. Як ви прореагуєте, якщо вам запропонують відповідальну посаду?

- а) приймете її з деякими побоюваннями;
- б) погодитесь без вагання;
- в) відмовитесь від неї заради власного спокою.

5. Як ви будете себе поводити, якщо хтось із колег без дозволу візьме з

вашого столу папери?

- а) гнівно висварите його;
- б) змусите повернути;
- в) запитаете, чи не потрібно йому ще що-небудь, якась допомога.

6. Уявіть собі, що ваш чоловік (дружина) повертається з роботи значно пізніше, ніж завжди. Якими словами ви б його (її) швидше за все зустріли?

- а) «що тебе так затримало?»
- б) «де ти пропадаєш до ночі?»
- в) «я уже почала (почав) хвилюватися».

7. Якби ви сиділи за кермом автомобіля, то як би ви поводитися:

- а) «намагався б перегнати машину, яка показала мені «хвіст»;
- б) «мені все одно, скільки автомобілів мене переженуть»;
- в) «поїду з такою швидкістю, щоб ніхто мене не наздогнав».

8. Якими ви вважаєте свої погляди на життя?

- а) збалансованими;
- б) легковажними;
- в) вкрай суворими.

9. Як ви себе поводите, якщо не все вдається?

- а) пробуєте перекласти провину на іншого;
- б) змиряєтеся;
- в) дієте надалі обережніше.

10. Як ви реагуєте на інформацію про випадки розбещеності в середовищі сучасної молоді?

- а) «пора б заборонити такі розваги»;
- б) «треба створити їй можливість організовано, культурно відпочивати»;
- в) «і чого це ми з нею (молоддю) носимося?».

11. Що би ви відчули, якби посада, яку ви хотіли зайняти, дісталася іншому?
- а) «і навіщо я витрачав на це нерви?»;
  - б) «очевидно, ця людина виявилася більш придатною»;
  - в) «може, мені це вдасться іншим разом».
12. Які відчуття у вас виникають, коли ви дивитеся фільм жахів?
- а) страх;
  - б) нудьгуєте;
  - в) одержуєте справжнє задоволення.
13. Що ви робитимете, якщо сталася дорожня «пробка» і ви спізнилися на важливу нараду?
- а) нервуватимете, гніватиметеся;
  - б) спробуєте викликати поблажливість партнерів;
  - в) засмучуватиметеся.
14. Якщо ви берете участь в іграх (спортивних, азартних), то як ви до них ставитеся?
- а) обов'язково прагнете виграти;
  - б) цінуєте задоволення, одержане від гри (можливість відчувати себе молодим, одержати азартне збудження);
  - в) дуже гніваєтеся, якщо програєте.
15. Що ви зробите, якщо з вами не досить коректно поведуться у сфері обслуговування?
- а) стерпите, уникаючи скандалу;
  - б) викличете старшого і зробите йому зауваження;
  - в) підете зі скаргою до вищого керівництва.
16. Як би ви вчинили, якби вашу дитину скривдили в школі?
- а) побалакаєте з учителем;

- б) влаштуєте скандал батькам кривдника;
- в) порадите своїй дитині «дати здачу».
17. Яка ви людина?
- а) поміркована;
- б) самовпевнена;
- в) пробивна.
18. Що ви скажете молодшому (за посадою або віком), зіткнувшись із ним у дверях?
- а) «пробачте, це моя провина»;
- б) «нічого, дрібниці»;
- в) «а уважнішим ви не можете бути?».
19. Ваша реакція на статтю, телепередачу про хуліганство серед молоді?
- а) «коли ж нарешті буде здійснено конкретні заходи?»;
- б) «потрібно б запровадити суворі покарання»;
- в) «не можна все звалювати на молодь, винні і вихователі, і суспільство в цілому».
20. Яку тварину ви любите?
- а) тигра;
- б) свійського кота;
- в) ведмедя.

Для обробки результатів скористайтесь таблицею.

Варіант відповіді	Номер																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
а	1	2	3	2	3	2	2	2	3	3	1	3	1	2	1	1	1	1	2	3
б	2	1	2	3	2	3	1	1	2	1	2	2	3	3	3	2	3	3	1	2
в	3	3	1	1	1	1	3	3	1	2	3	1	2	1	2	3	2	2	3	1

### Обробка та інтерпретація даних

*45 і більше балів.* Ви надмірно агресивні і неврівноважені, нерідко буваєте жорстоким стосовно інших людей. Сподіваєтеся досягти багато чого, розраховуючи на свої сили. На шляху до успіху ви можете пожертвувати інтересами тих, хто вас оточує. Критику «зверху» приймаєте, а критику «знизу» сприймаєте болісно, часом зневажливо відмахуєтеся або ж переслідуєте критиків «знизу».

*35—44 балів.* Ви помірно агресивні, маєте достатньо здорового самолюбства, і тому нерідко досягаєте успіху. До критики ставитеся доброзичливо, якщо вона ділова і без претензій.

*Менше 34 балів.* Ви надмірно миролюбні, що зумовлено недостатньою впевненістю у власних силах і можливостях. Вам не завадило би більше рішучості. До критики «знизу» ставитеся доброзичливо, але побоюєтесь критики «зверху».

*Якщо з 7 і більше питань ви набрали по 3 бали і менше ніж з 7 питань — по 1 балу,* то ваша агресивність носить швидше руйнівний, ніж конструктивний характер. Ви схильні до непродуманих вчинків і запеклих дискусій, ставитеся до людей зневажливо і своєю поведінкою провокуєте конфліктні ситуації, котрих цілком могли б уникнути.

*Якщо ж з 7 і більше питань ви отримали по 1 балу і менш, ніж з 7 питань — 3 бали,* то ви надмірно замкнуті. Це не означає, що вам невластиві спалахи агресивності, просто ви їх ретельно приховуєте або направляєте на себе (аутоагресія).

**Б.7. Опитувальник «Стилі педагогічного спілкування»**

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Поясніть названі нижче стилі спілкування учителя з учнями:

- демократичний \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- авторитарний \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- ліберальний \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Зобразіть їх у довільній формі, вибравши для цього, наприклад, образи тварин.

Демократичний стиль ПС

Авторитарний стиль ПС

Ліберальний стиль ПС

3. Поясніть названі нижче форми виразу відношення педагога до дитини:

- «Снігова королева» \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- «Боець» \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- «Сноб» \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- «Стоїк» \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- «Попелюшка» \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- «Черепаха Тортилла» \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- «Альтруїст» \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

- «Миролубець» \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Визначте стилі педагогічного спілкування, у яких вони виражаються?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **Б.8. Тест на визначення типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях**

### **На основі тесту К. Томаса (тест адаптований Н.В. Грішиною)**

Інструкція: для виявлення домінуючих стилів поведінки в конфліктній ситуації слід заповнити опитувальник, що складається з набору альтернативних суджень (а і б). У кожному випадку слід, уважно ознайомившись із ними, вибрати те, яке більшою мірою відповідає тому, як ви зазвичай дієте.

#### **Опитувальник:**

1. а) інколи я дозволяю іншим взяти на себе відповідальність за вирішення питання, що викликає суперечку;  
б) замість обговорення того, у чому наші позиції не збігаються, я намагаюся звернути увагу на те, з чим ми обидва погоджуємося.
2. а) я намагаюся знайти компромісне рішення;  
б) я намагаюся владнати ситуацію з урахуванням інтересів іншої людини та моїх власних.
3. а) як правило, я наполегливо досягаю свого;  
б) іноді я жертвую власними інтересами заради інтересів іншої людини.
4. а) я стараюся знайти компромісне рішення;  
б) я стараюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її.
5. а) залагоджуючи суперечливу ситуацію, я завжди намагаюся знайти підтримку в іншої людини.  
б) я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.
6. а) я прагну уникнути неприємностей для себе;  
б) я намагаюся досягти свого.
7. а) я намагаюся відкласти вирішення суперечливого питання для того, щоб у свій

час вирішити його остаточно;

б) я вважаю за можливе поступитися у чомусь, щоб досягти свого в іншому.

8. а) як правило, я наполегливо досягаю свого;

б) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання.

9. а) вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникли;

б) я стараюся досягти свого.

10. а) я твердо прагну досягти свого;

б) я намагаюся знайти компромісне рішення.

11. а) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання;

б) я намагаюся заспокоїти іншого і, передусім, зберегти наші стосунки.

12. а) часто я уникаю займати позицію, яка б могла викликати суперечку;

б) я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч мені.

13. а) я пропонує щось середнє;

б) я наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14. а) я повідомляю іншого про свою точку зору і запитую, що думає з цього питання він;

б) я намагаюся показати іншому логіку та перевагу моєї позиції.

15. а) я намагаюся заспокоїти іншого і, передусім, зберегти наші стосунки;

б) я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.

16. а) я намагаюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її;

б) як правило, я намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. а) я намагаюся досягти свого;

б) я намагаюся зробити все, щоб уникнути марного напруження взаємин.

18. а) якщо для іншої людини це дуже важливо, я дозволю їй наполягти на своєму;

б) я даю змогу іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона

також іде назустріч мені.

19. а) насамперед я прагну виявити всі суперечливі питання;  
б) я намагаюся відкласти вирішення суперечливого питання для того, щоб у свій час вирішити його остаточно.
20. а) я пробую зразу подолати наші розбіжності;  
б) я прагну знайти найкраще поєднання втрат і здобутків для нас обох.
21. а) я прагну бути уважним до інтересів та слів іншого;  
б) я завжди схильний до прямого обговорення проблеми.
22. а) я пробую знайти середню позицію між моєю та тією, яку займає інша людина;  
б) я відстоюю власну позицію.
23. а) як правило, я намагаюся вдовольнити бажання кожного з нас;  
б) інколи я дозволяю іншим взяти на себе відповідальність за вирішення питання, що викликає суперечку.
24. а) якщо для іншого його позиція є дуже важливою, я стараюся піти йому назустріч;  
б) я намагаюся схилити іншу людину до компромісу.
25. а) я пробую переконати іншого у своїй правоті;  
б) я намагаюся бути уважним до аргументів іншого, враховувати його позицію.
26. а) я пропоную, як правило, середню позицію;  
б) я майже завжди намагаюся вдовольнити інтереси кожного з нас.
27. а) як правило, я намагаюся уникати суперечок;  
б) якщо для іншого його позиція є дуже важливою, я стараюся піти йому назустріч.
28. а) я стараюся досягти свого;  
б) залагоджуючи ситуацію, я, як правило, намагаюся знайти підтримку в іншого.
29. а) я пропоную середню позицію;

б) вважаю, що не завжди варто хвилюватися через суперечки, що виникли.

30. а) я намагаюся не зачепити почуття іншої людини, не образити її;

б) я завжди намагаюся зайняти таку позицію в суперечці, щоб ми обидва досягли успіху.

### Обробка та інтерпретація даних

В методиці розрізняється п'ять можливих стилів поведінки особистості в конфліктній ситуації, а саме: змагання - коли людина активно переслідує власні цілі і намагається за будь-яку ціну задовольнити власні інтереси, ігноруючи цілі та інтереси іншої людини; співробітництво - коли партнери прагнуть знайти таке вирішення проблеми, при якому будуть досягнуті цілі та вдоволені потреби кожного; компроміс - коли партнери намагаються знайти задовільний баланс своїх інтересів та потреб; уникнення - коли людина відмовляється від взаємодії, бачачи марність своїх зусиль, або ж відкладаючи взаємодію до кращих часів; пристосування - коли людина намагається створити умови для задоволення потреб партнером та досягнення ним своїх цілей.

#### Ключ до опитувальника

Змагання - 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Співробітництво - 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компроміс - 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Уникнення - 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Пристосування - 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Коли вибраний варіант відповіді збігається з ключем, то опитуваний отримує один бал. Потім знаходимо суму балів по кожному з можливих варіантів поведінки в конфліктній ситуації. Отримані кількісні показники порівнюються між собою для виявлення домінуючих тенденцій поведінки людини в конфліктній ситуації.

## Ключ до тесту К.Томаса

№ за/п	Суперництво	Співпраця	Компроміс	Уникнення	Пристосування
1				а	б
2		б	а		
3	а				б
4			а		б
5		а		б	
6	б			а	
7			б	а	
8	а	б			
9	б			а	
10	а		б		
11		а			б
12			б	а	
13	б		а		
14	б	а			
15				б	а
16	б				а
17	а			б	
18			б		а
19		а		б	
20		а	б		
21		б			а
22	б		а		
23		а		б	
24			б		а
25	а				б
26		б	а		
27				а	б
28	а	б			
29			а	б	
30		б			а
Бали					
%					
В середньому					

### Б.9. Опитувальник «Педагогічна конфліктність»

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Продовжте речення:

Педагогічний конфлікт – це \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Зобразіть у довільній формі асоціації, які викликає у Вас дане поняття.



2. Перерахуйте основні, на Вашу думку, причини виникнення педагогічних конфліктів: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---



---



---

3. Визначте основні, на Вашу думку, позитивні та негативні моменти виникнення педагогічних конфліктів:

Педагогічний конфлікт	
+	-

4. Поясніть названі нижче стилі вирішення педагогічних конфліктів:

- «поступка» \_\_\_\_\_

---



---

- «співпраця» \_\_\_\_\_

---



---

- «крок на зустріч» \_\_\_\_\_

---



---

- «конкуренція» \_\_\_\_\_

---



---

- «ухиляння» \_\_\_\_\_

---



---

- «пристосування» \_\_\_\_\_



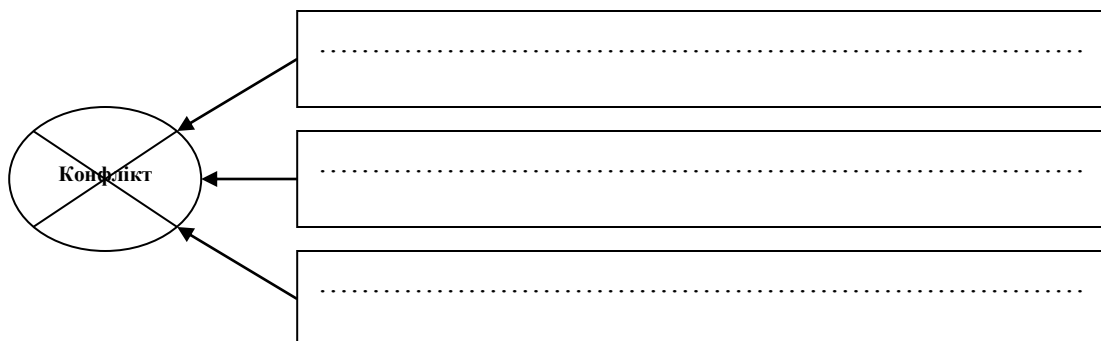
- «придушення» \_\_\_\_\_

- «компроміс» \_\_\_\_\_

- «кооперація» \_\_\_\_\_

5. Назвіть найбільш поширені, на Вашу думку, методи вирішення педагогічного конфлікту: \_\_\_\_\_

6. Продумайте і створіть формулу успішного вирішення конфлікту за схемою:



*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

# **Б.10. Тест на визначення способів емоційного реагування в педагогічних ситуаціях у взаємодії з дітьми**

**(Модифікація стандартизованого спостереження В.Г.Маралова**

**«Діагностика орієнтованості педагогів на модель взаємодії з дітьми»)**

Інструкція: Дорогий (а) учасник (ця) тестування! Пропонований тест в картинках призначений для оцінки Вашої здатності не розгубитися в педагогічних ситуаціях. Ви проводите випробування у власних інтересах. На поставлені питання має сенс відповідати якомога відвертіше. Ви дізнаєтеся більше про самого себе і про свій особистий терпимий, толерантним або нетерпимому відношенні до різних педагогічних ситуацій. У Вас немає обмежень в часі, але час, витрачений на відповіді, все ж таки враховуватиметься. Будь ласка, помітьте «хрестиком» Вашу відповідь.

Опитувальник:

1. «Олено Василівно, чому Ви дотепер не перевірили наші творчі роботи?»
  - А) Як ви смієте так зі мною розмовляти?! Ви мені ще вказувати будете?!
  - Б) І це Ви помітили?!
  - В) Не захотіла, ось і не перевірила. Ще питання?
  - Г) Це мій час, коли захочу, тоді і перевірю!
  - Д) Ви думаєте, мені нічим зайнятися?!
  - Е) У мене так багато справ, я просто не встигаю.
  - Ж) Які ви цікаві, друзі. Коли прийде час, тоді і перевірю!
- 3) Ви собі просто не уявляєте, скільки підготовки до занять: зошити, конспекти...  
Обов'язково перевірю.
- И) Вибачте, будь ласка, сьогодні ж перевірю.
2. «Ну і вчителька — знову з помилками написала. І чому їх тільки в університеті учать?»

А) Подивлюся я на тебе в сорок років, Іванова!

Б) Забудемо про це!

В) Це все через вас, негідники!

Г) Були б вихованими учнями, не помітили!

Д) Це зі всяким може трапитися!

Е) Який день сьогодні невдалий!

Ж) Що? Що я чую? Вже так і бути, якщо наполягаєте, виправлю!

З) А давайте разом розберемо мною написане.

И) Ой, друзі, вибачте, я все зараз виправлю.

3. «Олено Василівно! Ви така хороша, давайте увечері зустрінемося!»

А) Ще чого! Йди від мене, нахаба!

Б) Ти, здається, пожартував?

В) Малий ще, підрости спочатку!

Г) Ні, спасибі, розмови, плітки за спиною мені не потрібні.

Д) Я подумаю над твоєю пропозицією...

Е) Я не можу, зайнята, справи.

Ж) Подумай, навіщо нам зустрічатися?!

З) Спасибі, із задоволенням я б прогулялася з учнями з нашого класу.

И) Так, так, пішли, нам є про що поговорити.

4. «Ну треба ж, гава безрука, сервіз розбила!»

А) Це ви вині, могли б на стіл поставити!

Б) Збирає черепки і викидає у відро.

В) Збирає черепки і викидає у відро. «Дешевизна!»

Г) Сервіз подарували мені, що хочу, те і роблю з ним!

Д) З кожним може таке трапитися.

Е) І що це зі мною сьогодні... День такий невдалий...

Ж) Буває. Говорять, що на щастя б'ється, але, щоб вас не образити, доведеться придбати такий самий.

З) Друзі, ви маєте рацію, але навіщо ж так грубо?

И) (Вислуховує всі претензії). Друзі, я наступного разу буду обережнішою.

5. «На попередньому занятті Ви, Олено Василівно, помилилися в термінології: ось словник, подивіться, а ось мій конспект уроку...»

А) Чи не здається тобі, що дуже багато на себе береш? Ти що, мене учити будеш?

Б) Ти, здається, пожартував?

В) Відстань!

Г) Знайшовся розумник!

Д) Так, я зробила помилку.

Е) Залиш, я обов'язково подивлюся після...

Ж) Ти, я дивлюся, дуже цікавишся моїм предметом, і це похвально.

З) Так, дійсно, зміст дещо інше.

И) Я помилилася, вибачте.

6. «Ви, Олено Василівно, весь час незаслужено прискіпуєтеся до Харитоновна!»

А) Це не ваша справа, до кого я прискіпуюся! Він заслужив ще гіршого відношення!

Б) Ти, здається, пожартувала?!

В) Я перед тобою не зобов'язана звітувати, до кого я прискіпуюся!

Г) Я дивлюся, ви зовсім розпустилися, раз мені таке кажете.

Д) Я подумаю над цим.

Е) Невже мої зауваження виглядають як причіпки, я ж хочу як краще!

Ж) Якщо я залишу Макса у спокої, він стане неуспішним.

З) Хіба? Я звертаю на Макса уваги не більше, ніж на інших.

И) Добре, ми з Харитоновим самі спробуємо з'ясувати, прискіпуюся я до нього чи ні!

Можеш, якщо хочеш, приєднатися до нас!

### Підведення підсумків тесту

Нарахуйте наступну кількість балів за: відповідь А) – 1 бал; відповідь Г) – 4 бали; відповідь Ж) – 7 балів; відповідь Б) – 2 бали; відповідь Д) – 5 балів; відповідь З) – 8 балів; відповідь В) – 3 бали; відповідь Е) – 6 балів; відповідь І) – 9 балів. Підрахуйте загальну кількість балів.

### Інтерпретація результатів тесту

6-18 балів – низький рівень толерантного і терпимого відношення до педагогічних фрустрацій, схильність до прояву нетерпимого відношення у взаємодії з дітьми; 18-54 бали – ситуативний рівень, прояв толерантного відношення до дітей; 55-81 бал – оптимальний ступінь терпимого відношення до дітей.

Далі йде підрахунок кількості виборів букв від А до І у всіх малюнках. Кожна буква відповідає певній формі терпимих, толерантних, нетерпимих відносин. На основі переважаючої форми терпимого, толерантного або нетерпимого відношення можна виділити типи педагога з терпимим, толерантним, нетерпимим відношенням до дітей.

Найвищий показник досягнутий в рахунку А – нетерпиме відношення до дітей, форма виразу зневаги, тип педагога з переважанням зневаги як форми виразу нетерпимого відношення до дітей («Диктатор»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку Б – переважання відчуженості як форми виразу нетерпимого відношення до дітей, педагоги з переважанням відчуженості як форми виразу нетерпимого відношення до дітей («Снігова Королева»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку В – переважання імпульсної, прагнення змінити, зробити по-своєму як форми виразу нетерпимого відношення до дітей, тип педагога з переважанням імпульсної як форми виразу нетерпимого відношення до дітей («Боець»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку Г – переважання зарозумілості як форми виразу толерантного відношення до дітей, тип педагога з переважанням зарозумілості як форми виразу толерантного відношення до дітей («Сноб»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку Д –

переважання терплячості як форми виразу толерантного відношення до дітей, тип педагога з переважанням терплячості як форми виразу толерантного відношення до дітей («Стоїк»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку Е – переважання безпорадності як форми виразу толерантного відношення до дітей, тип педагога з переважанням безпорадності як форми виразу толерантного відношення до дітей («Попелюшка»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку ж – переважання поблажливості як форми виразу терпимого відношення до дітей, тип педагога з переважанням поблажливості як форми виразу терпимого відношення до дітей («Черепашка Тортилла»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку З – переважання співпраці як форми виразу терпимого відношення до дітей, тип педагога з переважанням співпраці як форми виразу терпимого відношення до дітей («Миролюб»). Найвищий показник, досягнутий в рахунку І – переважання поступливості як форми виразу нетерпимого відношення до дітей, тип педагога з переважанням поступливості як форми виразу терпимого відношення до дітей («Альтруїст»). Варіанти відповідей на пункт Д) можуть бути оцінені як одна з форм терпимих, толерантних, нетерпимих відносин і мати цифрові вирази від А) до І). Додатково може використовуватися методика спостереження. Об'єктом спостереження є зовнішні прояви рівнів та індивідуально-типових особливостей терпимого, толерантного, нетерпимого відношення у випробовуваних. Спостереження повинне бути плановим, систематичним, повним.

### **Б.11. Тест на визначення рівня полікомунікативної емпатії педагога (І.М. Юсупов)**

Інструкція. Опитувальник включає 6 діагностичних шкал емпатії, що виражають ставлення до батьків, тварин, людей похилого віку, дітей, героїв художніх творів, знайомих і незнайомих людей. В опитувальнику 36 тверджень, кожне з яких слід оцінити. Якщо ви відповіли «не знаю», то вашій відповіді приписується бал 0, «ні, ніколи» - 1, «інколи» - 2, «часто» - 3, «майже завжди» - 4, «так, завжди» - 5. Ваші відповіді не будуть оцінюватися як гарні чи погані, тому просимо виявити відвертість. Над твердженнями не слід довго роздумувати. Достовірні відповіді ті, котрі першими прийшли в голову.

Опитувальник:

1. Мені більше подобається читати книги про подорожі, ніж книги із серії «Життя видатних людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається розмірковувати про причини успіхів та невдач інших.
4. Серед усіх музичних телепередач я віддаю перевагу передачам про сучасну естрадну музику.
5. Надмірну дратівливість та несправедливі докори хворого слід терпіти, навіть якщо вони тягнуться роками.
6. Хворому можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім не слід втручатися в конфлікт між двома людьми.
8. Літні люди, як правило, часто без причин ображаються.
9. Коли я в дитинстві слухав печальну історію, то мої очі самі собою наповнювалися слізьми.
10. Роздратованість моїх батьків впливає на мій настрій.

11. Я байдужий до критики у мій бік.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди все пробачав батькам, навіть якщо вони були неправі.
14. Якщо кінь погано тягне, його слід поганяти батогом.
15. Коли я читаю про драматичні події у житті людей, то відчуваю, ніби це відбувається зі мною.
16. Батьки завжди справедливі до своїх дітей.
17. Коли я бачу сварку підлітків чи дорослих, то завжди втручаюся.
18. Я не звертаю уваги на поганий настрій моїх батьків.
19. Я подовгу спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть спричинити сльози лише в несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за виразом обличчя й поведінкою незнайомих мені людей.
22. В дитинстві я часто приводив додому безпритульних собак та кішок.
23. Усі люди безпідставно озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. В дитинстві молодші за віком ходили за мною «по п'ятках».
26. Коли я бачу покалічену тварину, то намагаюся їй допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно вислухати її скарги.
28. Побачивши вуличну пригоду, я стараюся не потрапляти до числа свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу чи розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій свого господаря.
31. Зі складної конфліктної ситуації людина має шукати вихід самостійно.
32. Якщо дитина плаче, то на те завжди є своя причина.
33. Молодь має завжди задовольняти прохання та забаганки літніх людей.
34. Мені хотілося зрозуміти, чому мої однокласники інколи були заклопотаними.



35. Безпритульних домашніх тварин слід відловлювати й утилізувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

### Обробка та інтерпретація результатів

Відповіді «не знаю» на питання 3,9, 11,13, 28,36 та «так, завжди» на питання 11,13,15, 27 свідчать про нещирість та прагнення відповідати соціальним нормам. Результатам тестування можна довіряти, якщо по цих питаннях було не більше трьох нещирих відповідей, при чотирьох у них слід сумніватися, а при п'яти на них узагалі не слід зважати.

### Ключ:

Прояв емпатії до батьків. Відповіді «так» на твердження 10, 13, 16.

Прояв емпатії до тварин. Відповіді «так» на твердження 19, 22, 26.

Прояв емпатії до людей похилого віку. Відповіді «так» на твердження 5,8, 33.

Прояв емпатії до дітей. Відповіді «так» на твердження 25, 29, 32.

Прояв емпатії до героїв художніх творів. Відповіді «так» на твердження 9,12,15.

Прояв емпатії до незнайомих чи малознайомих людей. Відповіді «так» на твердження 21, 24, 27.

Знайшовши загальну суму отриманих балів, порівняйте її з шкалою розвитку емпатійних тенденцій.

90-82 бали. Дуже високий рівень розвитку емпатії. Болісно розвинуте співпереживання робить таких учителів тонко реагуючими на настрій співрозмовника, навіть якщо він ще не встиг сказати ні слова. Тому їх часто використовують у якості своєрідних «блискавковідводів», звалюючи на них свої негативні емоційні стани. Учні можуть звертатися до них за порадою й підтримкою. Однак, такі вчителі часто відчують комплекс провини, побоюючись заподіяти іншим турботу (словом, поглядом). Стурбованість не покидає їх, через що вони постійно потребують доброзич-

ливої емоційної підтримки зі сторони. При такому відношенні до життя виникає проблема невротичних зривів і загроза психосоматичному здоров'ю.

81-63 бали. Високий рівень розвитку емпатії. Можна говорити про емоційну чутливість, найбільш адекватну сутності позиції педагога. Такі вчителі чутливі до дитячих потреб і проблем, великодушні, схильні багато що їм пробачати. З непідробленим інтересом вони ставляться до людей, їм подобається «читати» інших, заглядати в їх майбутнє. Вони емоційно чуйні, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову. Учні тягнуться до таких педагогів, а навколишні цінують їх за щиросердечність. Вони намагаються не допускати конфліктів, знаходити компромісні рішення. Добре переносять критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Віддають перевагу працювати з людьми, ніж поодинці. Постійно потребують схвалення своїх дій з боку колег та керівництва.

62-37балів. Середній рівень розвитку емпатії. Таких педагогів не можна віднести до числа «товстошкірих», втім як і до особливо чутливих осіб. У взаєминах із людьми судять про них насамперед по вчинках, менше цікавлячись мотивами останніх. Здебільшого тримають свої емоції під контролем. Уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому вияві ним почуттів втрачають терпіння. У них немає розкутості почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю учнів і є перешкодою у встановленні повноцінних взаємин співробітництва з учнями в педагогічному процесі.

36-12 балів. Низький рівень розвитку емпатії. Ця категорія вчителів відчуває суттєві труднощі у встановленні контактів з учнями та й з іншими людьми, їм дискомфортно в гучних компаніях. Для них незрозумілі емоційні прояви зі сторони оточуючих, вони до них ставляться з іронією. Таким педагогам часто важко першими розпочати розмову, особливо з незнайомими людьми. Їх взаємини з учнями

формалізовані, будуються за статусно-рольовим принципом.

11 балів і менше. Дуже низький рівень розвитку емпатії. Надмірна концентрація на власній персоні створює труднощі у порозумінні з учнями та колегами. Прихильники точних формулювань і раціональних рішень. Віддають перевагу роботі, де контакти з людьми зведені до мінімуму. Можуть бути високопродуктивними в індивідуальній роботі, однак у взаємодії з іншими виглядають далеко не у кращому світлі. Болісно сприймають критику на свою адресу.

## Додаток В

### Діагностичний комплекс по аналізу оцінно-рефлексивної підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічного спілкування

#### В.1. Опитувальник «Я-реальний – «Я-ідеальний» у педагогічному спілкуванні» (комунікативний аспект)

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Поміркуйте про своє мовлення. Чи відповідає воно педагогічним вимогам? Чи потребує вдосконалення? Якого саме? Самохарактеристику дайте за поданою нижче схемою:

Моє мовлення	
Я-реальний	Я-ідеальний

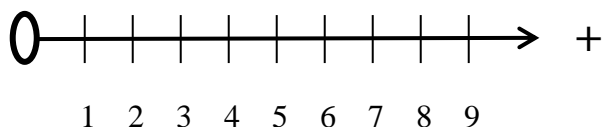
2. Поміркуйте про рівень своєї майстерності у спілкуванні. Чи задовольняє він Вас? Чи потребує вдосконалення? Якого саме? Самохарактеристику дайте за поданою нижче схемою:

У спілкуванні	
Я-реальний	Я-ідеальний

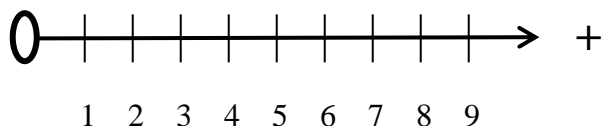

3. Оцініть, будь-ласка, свій загальний рівень комунікабельності за поданою нижче шкалою, позначивши червоним кольором відповідну поділку.



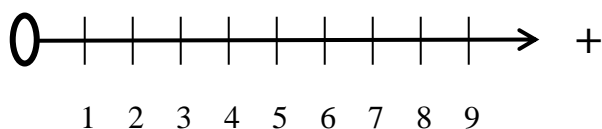
4. Оцініть, будь-ласка, свій рівень ефективності педагогічних комунікацій за поданою нижче шкалою, позначивши червоним кольором відповідну поділку.



5. Оцініть, будь-ласка, свій рівень комунікативної толерантності за поданою нижче шкалою, позначивши червоним кольором відповідну поділку.



6. Оцініть, будь-ласка, свій рівень культури педагогічного спілкування за поданою нижче шкалою, позначивши червоним кольором відповідну поділку.



7. Продумайте та змодельуйте програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

---



---



---

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

## В.2. Опитувальник «Я-реальний – «Я-ідеальний» у взаємодії з учнями» (інтерактивний аспект)

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Назвіть проблеми, які виникають у Вас у взаємодії зі школярами в процесі спілкування: \_\_\_\_\_

---



---



---

2. Поміркуйте про рівень своєї морально-етичної культури у педагогічному спілкуванні. Чи задовольняє він Вас? Чи потребує вдосконалення? Якого саме? Самохарактеристику дайте за поданою нижче схемою:

3.

Дотримання морально-етичних норм у педагогічному спілкуванні	
Я-реальний	Я-ідеальний

3. Позначте у відповідній комірці тип відношення до учнів, який Вам притаманний:

☐ «Снігова королева»;

☐ «Стоїк»;

☐ «Боець»;

☐ «Попелюшка»;

☐ «Сноб»;

- ☐ «Черепаша Тортила»;
- ☐ «Альтруїст»;
- ☐ «Миролюбець».

4. Назвіть стиль педагогічного спілкування, якому Ви надаєте перевагу.

Стиль педагогічного спілкування	Причини використання
Демократичний	
Ліберальний	
Авторитарний	

5. Опишіть конфлікти, які виникали у Вас в процесі педагогічного спілкування.

Конфлікт	Причини виникнення	Шляхи подолання

6. Поміркуйте про рівень своєї культури вирішення педагогічних конфліктів. Чи задовольняє він Вас? Чи потребує вдосконалення? Якого саме? Самохарактеристику дайте за поданою нижче схемою:

Культура вирішення педагогічних конфліктів	
Я-реальний	Я-ідеальний

7. Поміркуйте про свій рівень культури спілкування та поведінки у конфліктних ситуаціях. Чи задовольняє він Вас? Чи потребує вдосконалення? Якого саме?

Характеристику дайте за поданою нижче схемою:

Культура спілкування у конфлікті	
Я-реальний	Я-ідеальний

8. Назвіть стиль вирішення педагогічного конфлікту, якому Ви надаєте перевагу.

Стиль педагогічного спілкування	Причини використання
Суперництво	
Змагання	
Співробітництво	
Компроміс	
Уникання	
Пристосування	

9. Продумайте та змодельуйте програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

---



---



---



---

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*



### В.3. Опитувальник «Я-реальний – «Я-ідеальний» у взаєморозумінні з учнями» (перцептивний аспект)

*Шановний студенте, будь-ласка, виконайте запропоновані завдання. За потреби поясніть свій вибір. Дані, які Ви вкажете, не будуть повідомлятися третім особам. Вони будуть використані для наукового дослідження.*

1. Як Ви вважаєте, чи завжди Вас розуміють учні?

---

---

---

---

---

2. Поясніть, що заважає Вам забезпечити повне взаєморозуміння з учнями: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

3. Визначте п'ять груп бар'єрів, які найбільшою мірою заважають Вам встановити оптимальні взаєностосунки у педагогічному спілкуванні. У комірках біля них проставте цифри, що відповідають їх вагомості (1 – найбільш впливові, 2 – менш впливові і т.д.):

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> фізичні    | <input type="checkbox"/> вікові     |
| <input type="checkbox"/> ситуативні | <input type="checkbox"/> емоційні   |
| <input type="checkbox"/> соціальні  | <input type="checkbox"/> біологічні |

- ☐ фізіологічні      ☐ лінгвістичні  
☐ естетичні      ☐ етичні  
☐ гносеологічні      ☐ ідеологічні  
☐ національні      ☐ бар'єри через різницю у матеріальному добробуті

4. Опишіть наслідки, які вони викликають у педагогічному спілкуванні:

---

---

---

---

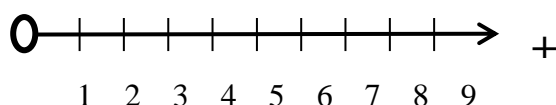
---

---

---

---

5. Оцініть, будь-ласка, свій рівень полікомунікативної емпатії за поданою нижче шкалою, позначивши червоним кольором відповідну поділку.



6. Продумайте та змодельуйте програму самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.

---

---

---

---

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

## Додаток Д

### Результати обстеження стану сформованості культури педагогічного спілкування у студентів експериментальних і контрольних груп протягом констатувальної фази експерименту

Критерій	Група	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Початковий рівень, %	$\chi^2$
Мотиваційно-ціннісна готовність до педагогічного спілкування	ЕГ	0,0	28,6	71,4	0,15
	КГ	0,0	26,9	73,1	
Операційно-технологічна готовність до педагогічного спілкування	ЕГ	0,0	32,6	67,4	0,05
	КГ	0,0	33,7	66,3	
Оцінно-рефлексивна готовність до педагогічного спілкування	ЕГ	0,0	18,4	81,6	0,18
	КГ	0,0	16,8	83,2	

*Примітка: матеріали додатку отримано автором у результаті первинної обробки експериментальних даних*

## Додаток Е

### Творча робота переможниці конкурсу «Учитель – моє покликання»

#### Ю.Аніщенко за темою: «Шлях до храму Дитячої Душі»

Професія Богом послана на землю одна – Учитель.

Всі інші пішли від нього.

М.Жулинський

«Вже у сріблі скроні,

Зморшки на чолі,

В мозолях – долоні,

Молодість – в душі».

Ось таким, вічно молодим і красивим, живе на землі Учитель. Змінюється світ, змінюються люди, а він залишається незмінно закоханим у життя і невтомним творцем майбутнього. Учні приходять і йдуть, з бешкетливої малечі виростають діячі науки та культури чи звичайні робітники, але ім'я учителя завжди буде для них високим і святим. Адже кожній дитині він дарує часточку душі, переливає любов зі свого великого серця у маленькі дитячі серця, і від цього душа його не меншає, а любов - не вичерпується. Йому підвладні простір і час. Він і в космос зазирає, і в безодню океану поведе за собою дівчату, про веселку розкаже, про дерево, птаха і звіра, навіть в іншу країну не страшно з ним подорожувати: все знає і нічого не боїться. Він у змозі безперешкодно подолати даль віків, він учить пам'ятати про майбутнє. З ним так добре і затишно. Учитель завжди поруч і радий допомогти. І в цьому не тільки професійний обов'язок, а й веління серця. Якою ж великою має бути душа людини, щоб усю себе віддавати дітям!

Переконана: щоб стати учителем, треба ним народитись. А це означає не уявляти

себе без школи і дітей, не боятися неслухняних учнів, прагнути виховати з них люблячих доньку і сина, у майбутньому – турботливих маму і тата, чесних та небайдужих громадян своєї держави.

Бажання стати вчителем має йти не від розуму, а від серця. Бо учитель – це не просто професія, соціальний статус, державна робота, це, найперше, - голос душі, покликання. Це спосіб, стиль життя, творення разом з дітьми їх і себе. Не можна не погодитися з В.О.Сухомлинським, який стверджував: «Учительська професія – це людинознавство, постійне, безперервне проникнення в складний духовний світ людини. Чудова риса – постійно відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення». Шлях до учительства, як і до храму, лежить крізь серце. Нещаслива та людина, яка обирає факт усупереч волі покликання: вона ніколи не зазнає справжньої радості праці.

Бути учителем – це бути вихователем, наставником, порадником, охоронцем, другом, помічником, це бути батьком і матір'ю для чийхось дітей. Стати учителем – це взяти на себе велику відповідальність і безліч обов'язків, це означає сповнитися материнською любов'ю, поставити себе на рівень дитини і в той же час, витримуючи певну дистанцію, виконувати роль наставника. Школяр має повірити в учителя, взаємна довіра між ними, людяність і доброта – це те, що необхідно вихователю, те, що хочуть бачити у ньому діти.

Учитель – це вічний учень, це постійний актор на сцені малого театру, це приклад для наслідування іншим, у ньому оцінюють усе: від зовнішності й одягу до найтонших манер поведінки і мови. Тому вчитель не має права на помилку: у свідомості школярів, особливо молодших, він завжди є ідеалом. Дітям потрібен учитель-творець, учитель-художник життя, з яким цікаво йти у майбутнє.

Учитель має не тільки сформувати навички читання і письма у своїх вихованців (усе це прийде з часом, цього може навчити будь-хто), найважливіше для педагога –

засіяти в маленькі дитячі серця зерна доброти, любові, порядності, милосердя, щоб вони, зросившись мудрістю душі наставника, дали щедрий урожай людяності. Бо, як сказав М. де Монтень, «тому, хто не опанував науки добра, будь-яка інша наука лише зашкодить». Тож учитель сам має бути людяним, повинен володіти тими скарбами духовності, якими хоче обдарувати дітей, має відшукати той золотий ключик, що відчиняє дитячі серця для доброти. І вчити не словом, а ділом, не виховними годинами, а власним прикладом. На це свого часу звернув увагу ще О.Герцен: «Переконання навіюються теорією, поведінка ж формується прикладом».

І голос моєї душі – той внутрішній голос, який не можна підкупити, попросити й обманути, – підказує, що моє покликання – виконувати нелегку, але радісну місію творця майбутнього Батьківщини і всього людства. З часом із цих думок народилося непереможне прагнення стати педагогом, реалізувати себе на ниві щоденної праці, прожити не людиною-авоською, а віддвісти свої весни буйноцвітом. Почала відчувати це ще тоді, як мене, маленьку і цікаву дівчинку, взяла за руку перша незабутня вчителька Марія Іванівна; зрозуміла, що не зможу не повернутися в рідну школу, коли на моєму життєвому небозводі засяяла ще одна зіронька – філолог Наталя Миколаївна; зробила впевнений і безпомилковий крок, вступивши до педагогічного класу Обласного гуманітарного ліцею. Я добре усвідомила, що тільки ставши учителем, зможу здійснити великі сподівання викладачів цієї школи майбутнього, які покладаються тут на кожну дитину, віддячити їм за саможертвну безкорисливу працю, за їх доброту, людяність і все те прекрасне, що зробило два роки навчання в ліцеї найщасливішими у моєму житті. Переконуюся щодня, що мій обов'язок – понести у юні серця ту доброту, ту любов, яку вчителі подарували мені.

Я професійно визначилася, обравши темою науково-пошукового дослідження у ліцеї проблему конфліктності між учителями та учнями. Хотіла знайти відповіді на цілий ряд запитань: чому конфліктів не уникають навіть великі, мудрі педагоги? невже

конфліктні ситуації такі неминучі? як можна уникнути протиріч у відносинах людей, між якими мають бути розуміння, підтримка, співпраця, любов? як вирішити цю одвічну проблему педагогіки? І прийшла до висновку: конфлікти виправдані, вони дають змогу пізнати істину в суперечці, відкрито висловити свій протест. Мудро вирішуючи конфліктну ситуацію, вчитель робить перший крок до розуміння внутрішньої сутності дитини, її думок і прагнень. Так мимоволі виникають умови для виявлення сильних і слабких сторін юної особистості. Конфлікт – це сигнал учителю про те, що маленька людина потребує розуміння і допомоги. Отож, мудро чинять педагоги, які не бояться, не уникають конфліктів, а управляють ними, спрямовуючи їх енергію у виховних цілях.

Вивчивши природу конфлікту між учителем та учнем, я впевнилася, що внутрішнє чуття мене не зрадило: моє покликання – бути педагогом.

Захистивши своє дослідження з психології, я здобула першість у другому (обласному) етапі конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт Вінницького територіального відділення Малої академії наук і стала учасником третього етапу конкурсу в м. Києві. Вважаю, що саме цим наблизилася до своєї мети. Однак розумію, що це лише початок, найважче і найприємніше – попереду. Той багаж знань, який я почерпнула зі шкільного, ліцейського життя, з праць великих педагогів (Василя Сухомлинського, Шалви Амонашвілі, Антона Макаренка, Льва Толстого, Костянтина Ушинського та інших світил зарубіжної і вітчизняної педагогіки), – це тільки старт, перші акорди моєї учительської долі. Я вірю: найзаповітніші мрії збуваються. А мрію стати учителем я пронесла в своєму дитячому серці крізь усі шкільні роки.

Мені відома основна формула вчительського успіху, яку я вже давно відкрила у праці мудрих педагогів і постійно переконуюся в її правдивості. Втім, ця формула загальновідома, бо є (принаймні має бути!) провідною зорею у житті кожної людини, незалежно від її професії. І звучить вона просто: «Любов». Кажучи словами

Т.Шевченка, «любов є животворний вогонь в душі людини, і все, створене людиною під впливом цього почуття, відмічено печаттю життя...». Переконана: без любові немає учителя, нехай би яким інтелектуалом він не був, адже його покликання – створити Людину. І треба, щоб його любові вистачало на всіх, щоб кожен учень у класі зміг відчувати себе «любимчиком», незалежно від своїх успіхів у навчанні. Мудрий педагог ніколи не ділить клас на розумних і тих, хто тільки «заважає вчитися». Він пам'ятає, що кожна дитина – то найбільша цінність у своїх батьків. Тому ніколи не принижує і не карає безпідставно, пам'ятаючи мудрі повчання Й.Песталоцці: «Ніщо не викликає в дитині такого роздратування й невдоволення, як те, що її карають за незнання, як за провину. Хто карає невинність, той втрачає любов». Мудрий учитель уміє в кожному учневі побачити неповторну особистість, віднайти і розпалити іскру таланту (про яку, можливо, ніхто й не здогадується), не дати їй згаснути. Мудрий наставник учить не відтворювати зазубрене, він вчить учитися, не тільки знати, а застосовувати знання у житті, вчить думати, аналізувати, погоджуватися і заперечувати, захищати власну думку і поважати чужу. У цьому істинне педагогічне мистецтво – мистецтво побачити в «двієчнику» індивідуальність. Дитяча душа багатогранна: в одну хвилину вона плаче, а в іншу співає, то припиняє, а то поривається у вись. Мистецтво педагога виявляється в тому, щоб дати їй крила для польоту.

Упевнена: треба повірити в кожну дитину, тоді й вона зможе повірити в себе і знайти своє місце в житті. Обираючи професію вчителя, сподіваюся, що завжди буду чесною, ніколи не кривитиму душею (діти не терплять лицемірства). Професійним орієнтиром мені слугуватимуть мудрі слова Шалви Амонашвілі: «Шлях до серця учня є чисте серце учителя». Знаю: опираючись на них, не спіткнуся, а якщо це й станеться, то все одно не впаду!

Як хочеться стати Учителем! Справжнім Учителем, якого не бояться, а люблять,



про якого не згадують, а пам'ятають, якого чекають, до якого пишуть і йдуть. Чи стану я таким педагогом, чи вдасться мені досягнути омріяного? Чи зможу сірі будні вчительської долі перетворити на свято? Можливо, постійні труднощі принесуть розчарування, зневіру, можливо, розвіються, мов туман, мої рожеві юнацькі мрії, і залишиться сама лише похмура реальність, де все не так, як ти того хочеш. І в хвилину розпуки, може, в душі моїй назріють слова видатного педагога Ш.Амонашвілі із книги «Чому не прожити життя героями духу?»: «...Ми будуємо, а результат збігає в пісок. Ми художники життя. Але створені нами картини часто обурюють – безликі, іноді просто потворні. Ми виховуємо, виховуємо дітей, але невігласів стає все більше. Даруємо дітям любов, а вона не множиться в суспільстві. Даруємо дітям знання, а вони не радіють. Ми причетні до якості життя; життя гіршає, в ньому ось-ось переможе бездуховність, аморальність, п'ятьма».

Але згадуються й інші слова педагога-новатора: «Чи не здається вам, що життя вчителя – героїчний вчинок, а вчитель – герой духу?», які вселяють віру і додають сили піднятися над похмурим песимізмом. Не вірю я в приреченість учительської праці! Дійсність і справді зовсім не така, якою хочеться її бачити, але учитель – це борець з неправдою, зі зневірою, він підносить душу дитини до світла, він пише книгу Майбутнього, яка не має кінця. Віра і цілеспрямованість, сила волі і наполегливість – ці риси завжди врятовують мене, учителя, в тяжку хвилину, бо «сміливі завжди мають щастя».

Рецепт учительського щастя я почерпнула зі слів знову ж таки Ш.Амонашвілі: «Візьміть чашу терпіння, налийте туди повне серце любові, вкиньте дві пригорщі щедрості, хлюпніть туди гумору, посипте добром, додайте якомога більше віри і все це добре перемішайте. Потім намажте на шматок відпущеного Вам життя і пропонуйте всім, кого зустрінете на своєму шляху».

## Додаток Ж

### Програма спецкурсу

#### «Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики»

№ за/п	Назва теми	К-сть годин	
		ЛЗ	ПЗ
<b>I</b>	Культура педагогічного спілкування вчителя в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців	4	
<b>1.1</b>	Культура педагогічного спілкування вчителя як компонент його професійної компетентності	2	2
<b>II</b>	Мотиваційно-ціннісна основа педагогічного спілкування	12	
<b>2.1</b>	Професійна позиція педагога як детермінантна основа педагогічного спілкування	2	2
<b>2.2</b>	Терпимість педагога як ознака його гуманістичної позиції	2	2
<b>2.3</b>	Стиль педагогічного спілкування та взаємодії як психолого-педагогічна проблема	2	2
<b>III</b>	Компетенція комунікації у педагогічному спілкуванні	12	
<b>3.1</b>	Культура мовлення як компонент педагогічної культури фахівця	2	2
<b>3.2</b>	Техніка мовлення вчителя як передумова його ефективності	2	2
<b>3.3</b>	Основи невербальної комунікації вчителя	2	2

Продовження таблиці: «Програма спецкурсу  
«Основи педагогічного спілкування: від теорії до практики»

<b>IV</b>	Компетенція інтеракції у педагогічному спілкуванні	16	
<b>4.1</b>	Педагогічна взаємодія як форма здійснення педагогічного спілкування	2	2
<b>4.2</b>	Авторитет учителя як результат його взаємодії зі школярами	2	2
<b>4.3</b>	Взаємостосунки учителя й учнів та їх вплив на характер взаємодії між ними	2	2
<b>4.4</b>	Деонтологія педагогічного конфлікту в системі «учитель-учень»	2	2
<b>V</b>	Компетенція перцепції у педагогічному спілкуванні	8	
<b>5.1</b>	Взаєморозуміння як запорука продуктивності педагогічного спілкування	2	2
<b>5.2</b>	Бар'єри та ускладнення у взаєморозумінні учителя з учнями	2	2
<b>VI</b>	Концепція самовдосконалення у педагогічному спілкуванні	2	
<b>5.1</b>	«Я був – Я є – Я стану»	2	
	Всього:	54	

## ЗМІСТ КУРСУ

**Розділ 1. Культура педагогічного спілкування вчителя в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців.**

**Тема 1.1. Культура педагогічного спілкування вчителя як компонент його професійної компетентності.** Поняття педагогічного спілкування, його мета, функції та специфічні риси. Професіограма сучасного вчителя початкових класів. Вимоги до культури педагогічного спілкування сучасного вчителя. Проблема культури

педагогічного спілкування сучасного вчителя, рівні її сформованості. Структура культури педагогічного спілкування. Поняття комунікативного потенціалу вчителя та його вплив на становлення високого рівня культури педагогічного спілкування. Комунікативні здібності та уміння вчителя. Культура педагогічного спілкування вчителя початкових класів в контексті компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців.

## **Розділ 2. Мотиваційно-ціннісна основа педагогічного спілкування.**

**Тема 2.1. Професійна позиція педагога як детермінантна основа педагогічного спілкування.** Питання професійної позиції педагога у психолого-педагогічній науці, її види та значення. Гуманістична позиція педагога як вимога сучасного суспільства, її роль у становленні особистості молодшого школяра. Від гуманного педагога – до гуманної освіти. Вимоги до особистості сучасного вчителя в контексті гуманізації освітнього простору. Етика як основа педагогічного спілкування. Основі етичні категорії у педагогічній професії: добро та зло, відповідальність та обов'язок, честь та гідність, совість та любов. Моральні норми та заборони до особистості вчителя початкової школи.

**Тема 2.2. Терпимість педагога як ознака його гуманістичної позиції.** Сучасні дослідження позиції терпимості у педагогічній діяльності та спілкуванні. Види терпимості та механізми її виникнення. Такт педагога як вияв його терпимості.

**Тема 2.3. Стиль педагогічного спілкування та взаємодії як психолого-педагогічна проблема.** Стиль педагогічного спілкування та взаємодії як ознака педагогічної позиції. Співвідношення між поняттями «стиль спілкування» та «стиль керівництва». Підходи до класифікації стилів педагогічного спілкування. Вплив стилю педагогічного спілкування на ефективність педагогічної діяльності. Вибір стилю педагогічного спілкування.

## **Розділ 3. Компетенція комунікації у педагогічному спілкуванні.**

### **Тема 3.1. Культура мовлення як компонент педагогічної культури фахівця.**

Педагоги-класики про майстерність вчителя у володінні основним знаряддям педагогічної діяльності – словом. Особливості мовлення вчителя початкових класів. Функції мовлення вчителя. Комунікативна діяльність і поведінка вчителя, їх функції та роль у педагогічному спілкуванні. Монологічне та діалогічне мовлення вчителя, вимоги до їх здійснення. Умови ефективності мовлення педагога.

### **Тема 3.2. Техніка мовлення вчителя як передумова його ефективності.**

Майстерність володіння учителем технікою свого мовлення як показник його професійної майстерності. Засоби вербальної комунікації вчителя з учнями та умови їх ефективності.

**Тема 3.3. Основи невербальної комунікації вчителя.** Невербальні засоби комунікації як джерело пізнання особистості школяра. Вимоги до голосу вчителя. Педагогічний потенціал мовчання вчителя. Засоби тілесної експресії: міміка, жестикуляція, пантоміміка. Усмішка, очі та рука учителя та їх роль у педагогічному спілкуванні. Просторова поведінка вчителя. Вимоги до зовнішнього вигляду вчителя початкових класів.

## **Розділ 4. Компетенція інтеракції у педагогічному спілкуванні.**

**Тема 4.1. Педагогічна взаємодія як форма здійснення педагогічного спілкування.**

Поняття педагогічної взаємодії та зворотних зв'язків у ній. Моделі побудови педагогічної взаємодії: співпраця, управління, домінування, суперництво, змагання, конфронтація, кооперація та конкуренція. Співпраця як основна модель педагогічної взаємодії, лінії її побудови: вчитель-учень, учень-учень, загальногрупова взаємодія учнів, вчитель-вчительський колектив. «Дотик до особистості» у взаємодії учителя зі школярами. Педагогічна підтримка як вимога гуманістичної філософії.

**Тема 4.2. Авторитет учителя як результат його взаємодії зі школярами.**

Поняття «влада авторитету» та «авторитет влади». Структура авторитету та його рівні. Чинники виникнення та рівні авторитету учителя в дитячому колективі. «Псевдоавторитет» і «хворий авторитет» та симптоми їх появи. Поняття особистої референтності педагога, фактори її виникнення та основні типи.

**Тема 4.3. Взаємостосунки учителя й учнів та їх вплив на характер взаємодії між ними.** Взаємостосунки учителя та учнів, їх види, механізми побудови та вплив на педагогічне спілкування. Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії. Особливості виховання дитини-суб'єкта на основі, надання йому свободи вибору. Поняття виховуючих відносин між учителем та учнем.

**Тема 4.4. Деонтологія педагогічного конфлікту в системі «учитель-учень».** Поняття педагогічного конфлікту, його ознаки, види та структура. Причини виникнення педагогічного конфлікту. Учень та учитель як ініціатори конфлікту. Функціональні та дизфункціональні наслідки педагогічних конфліктів. Способи та стилі вирішення педагогічного конфлікту. Попередження педагогічного конфлікту.

## **Розділ 5. Компетенція перцепції у педагогічному спілкуванні.**

**Тема 5.1. Взаєморозуміння як запорука продуктивності педагогічного спілкування.** Актуальність проблеми взаєморозуміння у справі досягнення високого рівня продуктивності педагогічного спілкування. Соціально-перцептивна культура вчителя. Аспекти взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні: розуміння учителем учнів, розуміння учителем учнів та розуміння учнями одне одного. Роль психолого-педагогічної установки вчителя на досягнення ним взаєморозуміння з учнем. Механізми досягнення взаєморозуміння у педагогічному спілкуванні: ідентифікація, рефлексія, стереотипізація, емпатія, агаефект. Перцептивні помилки учителя у спілкуванні.

**Тема 5.2. Бар'єри та ускладнення у взаєморозумінні учителя з учнями.** Поняття бар'єрів та ускладнень учителя у спілкуванні зі школярами та їх вплив на

взаєморозуміння між ними, їх позитивні та негативні функції. Основі види областей ускладнень в педагогічному спілкуванні: етно-соціокультурна, статусно-позиційно-рольова, вікова, індивідуально-психологічна та область особистісних стосунків. Типові бар'єри в педагогічному спілкуванні: просторово-часові, вікові, лінгвістичні, ситуативні, моральні, мотиваційні, соціальні, емоційні, інтелектуальні, біологічні, фізіологічні, естетичні, етичні, бар'єри культурних, релігійних та політичних упереджень, тощо. Обмеження на довірливе і невимушене спілкування та їх роль у налагодженні взаєморозуміння між партнерами по спілкуванню: конвенційні, ситуативні, насильницькі, емоційні, фіксація міжособистісної ролі, обмеження на певні теми розмов, обмеження на виконання інших ролей, маніпуляції. Способи зняття бар'єрів.

## **Розділ 6. Концепція самовдосконалення у педагогічному спілкуванні.**

### **Тема 6.1. «Я був – Я є – Я стану».**

Педагогічна рефлексія через самоаналіз та самооцінку за схемою «Я був – Я є – Я стану» з метою усвідомлення цілей і структури своєї діяльності, засобів оптимізації професійного спілкування. Проектування на цій основі власної моделі подальшого самовдосконалення в педагогічному спілкуванні через намічання шляхів підвищення рівня культури педагогічного спілкування.

*Примітка: матеріали додатку розроблено автором*

### Додаток 3

**Результати обстеження  
стану сформованості культури педагогічного спілкування  
у студентів експериментальних і контрольних груп  
після формувальної фази експерименту**

Критерій	Група	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Початковий рівень, %	$\chi^2$
Мотиваційно-ціннісна готовність до педагогічного спілкування	ЕГ	64,3	31,6	4,1	346,79
	КГ	9,9	34,6	55,5	
Операційно-технологічна готовність до педагогічного спілкування	ЕГ	45,9	52,0	2,1	201,81
	КГ	8,9	41,6	49,5	
Оцінно-рефлексивна готовність до педагогічного спілкування	ЕГ	57,1	36,7	6,2	363,74
	КГ	7,9	26,7	65,4	

*Примітка: матеріали додатку отримано автором у результаті первинної обробки експериментальних даних*



## Додаток И

### Динаміка критеріїв сформованості культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу

Критерій	Група	Час обстеж.	Високий рівень, %	Достатній рівень, %	Початковий рівень, %
Мотиваційно-ціннісна готовність до педагогічного спілкування	КГ	до експ.	0,0	26,9	73,1
		після експ.	9,9	34,6	55,5
	ЕГ	до експ.	0,0	28,6	71,4
		після експ.	64,3	31,6	4,1
Операційно-технологічна готовність до педагогічного спілкування	КГ	до експ.	0,0	33,7	66,3
		після експ.	8,9	41,6	49,5
	ЕГ	до експ.	0,0	32,6	67,4
		після експ.	45,9	52,0	2,1
Оцінно-рефлексивна готовність до педагогічного спілкування	КГ	до експ.	0,0	16,8	83,2
		після експ.	7,9	26,7	65,4
	ЕГ	до експ.	0,0	18,4	81,6
		після експ.	57,1	36,7	6,2

*Примітка: матеріали додатку отримано автором у результаті первинної обробки експериментальних даних*

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие : социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : изд. Московского университета, 1990. – 240 с.
2. Алексеев Н. Г. Использование психологических моделей мышления в изучении и диагностике шахматного творчества / Н. Г. Алексеев // Исследование проблем психологии творчества. – М. : Наука, 1983. – С. 133-154.
3. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогический поиск, 1988. – С.29-30.
4. Амонашвили Ш. А. Педагогическая трилогия «Школа Жизни» : в 3 т. / Ш. А. Амонашвили. – Винница : Континет-Прим, 2004– .– Т.1 : Почему не прожить жизнь героями духа? – 2004. – С.56-57.
5. Амонашвили Ш. А. Педагогическая трилогия «Школа Жизни» : в 3 т. / Ш. А. Амонашвили. – Винница : Континет-Прим, 2004– .– Т.2 : Улыбка моя, где ты? – 2004. – С.48-51.
6. 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 «Педагогічна та вікова психологія» / А. А. Андреев. – Л., 1984. – 20 с.
7. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : изд. Московского университета, 1980. – 416 с.
8. Андриади И. П. Основы педагогического мастерства: учебное пособие / И. П. Андриади. – М. : изд. центр «Академия», 1999. – 160 с.
9. Антонюк А. Бережіть голос – знаряддя педагогічної праці / А.Антонюк // Освіта. – 2004. – №48. – С.15-17.
10. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / А. Я. Анцупов.

– М. : ВЛАДОС, 2004. – 207 с.

11. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование России. – 2002. – №4. – С.117-119.
12. Аргентова Т. Е. Стил ь общения как фактор эффективности совместной деятельности / Т. Е. Аргентова // Психологический журнал. – 1984. – №6. – С. 30-33.
13. Артемов В. А. Метод структурно-функционального изучения речевой интонации / В. А. Артемов. – М., 1974. – С.14-16.
14. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема / И. Арановская // Высшее образование России. – 2002. - №4. – С.117-119.
15. Балалюк Ю. Л. Педагогічний такт – ознака майстерності вчителя / Ю. Л. Балюк // Поч. школа. – 1980. – №10. – С.76-79.
16. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Барановська. – К., 2005. – 33 с.
17. Батракова С. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Батракова // Дайджест педагогічних ідей та технологій «Школа-парк». – 2003. – №2. – С. 80-84.
18. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : изд. БГУ, 1975. – 160 с.
19. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.
20. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003– .– Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-практичні засади. – 344 с.
21. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003– .– Кн.1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.

22. Біблер В. С. От научения – к логике культуры : два философских введения в двадцать первый век / В. С. Біблер. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
23. Біла О. Г. Психокорекційні можливості методу активного соціально-психологічного навчання (на матеріалах підготовки психологів-практиків) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Г. Біла. – К., 2002. – 20 с.
24. Богданова М. К. Педагогічні засади формування особистісно зорієнтованого спілкування майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. К. Богданова. – Одеса, 2000. – 20 с.
25. Богуш А. Витоки виховання мовної особистості вчителя у спадщині В.О.Сухомлинського / А. Богуш // Поч. школа. – 2003. – №9. – С.13-14.
26. Бодалев А. А. Проблемы гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения / А. А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С.74-81.
27. Бодальов А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М : Педагогика, 1983. – С.10-13.
28. Бойко А. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. Бойко // Рід. школа. – 2004. – №4. – С.4-6.
29. Болсун С. Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рід. школа. – 1999. – №2. – С.55-58.
30. Бондаревська І. А. Своєрідність естетичного в українській культурі XVII – XVIII століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософських наук: спец. 09.00.08 «Естетика» / І. А. Бондаревська. – К., 2005. – 35 с.
31. Бондаренко Н. В. Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот / Н. В.

- Бондаренко // Педагогіка і психологія. – 1995. – №3. – С.16-21.
32. Бостанджиева Г. М. Педагогическая практика в начальной школе: учеб. пособие для студентов пед. специальностей / Г. М. Бостанджиева. – М. : ИЦ «Академия», 2000. – 272 с.
  33. Бочелюк В. Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. Й. Бочелюк. – К., 1998. – 17 с.
  34. Боянжу М. О требованиях к речи будущего учителя / М. Боянжу, В. Філіппова // Народное образование. – 1977. - №2. – С.85-87.
  35. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С. Л. Братченко. – Псков, 1997. – С. 24-26.
  36. Братченко С. Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. Л. Братченко. – Л., 1987. – 26 с.
  37. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. В. Бужина. – К., 2004. – 42 с.
  38. Буланкина Н. Є. Совершенствование языковой культуры учителя / Н. Є. Буланкина // Педагогика. – 2004. – №4. – С.51-55.
  39. Булатова О. С. Педагогический артистизм : учебное пособие / О. С. Булатова. – М. : изд. центр «Академія», 2001. – 240 с.
  40. Василишина Т. В. Емпатія як фактор ефективності педагогічного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. В. Василишана. – К., 2000. – 20 с.
  41. Василюк Ф. Е. Психология переживаний. Анализ преодоления критических

- ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М., 1984. – С.180.
42. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. П. Васянович. – Львів : «Норма», 2005. – 344 с.
  43. Вахоцька І. О. Психологічні особливості підготовки вчителів до адекватності міжособистісного взаєморозуміння : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / І. О. Вахоцька. – Київ, 2001. – 18 с.
  44. Выготский Л. С. Развитие психических функций / Л. С. Выготский. – М., 1960. – С.43-44.
  45. Вітюк Н. Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. Р. Вітюк. – Рівне, 2002. – 21 с.
  46. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. Ї. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
  47. Гаврилова Т. П. Я слушаю – значит я понимаю / Т. П. Гаврилова // Магистр. – 1992. – Март. – С.36-43.
  48. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Галузяк. – К., 1998. – 26 с.
  49. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузяк, Н. И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – №3. – С.18-25.
  50. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М. : изд-во Московского ун-та, 1987.
  51. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
  52. Горбунова Н. В. Технология развития и саморазвития культуры профессионально-

- делового общения студентов в процессе обучения в вузе (общепедагогический аспект) : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика профессионального образования» / Н. В. Горбунова. – Саратов, 1999. – 23 с.
53. Гордин Л. Методика педагогического воздействия / Л. Гордин, В. Коротков, Б. Лихачев. – М., 1967. – С.139.
  54. Горянина В. А. Психологические предпосылки непродуктивности стиля межличностного взаимодействия / В. А. Горянина // Психологический журнал. – 1997. – №6. – С.73-78.
  55. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. О. Грейліх. – К., 2000. – 19 с.
  56. Грехнев В. С. Культура педагогического общения : кн. для учителя / В. С. Грехнев. – М. : Просвещение, 1990. – 144 с.
  57. Грибанова А. Д. Психология воспитания / А. Д. Грибанова, В. К. Калинин, Л. М. Кларина. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
  58. Григорьева М. Н. Восприятие причин трудностей общения со старшеклассниками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М. Н. Григорьева. – М., 1989. – 21 с.
  59. Гришина Н. В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб, 2000. – 464 с.
  60. Гришин Д. М. Учитель, улыбнитесь! / Д. М.Гришин, В. И. Прокопенко // Сов. педагогика. – 1989. – №11. – С.83-85.
  61. Гумбольд В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольд. – М. : Наука, 1984.
  62. Гура О. І. Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук :

- спец. 13. 00. 05 «Соціальна педагогіка» / О. І. Гура. – Харків, 2001. – 20 с.
63. Гуревич Р. С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. С. Гуревич. – Київ, 1999. – 34 с.
  64. Гусейнов А. А. Этика : Ученик / А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М.: Гардарики, 1998. – 472 с.
  65. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка / В. Даль. – М., 1955. – 701 с.
  66. Дахин А. Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского Школьника? [Электронный ресурс] ] / А. Н. Дахин. – Режим доступа НТТР: <http://www.auditorium.ru/documents/other/discuss/intro2.html>.
  67. Дахин А. Н. Культура в педагогике и педагогика в культуре / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С.43-49.
  68. Державна програма «Вчитель» // Освіта України. – 2002. – №27. – С.2-7.
  69. Десяева Н.Д. Культура речи педагога: Учеб. Пособие для студ. Высш. пед. учеб. заведений/ Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2003. – 192 с.
  70. Дзюба Т. Роль особистості керівника школи у профілактиці конфліктів / Т. Дзюба // Директор школи. – 2002. – №34. – С. 6-8.
  71. Дмитренко Т. О. Ціннісні освітні парадигми / Т. О. Дмитренко, К. В. Яресько. – Х. : «Основа», 2004. – 128 с.
  72. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителя и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Педагогика, 1987. – 189 с.
  73. Друзь Ю. М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.



- наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Ю. М. Друзь. – Тернопіль, 2000. – 16 с.
74. Элькис Г. Я. О пластическом тренаже актера : из опыта педагога / Г. Я. Элькис. – Киев, 1986. – С.17.
  75. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
  76. Емельянов Ю. Н. Социально-психологическое в педагогике / Ю. Н. Емельянов // Вопросы психологии. – 1988. – №1. – С.33.
  77. Єрмоленко С. Я. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Я.Єрмоленко, Л. І. Мацько // Поч. школа. – 1995. – №1. – С.35-39.
  78. Єршов А. Влияние психолога на активность человека / А. Єршов. – М., 1991. – С.128.
  79. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растенников. – М. : изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
  80. Заброцький М. М. До визначення структури комунікативної компетентності педагога / М. М. Заброцький // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – №6. – Ч.І. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – С. 63-67.
  81. Заброцький М. М. Комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування / М. М. Заброцький, С. Д. Максименко. – Київ : Волинь, 2000. – 32 с.
  82. Завірюха Л. Авторитет учителя: соціологічний вимір / Л. Завірюха // Освіта. – 2005. – 15 червня. – С.5-7.
  83. Закон України «Про виховання дітей та молоді». Проект // Освіта України. – 2004. – №72. – С.4-6.
  84. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. – 2002. - №20. – С.506-536.

85. Закон України «Про освіту» // Законодавство України про освіту : збірник законів. – К. : Парламентське видавництво, 2002. – С.3-27.
86. Захаров В. П. Социально-психологический тренинг / В. П. Захаров, Н. Ю. Хрящева. – Л. : изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.
87. Заячківська Н. М. Формування культури учнів профтехучилища на народних традиціях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ Н. М. Заячківська. – К., 1995. – 21 с.
88. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2000. – 384 с.
89. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материалах русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – М., 1989. – С.122.
90. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / И. А. Зимняя. – М., 1973. – 27 с.
91. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / Мистецтво у розвитку особистості: монографія / І. А. Зязюн. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
92. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український, українсько-польський журнал. – 2001. – №3. – С. 34-35.
93. Зязюн І. Молодь на шляхах свободи й демократії / І. Зязюн // Шлях освіти. – 1997. – №3. – С. 6-8.
94. Зязюн И. Педагогический такт / И. Зязюн // Народное образование. – 1990. – №8. – С.80-82.
95. Зязюн І. Педагогічна майстерність : підручник / І. Зязюн. – 2-ге вид. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
96. Ильин Е. Н. Исскуство общения / Е. И. Ильин. – М., 1982. – 110 с.

97. Ильин Е. Н. Шаги навстречу : из опыта работы учителя / Е. Н. Ильин. – М., 1986. – 32 с.
98. Исмагилова А. Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Г. Исмагилова. – М., 1989. – 17 с.
99. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М. К. Кабардов // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С.10-12.
100. Каган М. С. Творчий розвиток людини / М. С. Каган. – К., 1980. – С.220-225.
101. Казанская В. Т. Педагогическая психология / В. Т. Казанская. – СПб : Питер, 2005. – 366 с.
102. Калошин В. Ф. Щоб конфлікт не отруював життя / В. Ф. Калошин, О. О. Безносьук // Педагогіка толерантності. – 2002. - №1. – С. 62-64.
103. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
104. Карнеев Р. К. Индивидуально-личностные факторы диалогичности общения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Р. К. Карнеев. – М., 1996. – 21 с.
105. Карпиченкова Е. П. Интернациональные особенности диалогической речи в зависимости от прагматической установки / Е. П. Карпиченкова // Вопросы фонетической организации устных текстов. – 1989. – Выпуск 344. – С. 47-51.
106. Каспранский Р. Р. Темпоритмические особенности разговорной речи // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи : Межвед. сб. науч. тр. – Горький, 1987. – С. 69-72.
107. Касьяненко М. Д. Педагогіка співробітництва : навч. посібник / М. Д. Касьяненко. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
108. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя

- початкових класів: навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність: початкове навчання) / Г. Г. Кіт. – Вінниця, 2007. – 222 с.
109. Кіт Г. Г. Педагогічна практика: навч.-метод. посібник для студентів педагогічних закладів освіти (спеціальність: початкове навчання) / Г. Г. Кіт. – Вінниця, 1999. – 102 с.
110. Клепцова Е. Ю. Терпимое отношение к ребенку : психологическое содержание, диагностика, коррекция: учеб. пос. / Е. Ю. Клепцова. – М. : Академический проект, 2005. – 192 с.
111. Колеси М. Особенности рефлексии как формы самопознания личности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія» / М. Колеси. – К., 1996. – 16 с.
112. Коломиец А. В. Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія а методика професійної освіти» / А. В. Коломиец. – К., 1989. – 25 с.
113. Коломинский Я. Л. Психология личностных взаимоотношений в группе сверстников : автореф. дис. на соискание науч. степени доктра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Я. Л. Коломинский . – М., 1980. – 38 с.
114. Комарова І. І. Формування культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. І. Комарова. – Тернопіль, 2000. – 19 с.
115. Кондратьев М. Ю. Влияние авторитетных отношений на активность личности / М. Ю. Кондратьев, И. В. Поротова // Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека : сб. науч. тр. –

Свердловск, 1987. – С. 54-55.

116. Кондратьев С. В. Социально-психологические закономерности и механизмы педагогического творчества учителя / С. В. Кондратьев // Развіцце нацыянальнай сістэмы падрыхтоўкі педагагічных кадраў. – Мн., 1994. – С.22-24.
117. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. А. Кондрацька. – Т., 2004. – 40 с.
118. Кон И. С. Дружба / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1989. – 350 с.
119. Корнилова Т. В. Теоретические конструкты и психологическая реальность в индексах мотивации опросника Эдвардса / Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 63-73.
120. Корніяка О. Культура фахового спілкування – засіб реалізації соціального призначення педагога / О. Корніяка // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №5-6. – С.32-34.
121. Коротаев А. А. Психологическая характеристика типов индивидуальных стилей педагогического общения / А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева // Интегральное исследование индивидуальности : теоретические и педагогические аспекты. – Пермь, 1988. – С. 23-31.
122. Коротаев А. А. Характеристика связей операций педагогического общения со свойствами различных уровней индивидуальности педагога / А. А. Коротаев, Т. С. Тамбовцева // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. – Пермь, 1985. – С. 30-48.
123. Корчагин В. Н. Педагогическое мастерство: общесоциальные требования к учителю / В. Н. Корчагин // Школьные технологии. – 2004. – №3. – С.212-213.
124. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в

- європейський освітній простір // Освіта України. – 2007. - №3. – С.4-21.
125. Корчак Я. Избранные педагогические произведения / Я. Корчак. – М. : Педагогика, 1979. – 473 с.
  126. Коць М. О. Комуникативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. О. Коць. – К., 1997. – 18 с.
  127. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1986. – 153 с.
  128. Креденець Н. Д. Компетентнісна парадигма професійної підготовки фахівців / Н. Д. Креденець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Випуск 6. – С. 195-198.
  129. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
  130. Крестинский С. В. Коммуникативная нагрузка молчания в диалоге / С. В. Крестинский // Личностные аспекты языкового общения. – Калинин, 1989. – С.96-97.
  131. Крижанская Ю. С. Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков. – М. : ЛГУ, 1990. – 258 с.
  132. Критсберг П. Некоторые аспекты подготовки учителя к взаимодействию с учениками / П. Критсберг // Проблемы подготовки к общению. – Таллинн, 1979. – С.25-27.
  133. Кузьмина Н. В. Одаренность педагогов как фактор развития способностей учащихся / Н. В. Кузьмина // Проблемы способностей в советской психологии. – М., 1984. – С.101-105.
  134. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера

- производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – С.45-49.
135. Куліш Ю. С. Актуальність проблеми вивчення ціннісних орієнтацій особистості / Ю. С. Куліш. – Х.: «Основа», 2004. – 128 с.
136. Куницина В. Н. Межличностное общение : уч. для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Пьогольша. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
137. Куницына В. Н. Стил ь общения и его формирование / В. Н. Куницына. – Л. : Знание. – 20 с.
138. Кушнирюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова попередження конфліктів у педагогічному процесі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Кушнирюк. – К., 2000. – 18 с.
139. Левитов Н. Д. К психологии формирования авторитета учителя / Н. Д. Левитов // Сов. педагогика. – 1946. – №1-2. – С.76-79.
140. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
141. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Нальчик, 1996. – 51 с.
142. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – Таллин, 1974. – С. 209-210.
143. Лещинский В. И. Учимся управлять собой и детьми / В. И. Лещинский, С. В. Кульневич. – М. : Просвещение, 1995. – 240 с.
144. Лис Н. Риторична культура особистості – умова професійного розвитку майбутнього вчителя початкової школи / Н. Лис // Рідна школа. – 2004. – №7-8. – С.14-16.
145. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1981. – С.3.

146. Майерс Д. Социальная психология / Д. Маерс. – СПб : Питер, 1996. – 684 с.
147. Максаков А. Ю. Стили педагогического общения тренеров детских команд и их оптимизация : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Ю. Максаков. – Л., 1990. – 15 с.
148. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя : сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
149. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993. – С. 84-87.
150. Марченко І. А. Сила педагогічного гумору / І. А. Марченко // Рідна школа. – 1992. – №2. – С.41-43.
151. Маслова Н. Ф. Стиль руководства учителя как способ социально-психологического воздействия / Н. Ф. Маслова // Руководство и лидерство. – М., 1973. – С.45-49.
152. Маствилюскер Э. И. Индивидуальный стиль общения в совместной игровой и предметной деятельности / Э. И. Маствилюскер // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 63-66.
153. Матвієнко О. В. Організація педагогічної практики з виховної роботи у початковій школі: посібник для викладачів, студентів пед. навч. закладів / О. В. Матвієнко. – К. : Стилос, 2003. – 124 с.
154. Мельников В. М. Введение в экспериментальную психологию личности / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. – М. : Просвещение, 1985. – 319 с.
155. Мерлин В. С. Индивидуальный стиль общения / В. С. Мерлин // Психологический журнал. – 1982. – №4. – С. 26-28.
156. Микитюк Г. Ю. Взаємини викладачів і студентів як чинник становлення особистості майбутнього педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. Ю. Микитюк.



– К., 2003. – 20 с.

157. Минева С. А. Некоторые психолингвистические аспекты устной публичной речи : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / С. А. Минева. – М., 1974. – 20 с.
158. Михайличенко Н. А. Основы риторики / Н. А. Михайличенко. – М. : Юнтус, 1994. – 52 с.
159. Мороз О. Г. Перші кроки до майстерності / О. Г. Мороз, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 1992. – 112 с.
160. Москаленко А. М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / А. М. Москаленко. – К., 2001. – 22 с.
161. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе / В. С. Мухина. – М., 1990. – 175 с.
162. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посібник / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 2001. – 487 с.
163. Настенко Л. В. Педагогічні умови культурологічної підготовки майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Настенко. – К., 2002. – 21 с.
164. Никонова А. Я. Психологические особенности индивидуального стиля педагогической деятельности учителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А. Я. Никонова. – М., 1986. – 19 с.
165. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. – М. : АПН СССР, Политиздат, 1987. – 164 с.
166. Основы педагогики высшей школы в Украине : уч. пособие / В. М. Галузинский, Н. Б. Євнух. – К. : ІНТЕЛ. – 1995. – 168 с.

167. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Г. Крестинский. – К., 2002. – 40 с.
168. Педагогічна соціологія/ В. Болгарін. – Тернопіль : «Підручники і посібники», 1998. – 144 с.
169. Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія / Укл. Н. В. Гузій. – К. : «ВІПОЛ». – 2000. – 176 с.
170. Петровская Л. А. Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
171. Петровская Л.А. Воспитание как общение-диалог / Л. А. Петровская, А. С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 85-87.
172. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М., 1978. – 174 с.
173. Петрушин С. В. Психологический тренинг в многочисленной группе (методика развития компетентности в общении в группах от 40 до 100 человек) / С. В. Петрушин. – М. : Деловая книга, 2000. – 256 с.
174. Пиз Аллан. Язык телодвижений / А. Пиз. – СПб. : изд. дом Гутенберг, 1997. – 248 с.
175. Підготовка майбутнього вчителя до морального виховання : навч. посібник / укл. В. К. Демиденко. – К. : ІЗМН. – 204 с.
176. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие / К. К. Платонов. – М. : Высш. школа, 1984. – 174 с.
177. Поєнко О. М. Розуміння вчителем особистості учня підліткового віку як фактор вирішення міжособистісних і педагогічних конфліктів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 – «Педагогічна та вікова

- психологія» / О. М. Поєнко. – К., 2001. – 18 с.
178. Попова О. І. Формування стилістичної вправності мовлення майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Попова. – К., 2001. – 16 с.
  179. Попова Л. В. Влияние ожиданий учителя на учащихся (по материалам зарубежных исследований) / Л. В. Попова // Социально-психологические проблемы обучения и воспитания учащихся и студентов. – Тверь, 1992. – С.114-119.
  180. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности : педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : изд-во Казанского ун-та, 1989. – 184 с.
  181. Профессиональная деятельность молодого учителя: социально-педагогический аспект / под ред. С. Г. Вершиголовского, Л. Н. Лесохиной. – М. : Педагогика, 1982. – 144 с.
  182. Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності. : зб. наук. праць / за ред. А. Й. Капської. – К. : ІЗМН, 1996. – 96 с.
  183. Пруднікова О. І. Вплив педагогічного спілкування на професійну підготовку студентів музичних училищ : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Пруднікова. – К., 2001. – 19 с.
  184. Радчук В. М. Психологічні детермінанти конфліктної поведінки особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Радчук. – К., 2000. – 20 с.
  185. Рыбакова М. М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе : кн. для учителя / М. М. Рыбакова – М. : Просвещение, 1991. – 128 с.
  186. Рыданова Т. И. Основы педагогики общения / Т. И. Рыданова. – Мн. : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
  187. Роджерс К. Эмпатия. Психология эмоций. Тексты / К. Роджерс. – М., 1993. – С.250-

252.

188. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : «Основа», 2005. – 96 с.
189. Романкова Л. М. Моделювання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації міжособистісних стосунків в педагогічному колективі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. М. Романкова. – Рівне, 2002. – 20 с.
190. Рудестам К. Групповая психотерапия. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
191. Рудницька О. П. Формування музичного сприйняття в системі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. П. Рудницька. – К., 1994. – 431 с.
192. Рябченко С. А. Психологические детерминанты авторитарного и диалогического стилей педагогического общения : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. А. Рябченко. – М., 1994. – 154 с.
193. Савенкова Л. О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Савенкова. – К., 1998. – 32 с.
194. Сагач Г. М. Золото слів : навч. посібник з риторики для середніх і вищих навчальних закладів України / Г. М. Сагач. – К. : «Віта», 1996. – 130 с.
195. Сагач Г. М. Риторика : навч. посібник / Г. М. Сагач. – К. : видавничий Дім «Ін Юре», 2000. – 568 с.
196. Семенова Г. С. Влияние стиля общения на отношение ребенка к взрослому в игровых и учебных ситуациях : автореф. дис. на соискание науч. степени канд.

- психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Г. С. Семенова. – М., 1986. – 23 с.
197. Семенов И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983. – С.76-82.
198. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності / В. Семиченко. – К., 2005. – 250 с.
199. Симоненко Т. Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника: сутність, структура, критерії, поняття / Т. Симоненко // Рідна школа. – 2004. – №98. – С. 12-16.
200. Симонов П. В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / П. В. Симонов. - М. : Междунар. педагогическая академия, 1985. – 192 с.
201. Синиця І. О. Про педагогічний такт учителя / І. О. Синиця. – К., 1963. – С.12.
202. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. – М., 2000. – 120 с.
203. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Психология и педагогика ненасилия. – М., 1997. – 185 с.
204. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова. – М. : Политиздат, 1989. – 350 с.
205. Смирнова В. Проблеми інтеграції знань: історико-педагогічний аналіз // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. - 2003. - Вип. III-IV.- С.43-45.
206. Соковикова Э. Б. Психологические условия развития позитивного стиля отношений педагогов с подростками : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Э. Б. Соковикова. – М., 1988. – 20 с.
207. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е. Т.

- Соколова – М. : изд. Московского университета, 1989. – 215 с.
208. Сорока-Росинский В. Н. Педагогические сочинения / В. Н. Сорока-Росинский. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
209. Субботский Е. В. Генезис личностного поведения у дошкольников и стиль общения / Е. В. Субботский // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 68-71.
210. Субботский Е. В., Дроботова Е. В. Влияние стиля общения на формирование независимого поведения у дошкольников / Е. В. Субботский, Е. В. Дроботова // Новые исследования в психологии. – 1980. – №2. – С. 36-38.
211. Субботский Е. В. Стиль общения как способ формирования личности ребенка / Е. В. Субботский // Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 80-87.
212. Сухомлинський В. О. Вибрані педагогічні твори : В 5 т. – К., 1976. – Т. 1. - С.591.
213. Сухомлинський В.О. Вибрані педагогічні твори: В 5 т. – К., 1976. – Т. 3. – С. 12-16.
214. Тарасенко Г. С. Взаємозв'язок естетичної та екологічної підготовки вчителя в системі професійної освіти : монографія / Г. С. Тарасенко. – Черкаси : «Вертикаль», 2006. – 308 с.
215. Тарасенко Г. С. Професійна культура вчителя : досвід дефінітивного аналізу / Г. С. Тарасенко // Культура і вчитель. – Вінниця, 2003. – С. 39-41.
216. Терещук С. В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. В. Терещук. – К., 2001. – 20 с.
217. Тимченко І. І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. І. Тимченко. – Харків, 2001. – 19 с.
218. Тодорова И. С. Психологические факторы подготовки будущих учителей к

- диалогическому общению : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / И. С. Тодорова. – К., 1988. – 23 с.
219. Трухін В. Соціальна психологія спілкування / В. Трухін. – К., 2005. – С. 27-45.
220. Усатий В. Д. Розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Д. Усатий. – К., 2001. – 19 с.
221. Учителю о педагогическом общении / под ред. Л. И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.
222. Фатунова В. М. Интернет-среда как фактор психологического развития коммуникативного потенциала личности : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. М. Фатунова. – К., 2004. – 21 с.
223. Федоренко І. Т. Педагогічний такт / І. Т. Федоренко // Рад. школа. – 1981. – №1. – С.23-26.
224. Филиппова О. И. Интонационные стили языка учителя / О. И. Филиппова: материалы научной сессии по итогам научно-исследовательской работы МПГУ им. В. И. Ленина за 1991 год, посвященной 120-летию основания университета. Серия : Гуманитарные науки. – М., 1992. – С. 64-67.
225. Філатова Л. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації спілкування учнів у процесі розвиваючих ігор : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. С. Філатова. – Харків, 2002. – 19 с.
226. Хайдеман Р. Мова тіла вчителя на уроці / Р. Хайдеман // Шкільний світ. – 1998. – №22. – С. 2-5.
227. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О.

- Хомич. – К. : «Магістр-S», 1998. – 200 с.
228. Цимбалюк І. М. Підвищення професійної кваліфікації: психологія педагогічної праці : навч. - метод. посібник / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 150 с.
229. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посібник / І. М. Цимбалюк. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
230. Чернишов А. С. Практикум по решению конфликтных ситуаций / А. С. Чернишов. – М. : Рос. пед. агенство, 1998. – 188 с.
231. Шарова Л. М. Формирование профессионально-этической культуры будущего учителя в процессе педагогического общения : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Л. М. Шарова. – Брянск, 2003. – 19 с.
232. Шевченко Л. Л. Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс / Л. Л. Шевченко. – М. : Собор, 1997. – 506 с.
233. Шеин С. А. Типология стилей педагогического общения и анализ потенциала их развивающего воздействия // Психология воздействия (проблемы теории и практики) / С. А. Шеин. – М. : изд-во АПН СССР, 1989. – С. 132-137.
234. Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя як психологічна проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. Д. Щербан. – К., 1995. – 26 с.
235. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : навч. - метод. посібник / П. М. Щербан. – К. : Вища школа, 2002. – 215 с.
236. Шиянов Є. Н. Гуманізація професійного становлення педагога / Є. Н. Шиянов // Сов. педагогіка. – 1991. – №9. – С.83-84.
237. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогическим технологиям / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. общество России, 1998. – 250 с.



238. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания: учебное пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб : ПИТЕР, 2005. – 366 с.
239. Ярема Я. Українська духовність в її культурно-історичних виявах / Я. Ярема. – Львів, 1937. – 77 с.
240. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями : кн. для вчителя / Т. С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
241. Юрківський С. В. Психологічні детермінанти конфліктності вчителя у педагогічній взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. В. Юрківський. – К., 2002. – 20 с.
242. Юсупов И.М., Бевзова Л.В. Учителю об искусстве общения: Учеб. пособие. – Фрунзе, 1990. – С. 18-19.
243. Allport G. W. Personality : A psychological interpretation / G. W. Allport. – N.Y., 1937. – 588 p.
244. Lewin K., Lippitt R., White R. Patterns of aggressive behavior in an experimentally created social climate / K. Lewin, R. Lippitt, R. White // Journal of Social Psychology. – 1939. – №10. – P. 271-272.
245. Zaczynski W.P. Teoria wielostronnego kształcenia jako paradygmat współczesnej dydaktyki / W. P. Zaczynski // Kwartalnik pedagogiczny. – 1984. – № 2. – P. 13.

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО

На правах рукопису

Дусь Наталія Анатоліївна

УДК 37.064.2: 378.14

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТІВ  
ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

13.00.04 – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Вінниця-2008