

термінології Шведової Н.Ю.). Вони є цікавою формою для презентації мовного матеріалу, необхідного для іншомовного діалогічного спілкування.

У навчанні іншомовному діалогічному спілкуванню можна також використовувати різні види опор: 1) опори, які підказують форму мовленнєвого висловлювання у діалозі, у вигляді окремих слів, граматичних схем, частин фраз, цілих фраз; 2) опори, які розкривають предметно-змістовну сторону мовленнєвого вчинку; 3) передбачають функціональну спрямованість одного мовленнєвого вчинку чи їх цілого ряду у діалозі. Опори та їх комбінації дозволяють керувати іншомовним діалогічним спілкуванням учнів у більшій чи меншій мірі.

Правильне застосування усіх перерахованих факторів організації вправ дозволяє керувати навчальним іншомовним діалогічним спілкуванням відповідно до поставленого методичного завдання та забезпечує відповідність навчального спілкування реальному.

Тут було перераховано зовсім не все, що є наслідком впровадження діалогічного мовлення у навчальний процес. Однак сказаного є досить, щоб зробити наступні висновки: якщо ми хочемо навчити дитину спілкуватися іноземною мовою, то навчальний процес слід організувати так, щоб за основними своїми рисами він був схожий на процес реального спілкування – у цьому і полягає комунікативний принцип. Кожен учень повинен відчувати на уроці, що він може розмовляти іноземною мовою в межах даної теми, що він не розгубиться у реальній ситуації спілкування.

На завершення хотілося б зазначити, що досконале володіння вчителем технікою організації діалогічного спілкування учнів на уроці забезпечує змістовну та ефективну організацію навчання іншомовному спілкуванню. Це дозволяє уявити чітку перспективу роботи по темі, та досконало провести усну мовленнєву діяльність дітей іноземною мовою.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
2. Курс обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. В.С.Цетлин. – М.: Педагогика, – 1971. – 232с.
3. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк.,1989. – 144 с.
4. Румянцева И.М. Психология речи и лингвопедагогическая психология. – М.: ПЕРСЭ, Логос, 2004. – 319 с.
5. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебник. – М.: Академия, 2001. – 320с.

**УДК 378**

**Т.В. Гора**

### ***СТРУКТУРА СПРИЙНЯТТЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ОСОБИСТІСНО-РОЛЬОВОЇ ПОЗИЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ***

*У статті відображено результати експериментального дослідження стосовно особливостей сприйняття учнями старших класів загальноосвітніх навчальних закладів особистісно-рольової позиції учителя у процесі педагогічного спілкування.*

*The given article reflects the results of the experimental scientific research on the secondary schools senior students' self-perception of the teacher's personal role position in the pedagogical communication process.*

**Актуальність проблеми.** Суспільні, політичні, економічні, технологічні процеси поступово і невідворотно стають все більш складними, розгалуженими, а професійна

підготовка все більш спеціалізованою. Для передачі й отримання знань індивідам треба постійно вступати у міжособистісну взаємодію, знаходити чи вибудовувати спільну систему термінів, їх тлумачення й використання для вирішення конкретних життєвих питань.

Проблемі взаємовідносин учителя й учня присвячено праці вчених-дослідників: Г.М.Андрєєвої, В.А.Кан-Калика, О.В.Киричука, Г.О.Ковальова, С.В.Кондратьєвої, Н.В.Кузьміної, С.Д.Максименка, А.К.Маркової та ін.

**Мета дослідження** – висвітлення результатів експерименту щодо особливостей сприйняття учнями особистісно-рольової позиції вчителя у процесі спілкування.

**Гіпотеза.** Формування умінь педагогічного спілкування можливе за умови застосування вчителями таких засобів педагогічного впливу, які сприяли б *інтенсифікації особистісної взаємодії*, динамічному розподілу й зміні особистісних рольових позицій педагогами.

**Завдання дослідження:** визначити специфіку та проблемні соціально-педагогічні аспекти взаємодії вчителів і учнів; виявити особливості спілкування старшокласників і вчителів.

Експертами виступили старшокласники та вчителі середніх загальноосвітніх навчальних закладів (тих, в яких навчаються учні, а також вчителі-слухачі курсів підвищення кваліфікації).

Учасники експерименту користувались контрольним переліком особистісно-рольових позицій й характеристик для самооцінки та сприйняття педагогічного стилю спілкування (учнями). Кожна із запропонованих особистісно-рольових позицій й характеристик оцінювалась експертами за 100-бальною шкалою.

У дослідженні використані методики опитувального типу і методики шкалювання об'єктів за контрольним переліком, а саме: опитувальник експрес-діагностики емпатії, призначений для діагностики емпатії – емоціонального відгуку людини на переживання інших людей; опитувальник для виміру діагностики двох узагальнених мотивів: прагнення бути прийнятим і острах відчуження (висновок робиться щодо переважаючого мотиву); адаптований варіант особистісного опитувальника Г.Айзенка, що вимірює комплекс різноманітних якостей, показує зв'язок між чотирма типами темпераменту й результатами факторно-аналітичного опису особистості; модифікований варіант міжособистісної діагностики Т.Лірі, який застосовується для дослідження уявлення суб'єкта про себе та інших, оцінки соціальної поведінки особистості, взаємовідносин у малих групах, самооцінки, "ідеального Я" та ін.

Дослідження показало, що ефективність педагогічного спілкування залежить від ряду чинників. У нашому дослідженні ми керувались показниками, що відображують важливі для протікання міжособистісної взаємодії учнів і вчителів особливості їх особистісної і рольової поведінки. В межах емпіричного дослідження отримані масиви даних (оцінок). Акцентуємо увагу на двох масивах: оцінці старшокласниками особистісно-рольових характеристик спілкування вчителів; оцінці старшокласницями особистісно-рольових характеристик спілкування вчителів.

Сприйняття учнями власних особливостей взаємодій у спілкуванні виступає суттєвим показником успішності педагогічних взаємодій вчителя. Виконуючи аналіз даних дослідження, необхідно враховувати істотну відмінність первісних даних, в яких відображено рівень кожного показника за судженнями кожного учня (містить компонент похибки внаслідок нещирості, випадкових факторів) та оцінку учня за латентними факторами, в яких несистематичні похибки видалені з числової оцінки. Ще одна важлива відмінність полягає в тому, що шкалювання надає дані щодо усвідомлюваних учнями самооцінок, а факторний аналіз – в значній мірі неусвідомлюваних, прихованих (латентних) на рівні кількісного аналізу зв'язків та спільно існуючих "поверхневих" показників – параметрів дослідження. Такий підхід важливий також при формуванні програм психолого-педагогічного тренінгу, де усвідомлення в ході виконання психотехнічних вправ раніше

неусвідомлюваних латентних факторів в системі особистісних конструктів здатне вирішити багато протиріч у міжособистісному спілкуванні.

Виявлені й описані нижче фактори сприйняття старшокласниками й старшокласницями особливостей власного стилю спілкування мають розглядатися з урахуванням ваги кожного фактора в загальній системі конструктів особистості. Тобто, більш вагомі фактори детермінують поведінку досліджуваних.

Педагогічне спілкування – динамічний процес. Стан особистості постійно коливається уздовж латентних факторів. Тимчасове відхилення одного з учасників спілкування від звичного стану з тієї чи іншої причини (погіршення самопочуття, негативні емоційні сплески, стан переживання труднощів чи проблем) може виступити як засіб взаємодії з боку педагога.

Застосування статистичного методу факторного аналізу дало можливість у кожному з масивів даних виявити латентну факторну структуру, яка відображує системоутворюючі кластери особливостей взаємодії учнів і вчителів.

Далі йтиметься про *сприйняття старшокласниками вчителів* у процесі педагогічного спілкування.

Перший фактор (10,7 – вага фактора; 15,5% загальної дисперсії) – **“Бездоганний, етичний стиль поведінки й викладання”** в системі конструктів старшокласників – “Ерудованість”, – як і очікувалось, знайшов свій відбиток в оцінці вчителів як “цілеспрямоване”, “інформування”, “прояснення”. Але більш вагомим для учнів став стиль надання знань вчителем – “уважність”, “урівноваженість”, “делікатність”, “люб’язність”. Отже, фактор виявив значущість бездоганної поведінки вчителя для сприйняття інформації старшокласниками та неприйнятність для учнів психологічного, емоційного чи то будь-якого тиску на їх особистість в процесі навчання. Ключовий оціночний конструкт – уважність (сконцентрованість) під час навчання.

Другий фактор (6,8 – вага фактора; 9,9% загальної дисперсії) – **“Ініціативний координатор”**. Старшокласники помічають і позитивно сприймають координаційну функцію вчителя, відзначаючи її особливість: активна, така, що ініціює діяльність учнів. Щирість учнів підвищує рівень оцінки, наданої вчителям за цим фактором.

У структурі фактору є важлива ознака – наявність трьох показників: аналітик, генератор ідей, інтегратор. Фактично, це реалізація творчого функціонально-логічного, системного підходу до речей, які викладаються вчителем. Використання такого алгоритму системного аналізу й синтезу в навчальних діях вчителя відповідає схильності учнів до вербально-раціонального пізнання (на відміну від емоційного пізнання в старшокласниць).

Третій фактор (5,4 – вага фактора; 7,8% загальної дисперсії) – **“Перешкоджувач, скептик, критик”**. Скептичність і критика – це риторичний засіб вчителя, що використовується як спосіб перешкодити прояву в особистості й діяльності школярів небажаних ідей і форм поведінки. Перешкоджаючі дії вчителя, на погляд учнів, носять провокаційний характер, проявом чого є роздратовані, безапеляційні й імпульсивні судження вчителя, які супроводжуються байдужістю та неповагою до учнів.

Четвертий фактор (4,4 – вага фактора; 6,3% загальної дисперсії) – **“Поступливий, співчуваючий”**. Більшість вчителів – жінки, яким притаманний “поступливий і співчуваючий” характер спілкування. Від’ємні проєкції показника “відсутність дріб’язковості” вказують на ситуацію існування такого фактору, коли привід для спілкування носить загальний характер. І навпаки, при розгляді деталей і конкретного, вчителі-жінки демонструють непоступливу, але й справедливу (з точки зору учнів) поведінку.

В таблиці 1 відображено назви інших факторів особистісного сприйняття вчителя і сприйняття старшокласниками стилю педагогічного спілкування.

**Порівняльна таблиця особливостей сприйняття педагогічного спілкування учасниками навчально-виховного процесу**

№	Вчителі	Старшокласники
1	Педагогічна діяльність	Бездоганний, етичний стиль поведінки й викладання
2	Бездоганна етика, позитивне ставлення	Ініціативний координатор
3	Зацікавленість	Перешкоджувач, скептик, критик
4	Підпорядкування	Поступливий, співчуваючий
5	Критичний	Широта поглядів
6	Байдужість	Впевнений у собі, вимогливий
7	Перешкоджувач	Почуття гумору
8	Домінування у спілкуванні	Справедливість
9	Загальна оптимістичність	Спостережливість
10	Об'єднуючий	Оптимістичний суддя
11	Нейротизм	Активний стиль впливу
12	Незалежний-домінуючий	Загальна ерудованість
13	Упевненість	Підбурювач, підбадьорювач
14	Товариськість	Байдужість
15	Імпульсивність	Спостерігач
16	Цілеспрямований коректор	Зацікавленість
17	Вичікування	Дратівливість
18	Емпатія	
19	Толерантність	

У сприйнятті старшокласників діяльність вчителя і етика неподільні, тоді як вчителі чітко розрізняють педагогічну діяльність та етику спілкування і взаємодій. Учні відзначають прояв зацікавленості з боку вчителя, але не настільки значуще, як це сприймають вчителі відносно себе. В загальній технології навчально-виховного процесу школярі в якості другого фактора виявили ініціативне координування, а третього – негативний засіб впливу. Отже, старшокласники чутливі до ступеня активного втручання в їх свідомість і діяльність. По-перше, це ініціативне координування з боку вчителя – активне “втягування” в міжособистісну взаємодію (що суперечить потягу учнів до свободи, тому й сприймається як важливий компонент у поведінці вчителя). По-друге, негативний тиск на системи поглядів школярів у формі “перешкоджання, скептичності, критичності” також сприймається як акт втручання.

Окрім останнього фактора – “дратівливість” – всі фактори містять емоційно позитивну складову у сприйнятті вчителя учнями. Однак сприйняття старшокласників вказує і на нерозуміння проблем вчителів у зв'язку з втомою, емоційною неврівноваженістю останніх, що проявляється у їх “дратівливості”. Отже, вчителі вдало приховують проблеми від учнів з огляду на самозбереження й підтримку власного емоційного та функціонального стану.

Школярі також не усвідомлюють або не надають значення характеристиці домінування, лідирування, статусній перевазі вчителя у порівнянні з судженнями самих вчителів. Отже, протиріччя педагогічних взаємодій вчителів і старшокласників – у невизнанні за вчителем права на домінування й перевагу над собою (виток – потяг учнів до свободи). Методичні тонкощі процесу викладання й виховання залишаються поза увагою школярів, оскільки вони схильні сприймати педагогічний процес більш як інформаційний процес передачі знань.

Старшокласники помічають переважно методично неважливі характеристики поведінки вчителя у педагогічному спілкуванні. Їх увагу привертає підвищена активність,

яка здійснюється у формі тиску з боку вчителя. Учні сконцентровані на аспектах істинності, правильності, справедливості змісту спілкування з вчителем і не помічають важливих емоційних і міжособистісних компонентів взаємодії.

Отже, значні розбіжності у сприйнятті характеру педагогічної взаємодії потребують поглибленої психолого-педагогічної роботи щодо розуміння змісту педагогічної діяльності й спілкування з боку учнів та вчителів.

Нижче йтиметься про *сприйняття старшокласниками вчителів* у процесі педагогічного спілкування.

Перший фактор (8,5 – вага фактора; 12,4% загальної дисперсії) – *“Позитивне ставлення”* – конструкт, який визначає ключову оціночну характеристику, що спрацьовує з моменту початку контакту в процесі спілкування у старшокласниць – емоційне ставлення, а не дії, цілі чи знання. Загальна позитивність ставлення до учнів – педагогічна норма. Імітація чи тимчасове погіршення ставлення вчителя до учня – це короткотерміновий засіб невербального підсилення виховного й організаційного впливу.

Від’ємні проєкції вказують на те, що позитивне ставлення виключає “скептичність”, “критичність”, “дратівливість”. Іншими словами, ці ознаки, з позиції старшокласниць, є проявом негативного ставлення до них.

Другий фактор (6,2 – вага фактора; 9,0% загальної дисперсії) – *“Домінуючий реаліст”* – визначає сприйняття вчителя як особи з пріоритетом “реалістичності” і “домінування”. Старшокласниці сприймають цей конструкт, насамперед, в стилі узагальнення й інтеграції знань, перешкоджання та контролю над небажаними формами поведінки і висловлювань. Навіть у таких рисах як “відвертість”, “порядність”, “гармонізація стосунків”, “критичність” і “скептичність”. Отже, при сприйнятті професійної діяльності вчителів в сфері особистісних конструктів старшокласниць нами виявлено практично-реалістична орієнтацію і потяг до контролю над життям, типові для осіб жіночої статі.

Третій фактор (6,1 – вага фактора; 8,8% загальної дисперсії) – *“Зацікавленість”*. Учениці помічають в поведінці вчителів неформальну, наполегливу, люб’язну зацікавленість та готовність прийти на допомогу. Та, як свідчать від’ємні проєкції, зацікавленість носить не загальний характер зацікавленості особистостями учнів, а дріб’язковий характер і не сприймається ними як особиста ініціатива вчителя, а лише як риса, притаманна їх професійній діяльності (обов’язок виявляти зацікавленість).

Четвертий фактор (5,9 – вага фактора; 8,5% загальної дисперсії) – *“Гнучка готовність до співпраці”*. Знову чітко виявляється сконцентрованість старшокласниць на емоційних гранях взаємодій: “співчуваючий”, “люб’язний”, “делікатний”, “поступливий”, “уважний”, “поблажливий” тощо. Позитивна проєкція показника “виконавець”, “формаліст” та від’ємна у показника “нещирість” вказують на формальний, обумовлений професійними обов’язками стиль такої готовності до співпраці. Отже, діяльність вчителя підсвідомо трактується старшокласницями як певною мірою нещира гра, обумовлена професійною необхідністю.

У таблиці 2 представлені інші фактори сприйняття вчителем власного стилю педагогічного спілкування і його сприйняття старшокласницями.

Табл. 2.

**Порівняльна таблиця особливостей сприйняття педагогічного спілкування учасниками навчально-виховного процесу**

№	Вчителі	Старшокласниці
1	2	3
1	Педагогічна діяльність	Позитивне ставлення
2	Бездоганна етика, позитивне ставлення	Домінуючий реаліст
3	Зацікавленість	Зацікавленість

1	2	3
5	Критичний	Спостерігач, організатор
6	Байдужість	Байдужість
7	Перешкоджувач	Вичікуючий
8	Домінування у спілкуванні	Тактовність
9	Загальна оптимістичність	Суддя, релаксатор
10	Об'єднуючий	Контролер-коректор
11	Нейротизм	Підбурювач
12	Незалежний-домінуючий	Толерантна гумористичність
13	Упевненість	Самовпевненість
14	Товариськість	Координатор
15	Імпульсивність	Об'єднуюча ерудованість
16	Цілеспрямований коректор	Роз'єднуюча ерудованість
17	Вичікування	Нещирість
18	Емпатія	
19	Толерантність	

Так само, як старшокласники, старшокласниці не мають досвіду практичної роботи, тому й не розуміють суті педагогічної діяльності. Вони виокремлюють, як найбільш вагомі, наступні прояви поведінки вчителя: позитивність ставлення, домінування, реалістичність, зацікавленість, схильність до спільної роботи. Цікаво, що в сприйнятті вчителів старшокласницями і сприйнятті самих себе вчителями точно співпадають два фактори: “зацікавленість” (фактор 3) і “байдужість” (фактор 6). Такий точний збіг не випадковий: масив даних вчителів складений лише з відповідей жінок. Відповідно, відмічений раніше подвійний характер сприйняття школярками діяльності вчителів-жінок, пояснюється коливанням стану вчителів між полюсами “домінантність – підпорядкування” та “позитивні емоції – негативні емоції”. Подвійне розуміння дій вчителя з приводу “коригування” й “інформування” у сприйнятті старшокласниць – доказ дійсного існування закономірності періодичного коливання психологічного стану особистості в осіб жіночої статі.

На відміну від старшокласників, відносно байдужих до методичних і процесуальних складових педагогічного спілкування й діяльності вчителя, старшокласниці добре усвідомлюють існування в поведінці вчителя окремих аспектів загальної структури процесу управління, як то: організатор, координатор, контролер, коректор. Безумовно, зміст діяльності вчителя значно ширший, але учениці відзначають лише процесуально наближені складові, які пов'язані, насамперед, з безпосередньою міжособистісною взаємодією або з активною нормативною регуляцією поведінки і спілкування.

Отже, власний досвід старшокласниць обмежує сприйняття дійсного змісту педагогічного спілкування вчителя. В цілому, старшокласниці набагато точніше усвідомлюють зміст педагогічної діяльності вчителів (в першу чергу, жінок) у порівнянні із старшокласниками.

Вочевидь, така факторна структура відрізняється і від погляду на себе у спілкуванні, і від сприйняття власних особистостей вчителями. Виявлено вплив фактора статі на сприйняття педагогічного спілкування вчителя старшокласниками. Він відображує аспект порівняння з метою визначення розбіжностей у сприйнятті вчителя учнями і їх сприйнятті власного стилю педагогічного спілкування. Вище зазначені особливості педагогічного спілкування просто “диктують” необхідність розробки вправ психолого-педагогічного тренінгу, які б слугували засобом вирішення протиріч та неузгодженостей у педагогічних взаємодіях на рівні латентних факторів систем особистісних конструктів учасників педагогічного спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: – 1997.

2. Киричук О.В., Мусатов С.О. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Кн. для вчителя (За ред. Г.О.Балла, О.В.Киричука) – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
3. Ковалев Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №2.
4. Комарова І. Культура педагогічного спілкування вчителя // Шлях освіти, 2001. – №1.
5. Максименко С.Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. – К., 1990. – 240 с.
6. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Кузьминой Н.В. – Учебное пособие. Изд-во Ленинградского университета. – Л., 1980.

**УДК 378.147.134**

**О.В. Грушко**

### **АКТИВІЗАЦІЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “ВСТУП ДО СПЕЦІАЛЬНОСТІ”**

*Стаття розкриває досвід організації творчої діяльності студентів спеціальності “Початкове навчання” у процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності”. Описано систему творчих завдань, яка надає можливість студентам якісно засвоїти навчальний матеріал, активізує пізнавальний інтерес, стимулює їхню навчально-дослідницьку активність.*

*The experience of organization of creative activity of the students of a speciality “Elementary education” during studying the course “Introduction to a speciality” is revealed in this article. The system of creative tasks giving to the students an opportunity to acquire an educational material on the high level, activating cognitive interest, stimulating their educational and research activity is described.*

*Постановка проблеми.* Кардинальні зміни в суспільстві, які спричиняють потребу у розвитку і використанні на благо суспільства творчих здібностей особистості, диктують необхідність оновлення сфери освіти. Одним із пріоритетних її напрямків стає формування творчої особистості, здатної до гнучкої адаптації в будь-яких умовах. Тому значення творчого вчителя для вдосконалення сучасної шкільної системи незмірно підвищується. Адже від його творчого підходу значною мірою залежить ефективність педагогічної праці та якість процесу формування творчої особистості майбутнього.

*Зв'язок з важливими завданнями.* У зв'язку з інтеграцією України в європейський освітній простір передбачено невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні, зокрема підтримку і стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізацію творчої особистості в сучасному суспільстві [4]. Базовим принципом реформування змісту освіти визнано самостійність і творчу активність в оволодінні знаннями. Тому усі світові та національні стандарти в основу навчання ставлять самостійну, творчу роботу тих, хто навчається і хто навчає, створення умов для гармонійного розвитку творчої особистості [3].

*Загальний аналіз досліджень з проблеми.* Проблемі підготовки творчого вчителя присвячено численні психолого-педагогічні дослідження. Педагогічну творчість як основу навчально-виховного процесу визнають як сучасні вітчизняні (С.Гончаренко, Г.Костюк, О.Кочерга, В.Моляко, В.Роменець, О.Савченко, О.Сисоєва та ін.), так і зарубіжні вчені (В.Загвязінський, В.Кан-Калик, І.Нікандров та ін.) Питанням творчого становлення студента у процесі виконання ним самостійної роботи творчо-пошукового характеру присвячено праці А.Алексюка, А.Аюрзанайна, В.Козикова, К.Макогона, П.Підкасистого та ін. Творчі основи самовдосконалення і самореалізації майбутнього учителя у своїх публікаціях розглядають