

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво
«Центр учбової літератури»
Київ — 2021

УДК 159.98:78.015.3

Ф 56

Рецензенти:

Гошовський Я. О. — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

Корнієнко І. О. — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

Матласевич О. В. — доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Рівненського державного гуманітарного університету
(протокол № 5 від 27. 04. 2021 року)*

Філософія освітнього простору: психологічний вимір: колективна монографія;
Ф 56 під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. — 400 с.

ISBN 978-611-01-2289-4

Робота присвячена розкриттю питань психології вищої школи, особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців педагогічного та психологічного спрямування у закладі вищої освіти. Запропоновані матеріали спрямовані на оновлення змісту навчальної інформації дисциплін психологічного циклу. У роботі висвітлюються результати експериментальних досліджень авторів, що забезпечує новизну і сучасність поданої інформації. У монографії обговорюються також питання гуманізації освітнього простору школи, налагодження продуктивної фасилітативної взаємодії у діаді «вчитель-учень», шляхи запобігання явищам гоніння та неприйняття у дитячих спільнотах.

Робота буде корисною для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів та батьків.

УДК 159.98:78.015.3

ISBN 978-611-01-289-4

© Колектив авторів., 2021.
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

Як же ж завоювати довіру дитини? Вважаємо, що варто у стосунках із підлітком дотримуватись наступних прав: 1. Приймати дитину такою, якою вона є. 2. Бути послідовними у виховних впливах. 3. Слухати дитину і сприймати її слова всерйоз. 4. Поважати думку дитини і давати їй право вибору. 5. Просити про допомогу. 6. Розширяти кордони.

Прийнято вважати, що підлітковий вік – складний і навіть небезпечний. Однак таке трактування ми вважаємо перебільшенням. Справді, це період багатьох змін – фізіологічних, які відбуваються у твоєму тілі, психологічних – у думках, почуттях і потребах, а також у стосунках з іншими людьми – батьками, друзями і протилежною статтю. Та ці зміни переважно є позитивними, бажаними й очікуваними.

Підлітковий вік – це також пора духовного зростання, формування особистісної системи цінностей, набуття життєвих навичок і планування майбутнього. Отже, цей період справді відповідальний. Від того, як людина впорасться з його проблемами, значною мірою залежить її подальша доля, життя і здоров'я її майбутніх дітей.

Роман Павелків, Ольга Созонюк

Психологічні основи навчання професійно–педагогічної комунікації

Сучасне суспільство задає запит на побудову Нової Української школи, спрямованої на гуманізацію взаємостосунків серед усіх учасників навчально-виховного процесу. Це актуалізує потребу реконструювання теорії і практики вузівської підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальностями педагогічного та психологічного спрямування до нової культури педагогічного спілкування. Перехід до системи освіти, центрованої на людину, пропонує відмовитися від сталих стереотипів поведінки і мислення, відношення і звернення вчителя до учнів, що консервативно закріпилися у традиційному навчанні. У зв'язку з цим, виникає необхідність переорієнтації напряму в дослідженні гуманізації сукупності всіх шкільних відносин: вчитель-учень, учень-учень, вчитель-вчитель, вчитель-батьки, які за своєю природою виходять за рамки традиційного управління поведінкою учнів у тому сенсі, що вимагають професійної підготовленості вчителя до реалізації навчально-виховних впливів, детермінованих гнучким, інтенсивним, концептуально збагаченим професійним мисленням і поведінкою у педагогічному спілкуванні.

Разом з тим, наш багаторічний досвід навчання здобувачів вищої освіти педагогічному спілкуванню, дослідження особливостей комунікативних умінь майбутніх вчителів показує, що формування їх знань, умінь і навиків про культуру взаємодії з учнями орієнтоване теоретичними позиціями традиційних підходів до педагогічної діяльності вчителя, де «спілкування – периферійна складова процесу навчання» [51, с. 23].

У зв'язку з викладеним, стає очевидною значущість проблеми підготовки до педагогічного спілкування, орієнтованого на розвиток таких новоутворень у особистості студента, що задають установку на переорієнтацію сенсу організації взаємодії з учнями в стратегії інноваційного навчання. Розвиток цих новоутворень припускає новий концептуальний підхід до планування вузівської підготовки майбутніх вчителів до педагогічного спілкування, який включає їх в активний пошук теоретичних і технологічних рішень простих і складних ситуацій в системі «вчитель-учень», актуалізує потребу в самовихованні, формуванні і розвитку особистісних якостей і властивостей, що детермінують стиль спілкування. При цьому здатність вибрати в ситуаціях саме ту модель педагогічного спілкування, яка найбільш сприяє співпраці всіх учасників навчання, розглядається як самокоректуюча діяльність майбутнього вчителя, а його особа – показник сформованих ціннісних орієнтирів, установок і ідеалів гуманістичної спрямованості, які сприяють природному прояву діалогічного спілкування в процесі взаємостосунків.

Використання механізму самооцінки у процесі формування готовності до педагогічного спілкування базується на самоврядуванні рефлексії власною поведінкою в контактній взаємодії. Сформованість рефлексії в спілкуванні дозволяє студенту самокритично визначати, що про нього думають інші, на скільки розвинені його комунікативні уміння, як краще розв'язати проблему, що виникла. Рефлексія створює перспективу подолання дисгармоній між укоріненими звичками життєвого спілкування, які часто переносяться у педагогічну діяльність вчителя та професійним оволодінням педагогічним спілкуванням у стратегії інноваційного навчання школярів. Таким чином, зміна системи педагогічної підготовки студента до професійного спілкування спрямована на формування педагогічної розумності релевантного використання моделей спілкування, в рамках яких реалізуються психологічно найбільш ефективні педагогічні прийоми впливу на свідомість учнів та їхній розвиток.

Аналізуючи джерела, що створили потребу у цих змінах (у характері навчання студентів педагогічному спілкуванню), ми дійшли висновку, що вони витікають із усього розмаїття теоретичних і прикладних досягнень у сфері розкриття феномена педагогічного спілкування (А. Н. Алексюк, В. А. Кан-Калик, Г. А. Ковальов, Р. В. Павелків, Н. Е. Щуркова), в обґрунтуванні психологічних механізмів сприйняття і взаєморозуміння у системі «вчитель – учень» (О. О. Бодальов, В. Н. Куниця, С. Д. Максименко), в зібранні фактів і матеріалів з проблем педагогічної етики і такту вчителя (І. А. Зязюн, І. Е. Синиця, В. Н. Чернокозова), в дослідженні таких психологічних механізмів педагогічного спілкування як рефлексія, емпатія, ідентифікація (Т. П. Гаврилова, Р. Л. Крічевська, С. А. Литвиненко), оволодіння прийомами вдосконалення самовиховання культури особистості вчителя (С. Б. Єлканов, Л. В. Кондрашова, В. К. Майборода, В. В. Рибалка), формування і розвитку педагогічної майстерності та комунікативних умінь (Н. В. Кузьміна, В. А. Моляко, В. А. Семиченко). Ряд цікавих педагогічних пошуків і новаторських ідей в педагогічній взаємодії представлені в роботі вчителів-практиків (А. Амонашвілі, Е. Н. Ільїн, С. Н. Лисенкова, В. Ф. Шаталов).

Результати спостережень за навчально-виховним процесом у школах, спілкування з досвідченими вчителями й тими, хто лише розпочинає свою професійну діяльність, виявили, що проблема сформованості комунікативності в педагога сьогодні, без сумніву, – одна з найактуальніших для закладів освіти. На жаль, часто спостерігаються ситуації, коли керівники окремих шкіл спілкуються з учителем здебільшого у формі наказів, зауважень, розпоряджень і навіть крику. Нерідкими є випадки, коли такий стиль спілкування використовують керівники, які в минулому не були працівниками педагогічної сфери. За цих умов школою керує чужа для неї людина, чиновник. На роботу в школу часом приходять нові керівники з авторитарним стилем керівництва. Особливо ускладнюються взаємини у школі тоді, коли там з'являються керівники з низьким рівнем комунікативної культури. Спостерігаються й такі ситуації, коли у деяких учителів з роками розвивається професійна хвороба – підвищений рівень претензій на особливе почесне місце в колективі та нездорова реакція на критику. Спостерігається ревниве ставлення деяких учителів старшого віку до показу нових прийомів роботи і проведення наукових досліджень молодими вчителями, через що знання, отримані молоддю у вищих навчальних закладах, не застосовуються безпосередньо в окремих школах. Водночас підкреслюємо, що підходи у підготовці майбутніх педагогів до

професійного спілкування часто відстають від вимог часу. З огляду на це, назвемо деякі недоліки, які відзначають вчителі-методисти, що керують педагогічною практикою здобувачів вищої освіти, характеризуючи професійне спілкування майбутніх педагогів. Як свідчать матеріали проведеного дослідження, 60-65 % студентів, відчувають труднощі в налагодженні взаємин з учнями, у вивченні та розумінні дітей, в управлінні спілкуванням. Для деяких студентів-випускників характерна нечітка дикція, невиразність мовлення під час спілкування, скутість у рухах, невміння впливати на особистість, нерозуміння дітей. Низький рівень комунікативності молодого вчителя проявляється в школі, де він починає свою професійну діяльність.

Навчальне спілкування є загальним здобутком усіх і кожного. Усі люди певною мірою зобов'язані навчанню – спільним діям, у яких на межі їх свідомості розгортаються процеси світу. Розуміння завжди діалогічне, воно містить: а) діалогічне мовлення; б) цілісне висловлювання – одиниці мовленнєвого спілкування, які поряд зі значеннями несуть у собі зміст, який має відношення до цінностей, вимагає розуміння у відповідь і тому є наслідком оцінки висловлювання іншого. Концепції спілкування сформувалися на основі вивчення індивідуальної діяльності. Але діяльність завжди пов'язана з іншими людьми. Однак питання про співвідношення різних виглядів, форм, рівнів діяльності розроблене ще недостатньо. Значення засобів спілкування і комунікації у суспільстві важко переоцінити. Уже античні філософи робили спроби системного осмислення спілкування з масами народу та його продуктивності. Можливо, першим, хто зрозумів виключну роль діалогової форми спілкування у формуванні особистості, був Сократ. Діалог – лабораторія, в якій присутні діють під час спільного пошуку істини. У сократівському діалозі є дві особи, для яких істина і знання – це проблема і пошук. Істина не передається, а відкривається у свідомості учасників діалогу. Мистецтво запитувати Сократ розглядає як засіб, за допомогою якого можна допомагати «народженню» істини у співрозмовника, розвивати його творчі здібності. Так, згідно з аристотелівською традицією, у межах ідей його риторики, розроблялись засоби і прийоми переконання відносно кожного даного, але невідомого предмета, форми і методи мовленнєвого впливу на людей, аудиторію. Інший підхід у розуміння риторики запропонував Квинтиліан. Основною метою риторики, на його думку, є краса вислову. Тобто пишномовність – «зовнішньо красивої, але малозмістовної впливової промови». Розроблені на теренах аристотелівської риторики, теорії спілкування і комунікації, знайшли своє

продовження у сучасних дослідженнях їх сутності. Як правило, дослідники починали з визначення змісту спілкування і комунікації, який зводився до деякої функції [181, с. 123].

У сучасному розумінні комунікація – спілкування, обмін думками, передача того чи іншого змісту від однієї до іншої свідомості, за посередництвом знаків або інформації, зафіксованої на матеріальних носіях. Найбільш ґрунтовну розробку проблеми комунікації зроблено у екзистенціалізмі та персоналізмі. Комунікація розглядається як процес, у якому «Я» стає самим собою, знаходить себе у другому «Я». За П. Яспером, одна самотня думка відкриває себе іншій, між людьми встановлюється інтимний духовний зв'язок [35, с. 75]. Е. Муньє, розглядаючи людину у сфері комунікації, надає їй абсолютної цінності. Тобто, самоздійснення особистості є процесом заперечення власної індивідуальної самодостатності і замкненості у собі, безперервне прагнення до трансцендентального – того, що лежить за межами свідомості і пізнання [36, с. 17].

Вказуючи на важливість історичного аналізу в пізнанні досліджуваного явища, В. Ф. Ломов пише: «Психологічні чинники, звичайно, не визначають соціальних процесів, навпаки, самі вони можуть бути зрозумілі тільки на основі аналізу цих процесів. Але ці чинники залежно від конкретних умов чинять або позитивний, або негативний вплив на ті чи інші події життя суспільства» [192, с. 12]. А оскільки природа педагогічного спілкування за своєю суттю соціальна і детермінована психічними особливостями індивідуально-особистісних рис вчителя, то осмислення цього феномена в праці вчителя з принципу історичного пізнання явищ сприяє розвитку науки і практиці навчання педагогічного спілкування, а також сприяє вдосконаленню прогресивних поглядів на роль педагогічного спілкування в інноваційному навчанні.

Важливим джерелом цікавих проєктів в підготовці студентів до педагогічного спілкування є праці з проблем педагогічного такту, педагогічної етики в діяльності вчителя (Л. В. Кондрашова, І. Є. Синиця, І. І. Чернокозов). З останньої чверті ХХ ст і аж до теперішнього часу, увага багатьох дослідників привертає проблема формування особистісних якостей майбутнього вчителя як детермінанти педагогічного спілкування. Теоретичною базою цих досліджень стали праці Ф. Н. Гоноболіна, П. Д. Левітова, І. А. Климова, А. І. Щербакова. Розробляються актуальні методи розвитку комунікативної компетентності (С. Л. Братченко, Н. В. Кузьміна, Г. С. Трофімова і ін.). Одержала самостійний розвиток галузь науки – конфліктологія, в рамках якої розглядаються проблеми

конфліктів в школі (Ю. В. Баскіна, Ф. М. Бородін). Зроблена спроба визначити теорію і практику ідей театральної педагогіки в підготовці до педагогічного спілкування (В. Ц. Абрамян, І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос). У практику вузів 80-х років введені спецкурси по розвитку педагогічної техніки, педагогічної здібності і комунікативності як результати теоретичних напрацювань у області вивчення підготовки студентів до педагогічної взаємодії (Л. В. Кондрашова, А. Г. Мороз, С. О. Сисоєва).

Дані дослідження внесли істотну зміну в осмисленні суті культури педагогічного спілкування порівняно з попередніми етапами історії розвитку даного феномена. Проте, не дивлячись на численні дослідження в сфері підготовки фахівців до педагогічного спілкування, більшість її аспектів залишаються проблематичними: практика вузівської підготовки ще не досягла належної ефективності, оскільки сучасна школа «наповнена» в переважаючій більшості авторитарною спрямованістю в моделюванні педагогічного спілкування. Безумовно, що таке положення актуалізує дану проблему в умовах, коли на зміну старих, звичних і сталих норм духовних і педагогічних цінностей, приходять нові.

Одним із цікавих досліджень, у ході якого було виявлено роль педагогічного спілкування, став експеримент, що увійшов у історію як «ефект Пігмаліона». Американські психологи Розенталь і Джекобсон проводили психологічне обстеження школярів, визначаючи рівень їхнього розумового розвитку. По закінченні роботи вони повідомили вчителям, що в класах є учні з високим інтелектуальним потенціалом, і назвали прізвиська цих дітей. Під час експерименту вибір того чи іншого учня відбувався довільно, зі списку, тобто вчителям повідомлялися прізвиська дітей, які насправді мали різні успіхи і здібності, але дослідники приписували їм значно вищий, ніж в інших, потенціал розвитку, спираючись на наукові відомості. Минув час, і сталося надзвичайне. Психологи повторно обстежили учнів і виявили певний прогрес в їхньому розвитку, проте найбільший – саме в тих, на кого було вказано раніше. Чому так сталося? Адже прізвиська було названо випадково. Чим зумовлено таке досягнення? Поставимо себе на місце вчителів. Дізнавшись про неабиякі можливості своїх вихованців, вони, звичайно, звернули увагу на цих дітей. Навіть якщо рівень знань дитини був вельми невисокий, учитель замислювався, чому він не помітив у неї здібностей, уважніше придивлявся до неї, а це змінювало його ставлення до учня і характер стосунків у цілому. Вчитель, як Пігмаліон, через атмосферу уваги й піклування, доброзичливої вимогливості й любові створював умови для ефективного розвитку дитини. Тож виявилось, що здатність

учителя організувати спілкування стала підґрунтям продуктивної діяльності учня. Отже, педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. Залежно від змісту і сфери функціонування, воно може бути професійним і не професійним за якісними ознаками. Професійне педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, сприяє засвоєнню знань, становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності дитини.

Професійне педагогічне спілкування – комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків. Непрофесійне педагогічне спілкування, навпаки, породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення і внаслідок цього появу стереотипних висловлювань у школярів, оскільки у них зменшується бажання думати і діяти самостійно. Зрештою, виникає стійке негативне ставлення і до вчителя, і до навчання. Почуття пригніченості предметом у школі – насправді ж учителем – у деяких учнів триває впродовж багатьох років. Замість радості пізнання і спілкування з'являється відчуженість. За якими ознаками ми робимо висновки щодо професіоналізму у спілкуванні? Потрібен різнобічний аналіз педагогічного спілкування, адже це явище багатогранне. Розгляньмо ситуацію. Мати з обуренням скаржиться на вчителя математики, який «увесь час ставить синові двійки», що змушує її «вживати заходів, аж до відвідання міськвно». Як діє класний керівник за цих обставин? Насамперед він розуміє, що мати не вірить у справедливість школи, обурена бездушністю вчителів щодо переживань її сина. Педагог вирішує спочатку заспокоїти жінку. Якщо розглянути цю ситуацію спілкування з перцептивного боку (як сприймають і розуміють партнери один одного), то ми побачимо, що на негативну реакцію вчитель реагує обдуманно, нейтралізуючи її. Отже, продуктивність взаємодії забезпечено адекватністю сприймання і розуміння партнера [20, с. 113].

Тепер проаналізуємо інший бік спілкування. Класний керівник запропонував матері учня сісти, уважно слухає її. Він звернувся до дітей, які чекали: «У мене важлива справа». Цим він показав, що поділяє занепокоєння жінки, готовий до серйозної розмови і прагне допомогти їй.

Таким чином, інтерактивний бік спілкування (взаємодія між партнерами) також свідчить про те, що педагог спрямований на співробітництво і цим оптимізує сприятливу атмосферу розмови.

Розглядаючи комунікативний бік спілкування (обмін інформацією), звернімо увагу на те, як відповідає вчитель на претензії. Дбаючи про те, щоб не було завдано шкоди авторитетові колеги, він бере вину на себе: «Так, ми винні. Якщо у дитини не виходить, ми зобов'язані їй допомогти». І саме після цього отримує зворотну позитивну реакцію матері: «Вперше зустрічаю такого вчителя!» Звичайно, така репліка свідчить про складний характер жінки. Вчитель усвідомлює: не слід звертати увагу на протиставлення класного керівника іншим учителям, важливо підтримати готовність матері взяти участь у взаємодії: «Давайте разом щось робити. Я поговорю з учителем математики, ми знайдемо консультантів і серед учнів». Логіка демонстрування вчителем різних граней спілкування забезпечує вагомість його слів: вони лягають у підготовлений ґрунт. Досягнуто цілковитої згоди, інцидент вичерпано завдяки тому, що вчитель уміло виявив бажання взаємодіяти на рівні всіх граней спілкування (перцептивного, інтерактивного, комунікативного). Він створив умови для спільного розв'язання проблеми і забезпечив позитивний психологічний клімат у подальших стосунках.

Повноцінне педагогічне спілкування є не тільки багатограним, а й поліфункціональним. Воно забезпечує обмін інформацією і співпереживання, пізнання особистості і самоутвердження, продуктивну організацію взаємодії. Обмін інформацією і ставленнями реалізує комунікативний бік спілкування, пізнання особистості і самоутвердження – перцептивний, а організація взаємодії – інтерактивний. Орієнтація на поліфункціональність спілкування дає вчителю змогу організувати взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес: не обмежуватися плануванням лише інформаційної функції, а створювати умови для обміну ставленнями, переживаннями; допомагати кожному школяреві гідно самоутвердитися в колективі, забезпечуючи співробітництво і співтворчість у класі. Спілкування педагога з учнями є специфічним, адже за статусом вони виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, учень сприймає її і включається в неї. Треба допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей, тобто суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків. Суб'єкт-суб'єктний характер педагогічного спілкування – принцип його ефективної організації, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній гуманістичній

установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним [36, с. 78-79].

Отже, головними ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному ґрунті є:

1. Особистісна орієнтація співрозмовників – готовність бачити і розуміти співрозмовника; самоцінне ставлення до іншого. Враховуючи право кожного на вибір, ми повинні прагнути не нав'язувати думку, а допомогти іншому обрати власний шлях розв'язання проблеми. У конкретній ситуації це може реалізуватися за допомогою різних прийомів. Так, до класу прийшов новий учень, хвора, нервова дитина. Він може навіть заспівати на уроці. Коли це сталося вперше, діти засміялися, вдруге – вчитель зауважив: «Андрієві дуже хочеться співати, і він не може стримати себе. Давайте не будемо відволікатися». Делікатне зауваження зберегло гідність учня і вчителя, показало недоречність поведінки і спонукало до роботи.

2. Рівність психологічних позицій співрозмовників. Хоча вчитель і учні нерівні соціально (різні життєвий досвід, ролі у взаємодії), проте для забезпечення активності учня, через яку ми можемо сподіватися на розвиток його особистості, слід уникати домінування педагога і визнавати право учня на власну думку, позицію, бути готовим самому також змінюватися. Учні хочуть, щоб з ними радилися, зважали на їхні міркування, і завдання вчителя – враховувати цю потребу.

3. Проникнення у світ почуттів і переживань, готовність стати на позицію співрозмовника. Це спілкування за законами взаємного довіря, коли партнери дослухаються один до одного, поділяють почуття, співпереживають.

4. Нестандартні прийоми спілкування, що є наслідком відходу від суто рольової позиції вчителя. Залежно від того, реалізовано принцип суб'єкт-суб'єктної чи суб'єкт-об'єктної взаємодії, спілкування постає як функціонально-рольове або особистісно зорієнтоване. Функціонально-рольове спілкування вчителя – суто ділове, стандартизоване, обмежене вимогами рольової позиції. Головна мета його забезпечення виконання певних дій. Особисте ставлення педагога й учня не враховується й не виявляється. Особистісно зорієнтоване спілкування вчителя передбачає виконання нормативне заданих функцій з виявом особистого ставлення, своїх почуттів. Головна мета впливу – розвиток учнів. Особистісно зорієнтоване спілкування – складна психологічна взаємодія. Як видно з його визначення, вчитель, який організує стосунки з учнями таким чином,

спрямований не стільки на виконання нових завдань, скільки на розвиток учнів за допомогою певних дій, форм роботи. Яким є психологічний портрет особистісно зорієнтованого вчителя? У літературі виокремлюють наступні показники:

- відкритий і доступний для будь-якого учня, не викликає у дітей остраху, дає їм можливість висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах;

- демонструє дітям цілковиту довіру до них, не принижує їхньої гідності;

- щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий;

- виявляє емпатійне розуміння;

- здатний бачити поведінку учня його ж очима, вміє «постояти в чужих черевиках», відчуваючи внутрішній світ дитини;

- надає учням реальну допомогу.

Як бачимо, головне в учителя – потенціал його цінностей, чи є в нього, за словами В. О. Сухомлинського, спрямованість на людину, здатність поважати і любити іншого [20, с. 115].

Розглянувши проблему підготовки студентів до педагогічного спілкування, ми прагнули відійти від шляхів і методів, заснованих на принципах «вдосконалення», «подальшого розвитку», «якісного поліпшення», «підвищення ефективності», «принципового оновлення». Всі ці визначення, так само як і практичні зусилля, що стоять за ними, по суті, не зачіпають ні організаційну модель освіти, ні структуру самого навчального процесу, ні технологію «включення» вивченого до самоосвіти. Народна мудрість свідчить: «Не можна людину навчити, але людина може навчитися». Тому, узагальнюючи досягнення науково-практичного потенціалу у формуванні комунікативних умінь, в розвитку педагогічного спілкування, в навчанні педагогічної техніки, а також, враховуючи реальність глобальних змін в сучасній освіті, ми визнали можливим основні психолого-педагогічні умови підготовки студентів до педагогічного спілкування розглядати у дусі інноваційної стратегії, особи викладача вузу і особи студента, що спирається на роль, що змінилася, взаємозадіяних в навчальному процесі.

Метою експериментальної роботи було виявлення рівнів сформованості у студентів умінь професійно-педагогічної комунікації і визначення умов її успішного формування.

Основні завдання дослідження: визначити типи ставлення майбутніх педагогів до оточуючих та виділити особистісні детермінанти стильових особливостей педагогічного спілкування майбутніх учителів; визначити особливості усвідомлення майбутніми педагогами власного стилю спілкування; рівень усвідомлення та самоаналізу особливостей власного спілкування та його стильових ознак; глибину усвідомлення недоліків свого спілкування; наявність потреби у подоланні труднощів та проблем спілкування; емпірично дослідити професійну мотивацію навчальної діяльності студентів у контексті процесу самоактуалізації. Дослідження проводилося на базі Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне). Усього у дослідженні взяли участь 196 здобувачів вищої освіти (1-го, 3-го і 4-го курсів).

Загальний рівень ефективності комунікативної підготовки студентів – майбутніх педагогів та їхні комунікативні здібності діагностувалися за наступними методиками: методика Т. Лірі «Інтерперсональна діагностика», «Методика оцінки ступеню самоактуалізованості особистості» (авт. Кренделл, Джоунсон), «Опитувальника особистісних орієнтацій» (авт. Е. Шостром), «Методика визначення стилю керівництва групою» (авт. В. Захаров, О. Журавльов), «Опитувальник комунікативних та організаторських здібностей» (авт. В. Синявський, Б. Федоришин).

На початкових етапах навчання у ВНЗ стиль педагогічного спілкування майбутніх учителів проявляється у характерних для них типах ставлення до оточуючих, які діагностувалися за допомогою методики Т. Лірі «Інтерперсональна діагностика».

За результатами проведеного опитування на основі поєднання показників за двома векторами: «домінантність» та «дружелюбність» були виокремлено п'ять узагальнених типів ставлення до оточуючих: домінантно-дружелюбний, (м'який); домінантно-дружелюбний (жорсткий); домінантно-агресивний; підкорено-дружелюбний; підкорено-агресивний.

Домінантно-дружелюбний, м'який тип ставлення характеризується показниками за вектором «Домінантність» від 0 до 8 та позитивними показниками за вектором «Дружелюбність». Домінантно-дружелюбний, жорсткий тип ставлення до оточуючих визначається високими показниками домінантності (понад 8 балів) та позитивними значеннями за вектором «Дружелюбність». Студентам з домінантно-агресивним типом ставлення притаманні позитивні показники домінантності та від'ємні дружелюбності. І, навпаки, респонденти з позитивними значеннями дружелюбності та негативними домінантності характеризуються підкорено-дружелюбним типом ставлення. Підкорено-агресивний тип

ставлення проявляється у тих студентів, які за обома векторами мають від'ємні показники. З виділених нами п'яти типів ставлення здобувачів вищої освіти до оточуючих найбільш ефективним, таким, що відповідає вимогам продуктивної, діалогічної міжособистісної взаємодії, може вважатися домінантно-дружелюбний, м'який тип, оскільки в ньому гармонійно поєднуються вимогливість, вміння відстояти свою думку із дружелюбним ставленням, ширістю та відвертістю. Для домінантно-дружелюбного, жорсткого типу ставлення характерна орієнтація на надмірну владність, домінування, безапеляційність у поглядах та висловлюваннях, прагнення до тотального лідерства.

Студенти, яким притаманний підкорено-дружелюбний тип ставлення поєднують в собі риси доброзичливості та пасивності, поступливості, безініціативності, невпевненості в собі, що, безперечно, не можна вважати оптимальною основою для формування ефективного стилю педагогічного спілкування. В основі двох інших типів ставлення (домінантно-агресивного та підкорено-агресивного) лежать неадекватні особистісні прояви, які, в першу чергу, пов'язані з недоброзичливим, агресивним, ворожим ставленням до оточуючих, нестриманістю та роздратованістю. Цей факт дає нам підстави також віднести їх до деструктивних, на базі яких можуть сформуватися непродуктивні стилі педагогічного спілкування.

Встановлено, що переважна більшість студентів (близько 96 % першокурсників та майже 82 % випускників) знаходиться на низькому та середньому рівні усвідомлення стильових особливостей власного спілкування. Аналіз одержаних результатів показав, що більшості студентів як першого, так і четвертого курсів притаманні непродуктивні, деструктивні типи ставлення до оточуючих (див. табл.2.5).

Таблиця 2.5

Зміна типів ставлення майбутніх педагогів до оточуючих впродовж навчання у ЗВО

Тип ставлення до оточуючих	I курс (n = 104)		IV курс (n = 92)	
	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%
домінантно-дружелюбний (м'який)	20	19,2	18	19,6
домінантно-дружелюбний (жорсткий)	25	24,1	19	20,6
домінантно-агресивний	19	18,2	15	16,3
підкорено-дружелюбний	22	21,2	31	33,7
підкорено-агресивний	18	17,3	9	9,8

Як видно з таблиці, зовсім невелика група опитаних (19,2 % першокурсників та 19,6 % четвертокурсників) може бути віднесена до числа тих, в кого міжособистісне спілкування відповідає визнаним ознакам ефективності, і на його основі можуть сформуватися продуктивні, адекватні сучасним вимогам до особистості вчителя індивідуальні стилі педагогічного спілкування. Таким чином, загальна картина схильності майбутніх педагогів до певного типу ставлення є не досить сприятливою, адже більшість студентів характеризуються деструктивними проявами інтерперсональної поведінки.

Наступний етап експерименту був присвячений виявленню особистісних детермінант стильових особливостей педагогічного спілкування майбутніх учителів та встановленню зв'язків між інтегральними особистісними утвореннями (самооцінкою, рівнем самоактуалізації особистості та особистісною зрілістю) і притаманними студентам типами ставлення до оточуючих. Отримані результати дали можливість зробити висновок про те, що переважній більшості першокурсників, схильних до домінантно-дружелюбного, м'якого типу ставлення до оточуючих притаманна адекватна самооцінка і лише 1,9 % – неадекватно завищена. У даній групі не виявлено жодного студента із заниженою самооцінкою.

Здобувачі вищої освіти з домінантно-дружелюбним, жорстким типом ставлення, також не демонструють занижену самооцінку, проте 16,4 % з них мають неадекватно завищену самооцінку. Це негативно відбивається на їх стосунках з оточуючими, оскільки завищена самооцінка ускладнює адекватне сприймання ситуації взаємодії і тим самим гальмує удосконалення стилю спілкування. Лише близько третини першокурсників з іншими типами ставлення притаманна адекватна самооцінка. Інші ж мають неоптимальну – завищену або занижену самооцінку.

Рівень самоактуалізації особистості майбутніх педагогів визначався за допомогою модифікованого тесту РОІ Е. Шострома, який дозволяє виявити як загальний рівень самоактуалізації особистості, так і їх показники за окремими шкалами. Результати обстеження студентів свідчать насамперед про те, що їх середній рівень самоактуалізації знаходиться в межах норми і складає 46 балів (за норму ми приймаємо показники в діапазоні 45-55 балів). Проте індивідуальні значення коливаються від 29 до 59 балів. Зауважимо, що за нижньою межею перебувають 42,3 % першокурсників, а за верхньою лише близько десяти відсотків (9,6 %).

Студенти з домінантно-дружелюбним, м'яким типом ставлення до оточуючих характеризуються більш високими показниками за шкалами гнучкості поведінки, сензитивності, контактності, самоприйняття, спонтанності, ціннісних орієнтацій та підтримки. Вони відносно незалежні у своїх діях, прагнуть спиратися на свої переконання, принципи, цілі, володіють внутрішнім локус-контролем, характеризуються гнучкою, природною поведінкою, схильні безпосередньо висловлювати свої почуття, їм притаманне знання своїх позитивних рис та прийняття себе такими, якими вони є, вони здатні до глибоких, тісних та емоційно-насичених контактів з людьми. Майбутні педагоги, яким притаманний описаний набір особистісних рис, безумовно, схильні до ефективного професійного спілкування та формування у них продуктивного комунікативного стилю. Натомість студенти з іншими, менш продуктивними типами ставлення до оточуючих, демонструють значно нижчий рівень самоактуалізації особистості за вказаними шкалами.

Ознайомившись з основами теорії самоактуалізації, студенти зробили для себе невтішний (і помилковий!) висновок, що коли лише 1 % особистостей можна вважати повною мірою самоактуалізованими, то вони практично не мають шансів досягти високого рівня самоактуалізації. Нагальним завданням було «розблокування» таких упереджень. У процесі індивідуальних співбесід доводилось переконувати респондентів у наявності в них прихованих задатків і можливостей. При цьому не приховувались думки, що шлях до особистісного зростання часто буває вельми непростим. Зокрема, Ф. Перлз визначає самоактуалізацію як внутрішній процес, коли індивідуум, пізнавши «власну унікальну ідентичність», наважується бути нею. Дуже важливо не гальмувати в собі прагнення до успіху, позбавлятися комплексів. Проблема особистісного зростання є особливо значущою, адже людина з високим рівнем прагнення до самоактуалізації набагато легше робить життєвий вибір, вона активніша і відповідальніша за власні дії. Оцінюючи значення самоактуалізації, можна відзначити, що потреба в самоактуалізації є природною і необхідною власне людською потребою, яка надає індивідуальному життю яскравої спрямованості і глибокого смислу, зміцнює віру в себе і дає сили вистояти серед життєвих негараздів. Однак молодій людині у 17–21 рік ще нереально досягти максимального розвитку здібностей, своїх потенційних можливостей. Самоактуалізація є напруженим процесом поступового зростання, копіткої праці, нагромадження маленьких досягнень. Експериментально було встановлено середньостатистичні показники та здійснено порівняльний

аналіз результатів у виявленні рівня прагнення до самоактуалізації студентів – майбутніх педагогів за окремими шкалами (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Середньостатистичні показники прагнення майбутніх педагогів до самоактуалізації (за окремими шкалами)

№ п/п	Коротка та повна назва шкал	Кількісні показники сформованості прагнення до самоактуалізації (%)							
		середній показник		1-ий курс		3-ій курс		4-ий курс	
		показник	ранг	показник	ранг	показник	ранг	показник	ранг
1	(SAV) Ціннісна орієнтація	59,9	1	55,5	5	60	1	60,9	1
2	(Sr) Самоповага (аутосимпатія)	58,9	2	59,8	1	61,8	2	55,2	3
3	(Nc) Погляд на природу людини	57,4	3	56,6	2	60	4	55,5	2
4	(Tc) Орієнтування в часі	56,6	4	56	3	59,5	5	54,3	4
5	(I) Автономність (внутрішня опора)	53,4	6	53	6	55,8	8	51,5	5
6	(Fr) Сенситивність (реактивна чутливість)	53,3	7	52,6	9	58,5	7	48,7	10
7	(Ex) Гнучкість поведінки (екзистен-ційність)	51,5	11	51	10	50	11	50,9	7
8	(A) Прийняття агресії	55,3	5	56	3	59	6	51,1	6
9	(C) Контактність	52,3	8	53	6	54	9	50	8
10	(S) Спонтанність	51,8	10	53	6	53	10	49,5	9
11	(Sy) Синергічність (цілісність)	51,9	9	48	12	61	3	46,9	12
12	(Sa) Самоприйняття (саморозуміння)	49,5	12	48,6	11	52,7	12	47,3	11
Середні дані		54,3		53,6		57,6		51,8	

Те, що на всіх трьох курсах дані значно відрізняються, свідчить про суттєві відмінності особистісних якостей студентів у контексті професійного навчання та у змісті навчальної діяльності в цілому. Студенти у своїй більшості поділяють цінності самоактуалізованої особистості. У студентів 3-го курсу найвищі результати виявились за шкалою «(SAV) Ціннісна орієнтація» (відповідно – 60 % та 60,9 %).

На 1-му курсі показник за цією шкалою суттєво відрізняється і свідчить про недостатній рівень розвитку здатності широко переживати такі цінності самоактуалізації, як істина, добро, краса, цілісність, брак роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, звершення, справедливість, порядок, простота, гра, самодостатність.

Високими результатами у кожній підвибірці представлена шкала «(Sr) Самоповага», що свідчить про природну основу психічного здоров'я і цільність особистості, здатність поважати себе за свою силу. Найвищі показники належать студентам 1-го курсу. Вони найкраще усвідомлюють позитивну «Я-концепцію» (самоприйняття своєї внутрішньої сутності), мають стійку адекватну самооцінку (здатність критично, без самоприниження оцінювати себе). Постає питання, в якій мірі студентській молоді необхідна аутосимпатія? Чи не свідчить вона про нарцисизм, некритичність? Адже розвинена аутосимпатія тісно пов'язана з усвідомленою позитивною «Я-концепцією». Високий показник цієї шкали свідчить, ймовірно, про вияви у значній кількості респондентів оптимістичного погляду на власну сутність.

Вище середніх показників у всіх вибірках розміщуються дані за шкалами «(Nc) Погляд на природу людини» та «(Tc) Орієнтування у часі». У студентів 3-го курсу результати за цими шкалами найвищі – 60 % і 59,5 %, що свідчить про прагнення жити теперішнім часом, насолоджуватись сьогоденням, наповнюючи його відповідним змістом. Слід зауважити, що такі характеристики, спостереження за особливостями навчальної діяльності студентів дають підставити робити висновок про наявність стійких передумов для створення у групах ширих, гармонійних міжособистісних стосунків, що виражається у природній симпатії і довірі до людей, чесності, доброзичливості, неупередженості.

Студентство не схильне «відкладати своє життя на майбутнє». Не бажають респонденти і заглиблюватись у спогади про минуле, акцентувати увагу на пережитих подіях, які мають як позитивний, так і негативний характер. Те, що половина студентської молоді зорієнтована на сьогодення, може говорити і про прихований страх перед невідомими ще випробуваннями. Але визначальною особливістю у цьому віці є спрямованість у майбутнє, це період найбільших задумів, планів і прогнозів. К. Роджерс пропонує в цьому контексті вивчати особистість у площині «теперішнє – майбутнє».

На 1-му курсі показники за шкалами «(Nc) Погляд на природу людини» і «(Tc) Орієнтування у часі» значно нижчі (відповідно, 56,6 % і 56 %). На 4-му курсі за вказаними параметрами відстежуються найнижчі

показники (відповідно, 55,5 % і 54,3 %), що дає змогу підтвердити спостереження про їх вразливість, невпевненість у собі, завищені прагнення до досягнень, невротичну заглибленість у минулі переживання, прагнення приховати своє справжнє ставлення до екзистенційних цінностей життя.

Індивідуальні показники, що свідчать про здатність розуміти людей, вірити в них, у їхні безмежні можливості, досить різнопланові (від 20 % до 80 %). Результати за цією шкалою можна аналізувати у ракурсі готовності до ширих, чесних, гармонійних міжособистісних відносин. Якщо шляхом психологічного тренінгу вдалось би дещо поліпшити розуміння природи людини, погляд на неї зробити позитивнішим, то можна було б сподіватись яскравіших виявів симпатії, довіри, доброзичливості.

Шкала «(А) Прийняття агресії» у студентів 1-го курсу представлена вищими за середні результатами – 56 % і 59 % і в ієрархічній системі середньостатистичних показників за окремими шкалами має 5 ранг. Ці студенти здатні приймати як власну, так і будь-чюю агресію як природну властивість. Вони не прагнуть приховати, придушити чи відмовитися від неї. Значно нижчий показник тут у студентів 4-го курсу – 51,1 %, що свідчить про певну суперечливість у сприйнятті природних людських властивостей.

Ідеологічний і ціннісно-нормативний вакуум свідомості студентської молоді іноді заповнюється, образно кажучи, підручними засобами, і в цьому процесі не останню роль відіграють засоби масової комунікації. Особистість необхідно розуміти у світлі безперервної взаємодії трьох факторів: поведінковим, когнітивним і фактором середовища. Називаючи «взаємний детермінізм» трьох чинників (відкритої поведінки, особистісних характеристик і впливу оточення) головним принципом аналізу особистості, особистість одночасно є продуктом і творцем суспільного оточення і себе самої.

Агресивність є, як правило, продуктом сприйнятих та засвоєних особистістю у дитинстві відповідних моделей поведінки. Людина, яка стала свідком агресії, відкриває для себе нові вербальні та фізичні реакції, яких раніше не було в її поведінковому репертуарі. Постійний перегляд сцен насильства сприяє також поступовій втраті емоційного сприйняття агресії й чужого болю. У результаті, спостерігач не розглядає насильство як неприйнятну форму поведінки. Нарешті, телевізійні, інтернет-сюжети, перенасичені сценами насильства і жорстокості, викликають зміни в індивідуальному образі реальності. Це означає, що людина, яка часто спостерігає насильство, схильна очікувати його в більшості ситуацій і

сприймати навколишній світ вороже налаштованим до неї. Таке спотворення реальності формує загострене відчуття загрози і схильність захищатися, агресивно реагуючи.

Низький соціально-економічний рівень життя посилює негативний ефект: діти з родин з низьким економічним рівнем частіше схвалюють насильство, отримуючи від нього певне задоволення, а також чіткіше ідентифікують себе з негативними «героями». Ця тенденція була відзначена й у межах нашого опитування. Іншим не менш вагомим фактором (який опосередковує вплив телевізійного та інтернет-насильства) є особисте оточення (родина, школа, однолітки, виховання), яке може здійснювати соціальний контроль або ж сприяти формуванню критичного ставлення до одержуваної інформації. Позитивні стосунки в родині, довіра дітей до батьків знижують ефект негативного впливу агресії. Отже, інформація, одержана з каналів масової комунікації, емоції і почуття, які вона викликає, завжди співвідносяться з системою норм, цінностей, стереотипів тощо, які спрямовують особистість.

Приблизно такий же рівень студенти 4-го курсу мають і за шкалами «(C) Контактність» – 50 %, «(C) Сенситивність» – 48,7 %, «(Ex) Гнучкість поведінки» – 50,9 %, які спільно визначають і детермінують характер міжособистісної взаємодії. Цікаво, що за шкалою «(Ex) Гнучкість поведінки» студенти 1-го курсу теж мають показник невисокий – 51 %.

Насторожує те, що в ієрархічній структурі цієї підвибірки він відповідає 10 рангу, а показники за шкалами «(Fr) Сенситивність» – 52,6 % і «(C) Контактність» – 53 % хоч і є вищими, проте ілюструють рівень адекватного самовираження студентів у спілкуванні, засвідчуючи їхню здатність до саморозкриття. Невисокий показник можна було б інтерпретувати в плані характеристики студентства як респондентів дещо ригідних, невпевнених у своїй значущості. Тому можна прогнозувати, що в процесі спілкування в студентському середовищі час від часу проявлятимуться нещирість, фальш, бажання маніпулювати людьми. Підвищення показників за цією шкалою сприяло б розвитку можливостей до адекватного самовираження в процесі спілкування.

Дані результатів за шкалою «(I) Автономність», як і за шкалою «(Tc) Орієнтування у часі» містять основну інформацію про рівень самоактуалізації студентів. На жаль, в ієрархії середньостатистичних показників вони посідають не перші місця. Найвищий показник належить досліджуванім 3-го курсу (відповідно, 55,8 % і 59,5 %), яке є найбільш успішним за всіма параметрами вимірюваних якостей щодо прагнення до самоактуалізації.

Самоактуалізована особистість має бути автономною, але аж ніяк не самотньою і відчуженою. Надзвичайно низькі результати є серйозним сигналом про недостатній рівень самоактуалізації студентської молоді. Саме автономність, на думку гуманістичних психологів, є одним з головних показників психологічного здоров'я особистості, її цілісності, повноти. Зазначимо, що автономність за змістом наближається до понять «життєвість» (aliveness) і «самопідтримка» (self-support), які зустрічаємо у дослідженнях Ф. Перлза, «спрямованість зсередини» (inner-directed) у напрацюваннях Д. Рісмена, «зрілість» (ripeness) – у К. Роджерса. Якщо пригадати з цієї нагоди Е. Фромма, то автономність за змістом наближається до позитивної «свободи для» на відміну від негативної «свободи від».

У процесі розвитку, структурування, усвідомлення, переосмислення особистісних орієнтацій вагомого значення набуває ставлення до часу життя. Зміст часу залежить від важливості подій, якими він наповнений, а також від яскравості переживань, що їх супроводжують. Час, заповнений різними і цікавими враженнями, здається швидкоплинним, але згадується як довготривалий. Навпаки, плин часу, не заповненого жодними враженнями, здається довгим, а коли він минув – коротким. Особистість постійно співвідносить нинішнє життя з минулим, намагається зазирнути в майбутнє, творить власний світ структуруванням свого життєвого простору. Студентам 1-го курсу важливо навчитись правильно сприймати час, керувати ним, відчуваючи його цінність. Гармонійне сприймання часу дає потужний енергетичний заряд до життя, минуле оцінюється як своєрідний трамплін для реалізації життєвих цілей.

Досить важливими психологічними регуляторами життєвого шляху є гармонійне переживання минулого, сьогодення і майбутнього, усвідомлення взаємозв'язку між подіями життя. Особливу роль для студентів 1-го курсу відіграють уявлення про майбутнє. Наявність чіткої й осмисленої життєвої перспективи свідчить про достатній рівень самоактуалізації особистості. Якщо ж настає «психологічне старіння» (а це може статися у будь-якому віці), то суттєво знижується інтерес до майбутнього як поля самореалізації. Далі результати досліджуваного параметра розташовуються так: студенти 1-го курсу: відповідно, 53 % і 56 % та студенти 4-го курсу: відповідно, 51,5 % і 54,3 %.

Результати дослідження за шкалою, яка характеризує прагнення до контактності, становлять 53 % (1-ий курс), 54 % (3-ій курс), 50 % (4-ий курс). Цей показник не вимірює рівня комунікабельності, а свідчить про готовність налагоджувати корисні та приємні контакти з іншими і

пов'язується з настановленнями особистості. Емпіричні дані переконують, що респонденти з перших двох підвбірок – 1-го та 3-го курсів більше відкриті для спілкування у малих групах різного рівня (сім'я, студентська група, творча наукова група тощо).

Шкала «(S) Спонтанність» за результатами дослідження має схоже представлення у таких показниках – 1-ий курс (53 %), 3-ій курс (53 %), 4-ий курс (49,5 %). Студенти 3-го курсу мають більшу здатність діяти відносно внутрішніх імпульсів, відмовляючись від різних видів психологічного захисту. Вони демонструють упевненість в собі, довіру до світу. Їх вчинкова сфера переконує у наявності більших можливостей для особистісного зростання завдяки сповідуванию цінностей свободи, природності, гри.

Показники групи досліджуваних 3-го курсу «(Sy) Синергічність» (61 %), які є значно вищими за середньостатистичні (51,9 %), також свідчать про винятковість цієї групи студентів у порівнянні з іншими студентами навчального закладу. Вони добре розуміють діалектичну суперечність і взаємозв'язок явищ природи і людського суспільства та буття взагалі. Їм властиве філософське ставлення до проблемних (через внутрішню антагоністичність) епізодів студентського життя. У студентів 1-го та 4-го курсів дані за цією шкалою посідають передостанні місця – відповідно, 48 % та 46,9 %. Таке представлення цієї шкали у підвбірках показників навіює певний песимізм, адже за шкалою «(Nc) Погляд на природу людини», яка разом із шкалою «(Sy) Синергічність» утворює блок усвідомлення цілісності буття, у цих студентів майже однаково значно вищі показники: відповідно, 56,6 % і 55,5 %.

Отже, можна констатувати проблему, спричинену скоріше явищами суб'єктного характеру: особистість схильна оцінювати людей як «хороших і добрих», переконана у людських можливостей, розуміє, що протилежності і суперечності у природі та в житті взаємопов'язані, але не бачить шляхів вирішення суперечностей і проблем.

Останнє місце у всіх підвбірках посідає шкала «(Sa) Самоприйняття», яка засвідчує наявність чи ні психологічного захисту, який відділяє особистість від власної сутності. Розподіл показників як і в попередніх свідчить про переваги студентів 3-го курсу (52,7 %) порівняно з показниками 1-го курсу (48,6 %) та 4-го курсу (47,3 %). Високі чи низькі показники за цією шкалою визначають рівень рефлексивності студентів.

Рефлексію розуміють як осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів своєї діяльності, соціального та індивідуального способу існування. Вона містить такі компоненти, як

зіставлення умов і цілей діяльності, виявлення наявних у ситуації й досвіді суб'єкта засобів і способів перетворення об'єкта, визначення їх достатності чи недостатності для досягнення мети, вироблення стратегії дії, аналіз зворотної інформації. Водночас, рефлексія – це не тільки інтроспекція власної психіки, а й осмислення своєї життєвої програми, принципів світосприймання, цілей, цінностей, вимог, настанов, прагнень. Іншими словами, це особливий дослідницький акт, спрямований людиною на себе як на суб'єкта життєдіяльності.

Особистісна рефлексія не обмежується внутрішніми змінами самої особистості, вона знаменує появу нового етапу в розвитку самосвідомості. З огляду на це, стає можливим не тільки усвідомлення своєї особистості, але й глибше та ширше розуміння внутрішнього світу інших. Останнє детермінується соціальною ситуацією розвитку, в якій провідною стає не навчальна діяльність, яка вже не може задовольнити особистісних домагань, а, як доводять сучасні дослідження, спілкування з ровесниками чи реалізація цього спілкування в суспільно значущій діяльності.

Потреба в самоусвідомленні концертує увагу молодій людині на її внутрішньому світі, що стимулює процеси самосвідомості, сприяє баченню розходжень між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», усвідомленню власної невідповідності суспільним вимогам, ідеалам. А це, у свою чергу, призводить до формування нового якісного стану «Я». Тому не випадково самовизначення отожднюється з пошуком себе, відкриттям «Я».

Отже, підсумовуючи, варто особливо підкреслити, що виникнення особистісного самовизначення можливе тільки при відповідному рівні розвитку самосвідомості – з появою особистісної рефлексії, аспекти якої: здатність критично ставитися до самого себе, адекватно оцінювати себе як особистість, уміння мотивувати цю самооцінку і передбачати перспективи свого розвитку. Кожен із названих аспектів є механізмом самовизначення, а тому їх співвідношення (особистісна рефлексія), у свою чергу, є психологічним механізмом самовизначення, що забезпечує становлення його як новоутворення в ранньому юнацькому віці.

Істотною характеристикою студента є те, що його психічний розвиток відбувається у специфічній формі пізнавальної діяльності – навчально-професійній. Активно поєднана із соціально визнаною, суспільно орієнтована навчально-професійна діяльність не тільки розвиває пізнавально-професійну спрямованість, але й забезпечує новий рівень самовизначення, пов'язаного з перетворенням «внутрішньої позиції» (усвідомлення свого «Я» в системі реально існуючих стосунків) на стійку

життєву позицію, згідно з якою життєві плани орієнтовані на потреби суспільства.

Дослідження мотиваційної сфери майбутніх фахівців свідчить про наявність певної структури та ієрархії мотивів, які спонукають студентів (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7.

Середньостатистичні показники дослідження мотиваційної сфери студентів за визначальними мотивами

Назва мотиву	Ранг	Показники сформованості визначальних мотивів у представників обстежуваних підгруп (у %)			
		1-ий курс	3-ій курс	4-ий курс	середні показники
мотиви соціальної значущості праці	2	47,5	46,2	46	46,4
мотиви професійної педагогічної майстерності	1	52,5	53,8	54	53,6

Отже, згідно з нашими результатами, для 53,6 % студентів найбільше спонукальне значення мають мотиви професійної педагогічної майстерності. Саме зі змістом навчання ця частина студентства пов'язує прагнення розвивати інтелект і особистісні якості. Самоактуалізація у ході педагогічної підготовки є для них чинником, який спонукає до учіння. Студенти, зорієнтовані на переваги такого типу навчальної діяльності, усвідомлюють пізнавальну діяльність як найістотніший спонукальний фактор. Слід зауважити, що різниця між мотивами педагогічної майстерності і соціально-значущими мотивами є значною (46,4 % за шкалою соціально-значущих мотивів і 53,6 % за шкалою мотивів педагогічної майстерності). Вибір частини студентів на користь соціально-значущих мотивів зумовлений прагненням утвердити себе в соціумі, довести навколишнім, що ти чогось вартий, бажанням встановлювати міжособистісні контакти, відвідувати заняття, готуватися разом до семінарів та екзаменів (тобто перебувати в колі юнацтва).

Методика визначення стилю керівництва групою (В. Захарова, О. Журавльова) дала можливість стверджувати, що у переважній більшості досліджуваних (80 %) виявився авторитарний стиль керівництва, застосування якого не є запорукою успішної побудови взаємовідносин педагога із студентами. Більшість педагогів-практиків (68,2 %), характеризуючи студентів, фіксують лише їхні знання, уміння,

навички, звички та пізнавальні здібності, спрямованість особистості та характер учня оцінюються через його успішність.

Про студента роблять висновки, виходячи з його ставлення до навчання, дисциплінованості, слухняності, чесності, скромності, культури поведінки. Встановлено, що високий рівень розвитку емпатії має 14,1 % опитаних, нормальний – 57,1 %, дуже високий – 28,8 %. Інтернальність притаманна 67,1 % опитаних. Потреба у встановленні та збереженні позитивних соціальних контактів у 30,0 % знаходиться на низькому рівні, у 70,0 % – на середньому. Лише 11,8 % досліджуваних продемонстрували високий рівень розвитку свого творчого потенціалу. Майже однакова кількість – 47,1 % і 41,2 % відповідно мають середній і низький рівень педагогічної креативності. Характеристика рівнів психологічної готовності студентів – майбутніх педагогів до регуляції взаємин між студентами наведена у таблиці 2.8.

Визначення рівнів психологічної готовності майбутніх педагогів до регуляції взаємин між студентами, показало, що високий рівень мають лише 18,8 % студентів – майбутніх педагогів. Достатній рівень продемонстрували 42,9 %, а низький – 38,2 % студентів. Ці дані поставили перед необхідністю пошуку шляхів і засобів підвищення рівня психологічної готовності майбутніх педагогів впливати на взаємини між студентами.

В експериментальній групі відповідно до опитувальника комунікативних та організаторських здібностей «КОЗ-1» (В. Синявського і Б. Федоришина) виділяються наступні рівні комунікативних здібностей: низький (7 %); нижче середнього (14,3 %); середній (43 %); високий (21,4 %); дуже високий (14,3%). Домінуючим рівнем в експериментальній групі є середній – 43%. Студенти, що мають даний рівень, не відрізняються високим стійким потенціалом комунікативних здібностей. Таким чином, в експериментальній роботі було досліджено сформованість у студентів умінь професійно-педагогічної комунікації і визначено умов її успішного формування. Крім того, важливою проблемою також ми вбачаємо розвиток інноваційних методів підготовки майбутніх педагогів та формування навичок діалогічної взаємодії. У сучасній теорії професійної підготовки майбутніх учителів важливе місце займає формування вмій діалогічної взаємодії між педагогами і студентами. При розгляді нинішнього етапу становлення і реформування системи вищої освіти, проблеми взаємодії між викладачами та студентами, становлення їх стосунків залишаються актуальними. Це пояснюється самою специфікою навчально-виховного процесу, який передбачає безпосередню

взаємодію всіх його учасників, де на перший план виступає професійне педагогічне спілкування.

Таблиця 2.8.

Характеристика рівнів психологічної готовності майбутніх педагогів і психологів до регуляції взаємин між учнями

Критерії	Високий рівень	Достатній рівень	Низький рівень
комунікативні уміння	стійкий інтерес до спілкування, яке поширюється за межі навчального процесу	нестійкий інтерес до спілкування з учнями, яке обмежується функціональною сферою	відсутність вираженого інтересу до спілкування з учнями
організаторські уміння	постійна орієнтація на творчу організацію виховної роботи, наявність індивідуального стилю	використовує передовий педагогічний досвід	виховна робота в класі проводиться формально
установки на спілкування з студентами	заохочення учнів до активності та самостійності; стиль взаємодії – демократичний	напрямок діяльності учнів визначає сам; стиль взаємодії – авторитарний	у справі учнів не втручається; стиль взаємодії – ліберальний
афіліація	наявність потреби творчо організувати неформальне спілкування з дітьми	спілкування обмежене навчально-виховним процесом; наявність прихованої конфліктності	взаємини з дітьми нестійкі, залежать від обставин і настрою вчителя
емпатійні тенденції	здатність проникати у душевний стан учнів; використовувати методи впливу відповідно до ситуації	здатність проникати у душевний стан учнів; підбирати методи впливу у типових ситуаціях	не завжди розуміє учнів; не вміє заглибитися в сутність ситуації
інтернальний локус контролю	глибоке розуміння власних індивідуальних особливостей поведінки	розуміння окремих власних індивідуальних особливостей поведінки	поверхове розуміння своїх індивідуальних особливостей поведінки
креативність	вміння організувати не тільки корекційну, але й профілактичну роботу з метою запобігання агресивної поведінки	розуміння необхідності запобігання агресивної поведінки та виникнення конфліктів	поверхове розуміння необхідності творення гуманних стосунків

Враховуючи принцип гуманізації освіти як один із основних серед принципів перебудови сучасної освіти в Україні (зазначено в Законі України «Про освіту»), доцільно зауважити, що саме діалог має сприяти підвищенню результативності навчально-виховного процесу. Орієнтація

сучасної педагогічної освіти на конкретну особу має реалізуватися, насамперед, у вищих навчальних закладах. Важливим фактором організації діалогічної взаємодії, на нашу думку, є вміння майбутнього вчителя навчитися встановлювати контакти, налагоджувати «продуктивну комунікацію», яка базується на взаємній повазі та довірі. Ми вважаємо за доцільне звернути увагу на уміння вчителя співпрацювати, оскільки вони є, на наш погляд, важливими для успішної організації діалогічної взаємодії. Співпраця педагога з учнями включає в себе наступні вміння: взаємодіяти з будь-яким співрозмовником; надавати допомогу учням у групі в процесі розв'язання певної задачі; знаходити і коригувати помилки інших у групі. На нашу думку, для вчителя уміння логічно висловлювати свою точку зору, стисло і виразно висловлювати власні думки в ході діалогічної взаємодії з учнями потребує формування цієї мовленнєвої якості ще в період навчання у вузі. Проте у своїй подальшій діяльності він має не тільки постійно удосконалювати названі уміння, але й сприяти їх формуванню у своїх учнів. Досягнення такої мети можливе, якщо у практику роботи вищої школи впроваджувати інтерактивні технології навчання. Розглянемо деякі з них.

У процесі вивчення дисциплін характерною є технологія проблемного навчання, яка передбачає створення проблемних ситуацій з метою розвитку пізнавальної діяльності студентів. Тобто студенти здобувають знання у процесі розв'язання проблемних ситуацій у групі, розвивають креативне мислення. Виявити проблему можна через постановку проблемного питання, представлення альтернативного судження, зіткнення різних систем культурних цінностей, протиріч тощо. У навчальному діалозі має зберігатися рівність позицій викладача і студента: вони обидва повинні шукати шляхи вирішення проблеми [187, с. 89]. Діалог викладача із студентами може розвиватись у неочікуваному для нього напрямку. Проте, незважаючи на це, педагог має питаннями поглиблювати проблему, вибудовувати структуру діалогу.

Технологія імітаційно-ігрового навчання передбачає використання дидактичних, рольових, ділових та інших ігор, системи тренінгів тощо. У процесі такого навчання студент учиться самостійно мислити, діяти, вести науковий диспут, адаптуватися в групі, розуміти мотиви й інтереси інших учасників гри, самостійно приймати рішення та взаємодіяти з іншими. Групові технології навчання дають можливість усім учасникам активно діяти. Серед сучасних і, на наш погляд, найбільш цікавих для студентів інтерактивних методів можуть виступати такі: мозковий штурм, метод

відсіювання («тригірна техніка»), узагальнення ідей («ідейна інженерія») тощо.

Мозковий штурм – це метод для використання досвіду учасників з метою розв’язання проблем та розроблення ідей. Такий процес включає дві стадії:

1. Педагог пропонує студентам декілька альтернативних ідей щодо розв’язання проблеми.

2. Студенти обирають найкращі (з їх позиції) ідеї, що були запропоновані, або висувають власні та намагаються їх здійснити.

Метод відсіювання або «тригірна техніка» (з англ. trigger – пристрій, у якому напруги й струми змінюються на виході) також включає два етапи:

1. Кожен студент має записати своє рішення проблеми у вигляді тез; учасники доповідають про свої списки ідей, при цьому однакові тези відсіюються.

2. Після того, як усі ідеї були названі, проводиться аналіз та відбір найбільш оригінальних ідей.

Метод узагальнення ідей (або «ідейна інженерія») враховує та опрацьовує у письмовій формі знання та ідеї групи студентів. Він реалізується у п’ятьох етапах:

1. Визначення мети для розв’язання проблеми.

2. Відбір учасників: обговорюють проблему ті студенти, які були завчасно ознайомлені з нею, а також ті, які не були ознайомлені.

3. Аналіз труднощів: створюється група для аналізу проблеми, причин її виникнення.

4. Збір пропозицій для розв’язання проблеми, яка фіксується на картках.

5. Складання програми заходів, де відбувається перевірка пропозицій, вони відсіваються та оцінюються учасниками обговорення. Результати зводяться до узгодженої програми дій.

Основою інтерактивних технологій навчання є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують діалог між викладачем і студентами. Викладач виступає в ролі більш досвідченого організатора процесу навчання. Всі учасники процесу при цьому взаємодіють один з одним, спільно вирішуючи проблеми. Така атмосфера співпраці з розв’язання проблем є оптимальною для формування умінь і навичок, необхідних для професії вчителя та сформованості високого рівня професійно-педагогічної комунікації. Таким чином, теоретико-експериментальна робота

підтвердила основну ідею, яка виражається суттю досягнення детермінованих умов активної участі студентів у професійно-педагогічному спілкуванні. Дослідження дало можливість переконатися в тому, що рівень достатньої готовності до педагогічного спілкування є результатом складної системної організації навчально-виховних ситуацій. При цьому важливо ставити перед студентом такі умови розв'язку завдань, які б відкидали рамки традиційної відповідно-питальної системи, а навпаки, створювали стиль продуктивної, творчої роботи в групі, починаючи від розробки задуму до одержання кінцевого результату.

Олена Сторож

Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії»

«Бути психотерапевтом – значить бути самотнім кочівником, Богом, невдахою, Сатаною, відчувати загрозу, бути предметом палкого кохання і ненависті і задавати собі питання. Наша робота постійно засмучує нас, тому що ми завжди невпевнені, постійно зустрічаємося з опором тих, кому хочемо допомогти, успіх наш ніколи не буває повним, а невдачі виразні до нав'язливості. Найкраща робота часто не помітна навіть тому, з ким вона була пророблена, і самі ми безповоротно самотні у своїй роботі, навіть в тому випадку, якщо більшу частину часу проводимо в чийсь компанії».

Джеймс Бьюдженталь

Навчальна дисципліна «Основи психотерапії», базуючись на сучасних досягненнях психологічної та медичної науки і практики, вирішує завдання теоретичної та практичної підготовки здобувачів вищої освіти до роботи у галузі практичної психології. Як і інші навчальні дисципліни, вона має чітку структуру змістового контенту, що об'єднує широкий простір теоретичної інформації та систему практичних напрацювань. Ознайомлення здобувачів вищої освіти з психотерапевтичними техніками спрямоване на розвиток їх професійних компетенцій психотерапевтичного спрямування.

Навчальна дисципліна «Основи психотерапії» є складовою програми професійної підготовки спеціалістів за напрямком 053 «Психологія». Мета

Зміст

Передмова.....	3
----------------	---

Частина 1.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i>	5
Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти <i>Назарець Л., Руденко Н.</i>	29
Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери : теоретико-методологічний аспект <i>Березюк Т.</i>	54
Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету <i>Павелків К., Павелків В.</i>	84
Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID-19 <i>Джеджера О. В.</i>	110

Частина 2.

ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації <i>Безлюдна В., Корчакова Н.</i>	144
--	-----

Майбутнім психологам про життєві проблеми і орієнтири сучасного підлітка <i>Кулаков Р., Кулакова Л.</i>	175
Психологічні основи навчання професійно-педагогічної комунікації <i>Павелків Р., Созонюк О.</i>	200
Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії» <i>Сторож О.</i>	226

Частина 3.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ

Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі <i>Назаревич В.</i>	254
Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики <i>Хунавцева Н., Івашкевич Е.</i>	281
Психологія літературної творчості старшокласників <i>Михальчук Н., Набочук О.</i>	316
Проблема оптимізації професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту <i>Івашкевич Е., Харченко Є.</i>	341
<i>Список використаних джерел</i>	367
<i>Авторський колектив</i>	395

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ:
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Підписано до друку 29.06.2021 р. Формат 60x84 1/16.
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 25,0. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.