

УДК 371.12:316.454.52

Дубовик С.М., Київський національний економічний університет

Дубовик Світлана Миколаївна – асистент кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету. Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх викладачів до професійного спілкування.

ХАРАКТЕРИСТИКА СКЛАДНИКІВ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА

У статті на основі аналізу наукових досліджень обґрунтована структура продуктивного стилю педагогічного спілкування, охарактеризовано кожний із її компонентів.

In the article the structure of the productive style of pedagogical communication has been revealed on the basis of the scientific researches analysis. Its every component has been characterised in detail.

На відміну від досліджень, де структура продуктивного стилю педагогічного спілкування викладача розглядається у руслі наукових пошуків В.А.Кан-Калика, ми пропонуємо до цієї структури включати мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-процесуальний компоненти. В останньому, у свою чергу, ми виділяємо соціально-перцептивну, інтерактивну та комунікативну підструктури. Вказані складові встановлені на основі аналізу існуючих підходів щодо досліджень структури індивідуального стилю спілкування В.С.Мерліна, В.М.Галузяка, Г.М.Мешко, С.В.Капітанець, М.С.Ковалю та наукових розробок щодо структури спілкування Г.М.Андреевої, О.О.Бодальова, Б.Ф.Ломова. Проте, щоб зрозуміти, яким чином згадані компоненти детермінують стиль спілкування викладача з учнями, необхідно розкрити їх сутність, специфічні функції в цьому процесі та зв'язки між ними.

Розглянемо ці складники.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Мотиваційно-ціннісні диспозиції визначають особливості інших компонентів психологічної структу-

ри особистості і відіграють вирішальну роль у детермінації її поведінки, саморегуляції та прогнозуванні. Вони зумовлюють і емоційне, афективне пристосування, і раціональний вибір бажаного, а також стають психологічною основою у формуванні стійких властивостей особистості.

Сучасні дослідження сутності педагогічного спілкування дозволяють стверджувати, що його стильові особливості також обумовлюються мотиваційно-ціннісною структурою педагога, яка опосередковує його сприймання та оцінку педагогічних ситуацій і визначає пріоритети у виборі ним тих чи інших педагогічних впливів та способів спілкування.

Так як досліджуваний нами феномен – стиль педагогічного спілкування – є стійкою системою способів та прийомів спілкування викладача з учнями, ми вважаємо, що на його формування та функціонування впливають саме стійкі мотиваційні утворення. Так, до мотиваційних утворень, які характеризуються стійкістю, Ільїн В.П. відносить мотиваційні установки [17, с. 140-146].

Аналіз наукових робіт, присвячених дослідженню мотиваційної сфери особистості [3, 17,

20, 32, 36], приводить до висновку, що мотиваційну установку доцільно розглядати як систему сформованих мотивів і цінностей, які формують певний тип реагування і дій, потенційну налаштованість на певну активність, готовність до її реалізації при появі відповідних умов.

Нагадаємо, що у „фазній будові” акту діяльності (а спілкування також є одним із видів діяльності), запропонованій видатним психологом С.Л.Рубінштейном, першим етапом або фазою діяльності є її мотивація, продуктом якої, як зазначає учений, виступає інтенція (намір) і відповідна установка [32]. Тому, під час вивчення мотиваційно-ціннісного компоненту продуктивного стилю педагогічного спілкування, об'єктом нашої уваги стали саме мотиваційні установки.

Відповідно до класифікації мотивів можна розрізнити і мотиваційні установки. Інтересам нашого дослідження відповідають установки, що сформувались у процесі спілкування та впливають на його перебіг, а саме: установки соціальні або комунікативні.

У процесі нашого дослідження з метою діагностики комунікативних установок студентів ми використовували „Методику виявлення комунікативних установок” [24, с. 142-169]. Наш практичний досвід роботи з вказаною методикою доводить, що за її результатами можна достатньо детально визначити провідні позиції та установки особистості у спілкуванні.

В основу вказаної методики покладено концепцію Е.Берна про трикомпонентну структуру особистості як суб'єкта комунікації. З точки зору вченого кожний учасник взаємодії може займати одну з трьох вказаних позицій, умовно названих „Дитина”, „Батько”, „Дорослий”. Ці позиції ні якою мірою не пов'язані з відповідною соціальною роллю, а є чисто психологічною характеристикою певної стратегії у взаємодії (позиція „Дитини” відповідає стратегії „прибудова низу”, позиція „Батька” – стратегії „прибудова зверху”, позиція „Дорослого” – стратегії „прибудова поруч”).

Вказані позиції виступають одним із факторів ефективності взаємодії. Так, на думку В.Н.Мясищева, продуктивні взаємостосунки виникають тільки на основі суб'єкт-суб'єктних відносин, які характеризуються не позицією „над”, а позицією рівного, тому що „...в умовах залежності однієї людини від іншої відношення не проявляються, а приховуються та маскуються...” [25].

Сполучення домінуючої позиції та типу спілкування (Дитина гармонійна, Дитина формальна, Дитина відчужена, Дитина конфліктна; аналогічно – Батько гармонійний, Батько формальний, Батько відчужений, Батько конфліктний; Дорослий гармонійний, Дорослий форма-

льний, Дорослий відчужений та Дорослий конфліктний) стало для авторів методики основою виділення 12 комунікативних установок, які керують поведінкою суб'єкта в процесі взаємодії. Дана методика виявляє структуру комунікативних установок, а головне – домінуючу комунікативну установку особистості.

До стійких мотиваційних утворень В.П.Ільїн [17] також відносить і мотиваційні властивості особистості. Серед вказаних властивостей, на стиль спілкування викладача з учнями найбільш впливають, на наш погляд, такі особливості як домінування мотивації досягнення успіху або мотивації уникнення невдач та мотив афіліації.

За даними наукових досліджень різниця у прояві тенденцій досягнення успіху чи уникнення невдач полягає в тому, що домінування мотиву досягнення пов'язано з продуктивним виконанням діяльності. Це обумовлено впевненістю суб'єкта в успішній реалізації задуманого, його рішучістю у невизначених ситуаціях, схильністю до розумного ризику, готовністю брати на себе відповідальність, наполегливістю при досягненні цілі, адекватному середньому рівні домагань. Навпаки, індивіди з домінуючим мотивом уникнення невдач беруться за вирішення як дуже легких задач, де їм гарантований стопроцентний успіх, так й дуже важких, де невдача не сприймається як особистий неуспіх. Такі люди характеризуються тривожністю та захисними тенденціями, що, в свою чергу, знижує результати взаємодії.

У наукових працях, як відомо, також розкритий вплив мотиву афіліації на товариськість особистості взагалі та на продуктивність її спілкування зокрема. Впливаючи на індивідуальні особливості і на поведінку суб'єкта, домінування у особи потреби в афіліації проявляється у прагненні до схвалення зі сторони оточуючих, до самоствердження. Внаслідок цього, людина проявляє більшу активність та ініціативність у спілкуванні, прагне до доброзичливих стосунків та будує їх на основі взаємної довіри, добре ставлячись до оточуючих, у відповідь користується їх симпатією та повагою. У цілому, стиль спілкування такої особистості можна охарактеризувати впевненістю, невимушеністю, відкритістю та соціальною сміливістю.

Мотив відчуження, виявлений у рамках мотиву афіліації, має протилежне значення. Людина з домінуванням вказаного мотиву очікує негативне підкріплення зі сторони оточуючих. Такі очікування супроводжуються недовірою до оточуючих, невпевненістю у собі, низькою активністю у спілкуванні, відстороненістю, слабо розвинутими комунікативними навичками. Всі ці фактори створюють труднощі у спілкуванні, знижують його продуктивність.

Необхідно відмітити, що переважання одного із вказаних мотивів стає мотиваційною особливістю особистості, яка визначає її схильність до тієї чи іншої стратегії у взаємодії.

Зробимо висновок, що особливості мотиваційної сфери, як однієї з характеристик особистості, безперечно зумовлює своєрідність поведінки та спілкування зокрема, але зберігаючи свою самостійність, вона, в той же час, тісно пов'язана з іншими сферами.

Так, насамперед, важливо підкреслити залежність мотиваційно-ціннісної сфери від інтелектуальної. Вона проявляється в тому, що „перша формується та розвивається при участі другої” [20]. Підтверджують вказане положення і наукові дослідження Беха І.Д.[6]. Так, у своїй роботі І.Д.Бех також підкреслює, що одним із основних факторів формування особистісних цінностей “вважається свідомо інтелектуальна робота людини по все більш глибокому і широкому відображенню дійсності, а не внутрішньоспонтанне розгортання визначених динамічних тенденцій”[6, с. 18].

Викладене дає підстави стверджувати, що на формування мотиваційно-ціннісного компоненту продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів в процесі їх професійної підготовки має спиратися на засвоєння студентами соціально-психологічних норм та емоційно-ціннісних ставлень, на основі яких зароджуються моральні орієнтири та установки. Це, в свою чергу, буде корегувати ставлення майбутнього спеціаліста, виробляти певний тип реагування на поведінку оточуючих, формувати тип самореалізації та самоствердження. Вважаємо, що формування у студентів в процесі навчання поведінкового компоненту продуктивного стилю педагогічного спілкування також буде впливати на корекцію їх мотиваційно-ціннісної сфери в сторону її відповідності умовам побудови продуктивних взаємостосунків з оточуючими.

Тож, розглянемо наступний суттєвий компонент продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Когнітивний компонент. До внутрішніх детермінант стилю спілкування, що спрямовують та регулюють поведінку викладача ми відносимо, як вже було зазначено, і когнітивний компонент.

Роль цього компоненту у процесі саморегуляції педагогічної діяльності та педагогічного спілкування зокрема, досліджувалась О.О.Бодальовим, Н.В.Кузьміною, Ю.М. Кулюткіним й Г.С.Сухобською та іншими науковцями. Результатом вказаних досліджень стали висновки про те, що когнітивна база викладача включається в процес аналізу педагогічної ситуації, формування навчально-виховних цілей і зумовлює вибір педагогом, з множини всіх відомих йому способів

та прийомів спілкування, таких, які відповідають вказаній ситуації.

Визнаючи понятійний апарат викладача загальною когнітивною основою процесів оцінки ситуації, прогнозування можливих наслідків застосування тих чи інших дій та подальшого вибору відповідної тактики інтерактивної поведінки, вчені, в той же час, підкреслюють залежність етапу прийняття рішення від мотиваційно-ціннісної структури особистості вчителя (потреб, установок, ціннісних орієнтацій і т.ін.).

Пам'ятаючи про вплив когнітивного фактору на процес формування ціннісних орієнтацій, є очевидним реверсний, взаємообумовлюючий, взаєморозвиваючий зв'язок мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів. Їх синтез, закріплений у свідомості, регулює поведінку особистості в цілому, в тому числі, і її стиль спілкування.

У той же час важливо нагадати, що в багатьох наукових працях [1, 19, 22, 26, 29] підкреслюється те, що когнітивний компонент входить до структурної організації умінь. Так, за словами Абдулліної О.А., педагогічні уміння є „формою функціонування теоретичних знань. У педагогічних уміннях реалізуються, перш за все, психолого-педагогічні знання як про цілі, задачі, принципи, сутності, методи і прийоми навчання та виховання, так і про способи організації педагогічного процесу” [1, с. 133]. Ми вважаємо, що сказане повною мірою можна віднести і до умінь педагога, які забезпечують процес спілкування.

З метою вирішення завдань нашого дослідження нам необхідно було уточнити сутність поняття „когнітивний компонент” продуктивного стилю педагогічного спілкування. Аналіз наукових досліджень показав існування різних підходів щодо розуміння вченими поняття когнітивної підструктури особистості. Так, з огляду на існуючі дослідження в галузі когнітивної психології, Заярна І.М. поняття „когнітивна структура” особистості розкриває як “відображена у свідомості людини концептуальна структура знань про світ в цілому і про конкретну предметну галузь, зокрема, тобто певна поняттєва система, свідомо сприйнята особистістю в її феноменальному образі світу.” [14, с. 50]

У той же час деякі науковці, виділяючи в структурі стилю педагогічного спілкування когнітивний компонент, визначають його сутність категорією когнітивної простоти-складності. З метою вимірювання сформованості цього компонента використовують репертуарні грати Дж.Келлі.

Вважаємо, що вказані наукові підходи займають крайні, односторонні позиції щодо розуміння такого складного феномену, як когнітивний компонент.

З огляду на результати аналізу наукових робіт [14, 18, 21, 35], ми дійшли наступних висновків: 1) когнітивний компонент продуктивного стилю педагогічного спілкування – це діяльнісно організована професійна свідомість викладача, яка представлена рефлексивно-пошуково організованою системою психолого-педагогічних знань та знань у галузі психології спілкування; 2) когнітивний і мотиваційно-ціннісний компоненти продуктивного стилю педагогічного спілкування хоч і не зводяться один до одного, але взаємозалежні у своєму розвитку та функціонуванні; 3) синтез когнітивного та мотиваційно-ціннісного компонентів є внутрішньою регулюючою детермінантою професійного стилю спілкування викладача, яка формує зміст професійної свідомості, впливаючи на оцінку вчителем педагогічної ситуації та на його вибір адекватних способів навчально-виховного впливу; 4) когнітивний компонент продуктивного стилю педагогічного спілкування включений у структурну організацію умінь викладача, які забезпечують процес спілкування.

Викладене довело нам важливість розвитку когнітивної підструктури в процесі формування у майбутніх викладачів продуктивного стилю професійного спілкування.

Операційно-процесуальний компонент продуктивного стилю педагогічного спілкування включає перцептивну, інтерактивну та комунікативну підструктури які є складовими цілісного процесу спілкування.

Перцептивна підструктура. Однією з основних умов ефективного педагогічного спілкування є розвинуті перцептивні вміння викладача. У роботах багатьох науковців О.О.Бодальова [7, 8], Н.А.Березовіна і Я.Л.Коломінського [4], А.С.Золотнякової [16] розуміння вчителем особистості учня розглядається як важлива умова підвищення ефективності навчально-виховного процесу та як значимий фактор управління розвитком особистості вихованця. Визначаючи роль соціальної перцепції у комунікативному процесі, Петровська Л.А. пише: “У рамках спільної регулятивної функції соціальна перцепція виявляється первинною по відношенню до поведінкових аспектів спілкування” [28, с. 19]. Дійсно, забезпечуючи адекватне розуміння особистості учня та учнівського колективу в цілому, соціальна перцепція впливає на вибір викладачем доцільних способів взаємодії з ними й підвищує ефект педагогічного впливу.

Нагадаємо, що когнітивна база є основою для оволодіння викладачем професійними вміннями, в тому числі, що зрозуміло, й вмінням соціального пізнання. Також, ще раз підкреслимо і залежність поведінкового рівня від системної організації мотиваційно-ціннісної та когнітивної сфер людини, які є внутрішньою детермінантою вказаного рівня. Доцільно звернути увагу на те, що стає очевидним

ще й зворотний зв'язок між процесом соціальної перцепції та внутрішніми диспозиціями особистості. Так, за допомогою сформованих соціально-перцептивних умінь викладач орієнтується у ситуації спілкування, після чого „активізується” робота внутрішньої підструктури з метою вибору педагогом способів та прийомів спілкування, адекватних даній ситуації. Важливо зазначити, що продуктивність цього вибору залежить від точності, об'єктивності результату перцептивного процесу.

У результаті аналізу наукових робіт з проблем соціальної перцепції нами були виявлені різні підходи щодо розуміння сутності вказаного феномена. Так, в одному із напрямків поняття “соціальна перцепція” обмежується сприйняттям людини людиною, не включаючи сприйняття груп, колективів, спільностей, звужуючи тим самим термін “соціальна перцепція” до міжособистісної перцепції.

Інший підхід до цього питання ми знаходимо у теоретико-методичних дослідження Андрєєвої Г.М.[2, 23] та Петровської Л.А.[28].

Наша ж точка зору щодо розуміння сутності соціальної перцепції повністю співпадає з поглядами Андрєєвої Г.М. та Петровської Л.А. Тому, поняття “перцептивні вміння продуктивного стилю педагогічного спілкування” в контексті нашого дослідження ми розуміємо як вміння викладача у процесі спілкування сприймати та розуміти учнів, себе та педагогічну ситуацію в цілому, в якій це спілкування розгортається.

Також, одним із важливих завдань даного етапу дослідження було виявлення шляхів формування перцептивних умінь викладача. У результаті аналізу психолого-педагогічних наукових праць, присвячених дослідженню проблеми соціальної перцепції, ми виявили наступні фактори, що впливають на її розвиток:

- формування мотиваційно-ціннісної сфери студентів, яка сприяє продуктивному стилю взаємодії та спілкування [7, 8];
- поглиблення психолого-педагогічних знань студентів, знань з проблем соціальної перцепції, закономірностей сприйняття оточуючих за їх фізичними та соціальними характеристиками, а також розширення їх самоусвідомлення через самопізнання;
- розвиток спостережливості [38];
- впровадження у навчальний процес невербальних технік, психогімнастики, які підвищують чутливість до сприйняття [7, 8];

Зробимо висновки, що розвинуті соціально перцептивні вміння викладача є суттєвим фактором ефективності педагогічного спілкування. Але, виступаючи передумовою поведінкових

аспектів спілкування, вони, в той же час, лише обслуговують останніх. Тож перейдемо до розгляду інтерактивної та комунікативної складових процесу спілкування педагога.

Інтерактивна підструктура. У процесі спілкування люди вступають у взаємодію. Але, розглядаючи взаємодію в контексті стилю педагогічного спілкування, нас цікавить не її зміст, а її соціально-психологічна організація. Такою організацією виступають взаємовідносини, що складаються між партнерами під час взаємодії, які в свою чергу опосередковані психологічними властивостями останніх. Тому ми вважаємо, що інтерактивну складову продуктивного стилю педагогічного спілкування необхідно розглядати через її внутрішні детермінанти, а саме соціально-психологічні якості викладача.

У той же час, опираючись на результати наукових досліджень Круглової Б.С., Лабунської В.О., Норакідзе В.Г., ми вважаємо, що розвиток у студентів мотиваційно-ціннісної, когнітивної, перцептивної та комунікативної складових продуктивного стилю педагогічного спілкування буде сприяти і розвитку інтерактивних рис, їх зміни на більш ефективні.

У зв'язку з тим, що у вирішенні структурних складових продуктивного стилю педагогічного спілкування нас цікавить, більшою мірою, прикладний аспект, то і наш науковий пошук направлений на виділення такого необхідного мінімуму компонентів, цілеспрямоване формування яких забезпечить становлення вказаного стилю.

Саме тому, у рамках нашого дослідження особливу увагу ми приділяли самооцінці майбутніх викладачів та їх емпатії, які є важливими чинниками у побудові ефективних взаємостосунків з учнями та оптимізація яких, на наш погляд, вимагає впровадження у навчальний процес самостійних засобів формування.

Так, аналіз наукової літератури [5, 8, 15, 31, 34] дає підстави вважати самооцінку та самоусвідомлення одними з основних якостей особистості педагога. Їх значна роль у процесі спілкування обумовлена подвійною функцією. Перша функція – це внутрішнє регулювання усвідомленої поведінки, тобто, об'єктивне сприйняття та оцінка себе, своїх мотивів, цілей, можливостей впливає на вибір вчителем доцільних способів педагогічної взаємодії.

Друга функція – це вплив самоусвідомлення та самооцінки вчителя на сприйняття та розуміння ним інших. Підтвердженням цієї тези є думка Чернишевського Н.Г.: “Хто не вивчав людину в самому собі, ніколи не досягне глибокого знання людей” [37, с. 426].

У той же час, підкреслюючи значення стилю спілкування у розвитку взаємостосунків та їх

взаємовплив, Бодальов О.О. так визначає його детермінацію: “...авторитарна манера поводження людини з партнером стримує активність останнього, а демократична – навпаки, сприяє її росту. Причому і та і друга манера поведінки особи – це вираження характеру розуміння й оцінювання нею людей і себе самого, а також відношення як до них, так і до себе” [8, с.21].

У наукових дослідженнях визнаним фактом є те, що для професійно-педагогічної діяльності викладача, як і для життєдіяльності особистості взагалі, оптимальною є висока адекватна самооцінка. Учитель з позитивним самосприйняттям, впевнений в собі, правильно співвідносить свої можливості та здібності, достатньо критично відноситься до себе, намагається реально оцінювати свої невдачі та успіхи. Висока самооцінка поєднується з позитивним, довірливим ставленням до оточуючих, з готовністю до прийняття інших. Тому викладач з такою самооцінкою з більшою легкістю вступає у взаємодію з учнями, що, в свою чергу, сприяє налагодженню контактів, встановленню дружніх взаємостосунків з вихованцями, ефективному вирішенню спільних задач. Учні найбільш високо оцінюють таких вчителів.

Значні відхилення самооцінки від адекватно високої змінюють стиль поведінки викладача і порушують його душевну рівновагу. Так, занижена самооцінка педагога, підвищує його тривожність та вразливість, знижує соціальну активність, ініціативність, часто поєднується з негативним, недовірливим і недоброзичливим ставленням до учнів, що негативно впливає на їхні взаємостосунки.

У свою чергу, вчителі з неадекватно завищеною самооцінкою характеризуються неправильним, ідеалізованим уявленням про себе, про свої можливості; виказують неповажне ставлення до учнів, занадто різькі та необгрунтовані висловлювання в їх адресу, нетерпимість до відмінної точки зору; низька критичність до себе поєднується з високою критичністю до вихованців; за умов невдачі у справі, перекладають відповідальність за це на інших та на обставини; не сприймають критику, справедливі зауваження оцінюють як причіпку, не вміють признавати своїх помилок, що призводить до неможливості своєчасного їх виправлення.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що висока адекватна самооцінка педагога, як ядро особистості, обумовлює глибокі перцептивні процеси, що розгортаються у взаємодії з учнями, гуманістичну направленість викладача на вихованців та такі особистісні характеристики, які сприяють ефективності спілкування.

Важливо нагадати, що детермінацію самооцінки розкриває В.І.Ковальов [20]. Науковець зазначає, що динаміка самооцінки професійно значущих якостей залежить від рівня професійного

досвіду і відношення до тих чи інших сторін діяльності, тобто у кінцевому рахунку – змін у мотиваційній сфері [20, с. 105-106]. Очевидно, це ще раз підтверджує обумовлюючий вплив мотиваційно-ціннісного та когнітивного компонентів як на інші структури особистості, так і на її самооцінку, як складову вказаної структури.

Отже, можна зробити висновок, що корекційні заходи щодо самооцінки майбутніх викладачів в процесі формування продуктивного стилю педагогічного спілкування мають бути направлені на розширення знань студентів про роль самооцінки в їх професійному та особистому житті, на формування мотивації до адекватного самосприйняття та самопізнання, на поглиблення самосвідомості через психологічну самодіагностику, самоаналіз і рефлексію. У навчальний процес доцільно також включати спеціальні тренінгові ігри та вправи, спрямовані на розвиток у студентів позитивного, толерантного, гуманістичного ставлення до себе і до оточуючих.

У зв'язку з тим, що об'єктом нашого дослідження є продуктивний стиль професійного спілкування викладача, то і у мовленні педагога, як складовій комунікативної підструктури цього стилю, нас цікавить, більшою мірою, його форма, тобто способи та прийоми, а не його зміст. Тож, аналіз вищевказаних робіт та власний педагогічний досвід дозволив зробити їх оптимальну вибірку, яка відповідає інтересам нашого дослідження, а саме: змістовність, логічність, доступність, звукова та інтонаційна виразність, емоційність, енергійність, впливовість, чистота мовлення та відповідність літературним нормам, оптимальний темп мовлення.

У той же час, невербальна поведінка включає немовленнєві засоби спілкування (рух, простір, час), які сприймаються та відбиваються оптичною, акустичною, тактильною та ольфакторною системами, а саме: оптико-кінетичною (жести, міміка, пантоміміка), паралінгвістичною (якість голосу, його діапазон, тональність), екстралінгвістичною (включення в мову пауз, покашлювання, сміху і т.д.), а також проксемічною (простір та час організації комунікативного процесу) системами знаків.

Опрацювання психолого-педагогічної літератури щодо проблем невербального спілкування дало нам можливість виділити наступні ознаки, сукупність яких визначає уміння ефективної невербальної комунікації викладача та сприяє продуктивності його стилю професійного спілкування, а саме: багатство виразних прийомів в операційному арсеналі вчителя, їх точність, доречність, експресивна оптимальність використання та візуальний контакт з партнером зі спілкування або з аудиторією.

Очевидно, що цілеспрямоване формування умінь ефективної невербальної комунікації у майбутніх викладачів буде сприяти вирішенню наступних задач: розширенню та оптимізації

засобів передачі інформації та впливу на учнів; розвитку у студентів соціальної перцепції; формуванню умінь подавати себе у спілкуванні зі співрозмовником, умінь самопрезентації; умінь керувати своїм емоційним станом та налаштовуватись на спілкування з учнями; умінь розкривати свої почуття та бути зрозумілим для співбесідника.

Водночас, у зв'язку з тим, що одним із критеріїв продуктивного стилю педагогічного спілкування ми виділяємо діалогічну стратегію впливу, стає очевидним, що уміння ефективного спілкування викладача з учнями не обмежується лише його уміньми передачі інформації. Зрозуміло, що діалогічна стратегія у педагогічній взаємодії, постійне підтримання зворотнього зв'язку між учасниками комунікативного акту передбачають не лише говоріння, але і слухання. Так, Васильєва І.І., досліджуючи специфіку діалогічності також вважає, що основна специфічна відмінність діалогічної стратегії у спілкуванні, порівняно з монологічною, є установка комунікатора на відповідну реакцію реципієнта [10]. У зв'язку зі сказаним необхідно доповнити, що реалізація діалогу, крім готовності, бажання слухати передбачає і відповідні уміння слухати і чути.

Слухання – не просто мовчання, а активна діяльність, своєрідна робота, їй передують бажання почути, інтерес до співрозмовника [30, с.283]. Ефективному слуханню сприяють як вербальні так і невербальні його аспекти. Серед вербальних реакцій, що визначають вміння слухати, психологи виділяють наступні:

- з'ясування – це постановка перед співрозмовником „відкритих” запитань з метою уточнення повідомлення;
- перефразування – це переформулювання думки співрозмовника своїми словами з метою визначення точності розуміння почутого;
- відбиття почуттів – це звернення в процесі слухання не до змісту повідомлення співрозмовника, а до його емоційних реакцій, їх уточнення. Дуже часто саме цього чекає партнер від нас в процесі спілкування;
- резюмування – це стислий виклад головних ідей повідомлення співрозмовника. Використовується під час „розгорнутої” бесіди, якщо увага вашого партнера переключасться на другорядні питання [12, 30].

Невербальні аспекти процесу слухання також мають свої закономірності. Уміння ефективної невербальної поведінки викладача під час активного слухання сприяють формуванню позитивного враження в учнів, виникненню у них довіри та їх саморозкриттю у діалозі.

Також у результаті аналізу наукових праць щодо проблем вербальної та невербальної комунікації ми йшли висновку про те, що формування комунікативних умінь у майбутніх викладачів вимагає корекції різних особистісних рівнів, а саме: розвитку у студентів знань в галузі психології спілкування, засвоєння психологічних умов продуктивності педагогічного стилю спілкування, формування стійких мотиваційних утворень, які націлюють на побудову продуктивних взаємостосунків з оточуючими, підвищення рівня мотивації до самоудосконалення у сфері професійного спілкування. Одночасно, формуванню вмінь ефективної комунікації буде сприяти розвиток соціальної перцепції. Безпосередній же процес формування комунікативних умінь у майбутніх викладачів, як складової їх продуктивного стилю професійного спілкування, має здійснюватись, на наш погляд, у діяльності, яка моделює ситуації спілкування вчителя з учнями.

Тож ми виклали свій підхід щодо структури продуктивного стилю педагогічного спілку-

вання та охарактеризували її складові елементи. Очевидно, що кожний структурний компонент вказаного феномена відносно самостійний, але, в той же час знаходиться у нерозривному зв'язку з іншими підструктурами.

Ми повністю погоджуємося з В.А. Семиченко, яка вважає, що складність визначення характеристики структури будь-якого психічного явища полягає в тому, „що воно ніколи до кінця не може бути розкладене на структурні елементи за якоїсь однею ознакою” [33, с. 6]. Тому ми, представляючи наше бачення щодо структурної будови продуктивного стилю педагогічного спілкування, зазначили лише ті складові, які, на наш погляд, мають найбільше практичне значення у формуванні вказаного феномена.

Подальший науковий пошук з вказаної проблеми, на нашу думку, слід пов'язувати з розробкою системи формування компонентів продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів у процесі їх професійної підготовки.

Література

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Андурса Г.М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции. // Вопр. психологии. – 1977. – №2. – С. 3-14.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М., Мысль, 1976. – 158с.
4. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Минск: Изд-во Белорус.ун-та, 1975. – 160 с.
5. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс. 1986. – 420 с.
6. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.;
7. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 199с.
8. Бодалев А.А. Психология общения. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
9. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики Эмпатии учителей: Автореф. Дис... канд.пед.наук: 13.00.01 / Ленингр. Гос.пед.ин-т. – Л., – 1988. – 14 с.
10. Васильева И.И. Коммуникативные свойства высказываний в диалоге // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5 – №5. – С. 49-153.
11. Годлевська А.І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності: Дис. канд. пед.наук. – К., 1998. – 201с.
12. Дерябо С.Д., Ясвин В.А Гроссмейстер общения: Изд-во „Глобус”, Луганск, 1998. – 186 с.
13. Зайцева З.Г. Особенности речи учителя как средства педагогического труда (на материале начальных классов): Автореф. дис. ... канд.пед. наук. – К., 1978. – 24с.
14. Заярна І.М. Формування когнітивних структур особистості як проблема педагогічної психології. – Дис. канд.психол.наук, 19.00.07. – Дніпропетровськ, 2001. – 234 с.
15. Змиевская Л.В. Влияние когнитивных структур личности учителя на результативность педагогического общения: Дис ...канд.пед.наук. – К., 1988.
16. Золотнякова А.С. Личность и структура педагогического общения: Пособие по спецкурсу. – Ростов-на-Дону: Ростовский госуд.пед.ин-т. 1979. – 80 с.
17. Ильин В.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
18. Исаев Е.И., Косорецкий С.Г., Слободчиков В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопр. психологии. – 2000. – №3.
19. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М.: Просвещение. 1968. – 228 с.
20. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: Наука. 1988. – 192 с.
21. Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки: Дис. ... канд.психол.наук., 19.00.01. К. – 1998. – 192 с.
22. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 45 с.
23. Межличностное восприятие в группе / Под Ред. Г.М.Андреевой, А.И.Донцова. М.: Изд-во Моск.Ун-та, 1981. – 295 с.

24. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних: Метод. посібник. / За ред. Синявського В.В., Ящишин О.О. – Київ: Науково-методичний центр ІПЗ ДСЗУ, 2000. С. 142-169.
25. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
26. Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. – М., 1970. – 432 с.
27. Пасинок А.І. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей: Дис. ... д-ра пед. наук., 13.00.04. – Харків, 2002. – 425 с.
28. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.
29. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях // Советская педагогика. – 1963. - №11. – С.98-103.
30. Потелло Н.Я., Скиртач Г.Є. Українське ділове мовлення і спілкування: Навч.посібник – К.,: МАУП, 2003. – 440 с.
31. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд- во группа “Прогресс”: “Универс”, 1994. – 480 с.
32. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 370 с.
33. Семиченко В.А. Проблема мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». –К.: Милениум, 2004. – 521 с.
34. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А.Сластенин; Моск.гос. заоч. пед. ин-т. – М.: Просвещение, 1976, СМГЗПИ – 160 с.
35. Снегирева Г.В., Платон К. Н. Особенности восприятия подростками сверстников и взрослых как проблема когнитивной сложности личности. Сообщение 1. Когнитивно “простые и сложные” подростки: различия в восприятии других людей в зависимости от факторов возраста и эмоционального отношения субъекта // Новые исследования в психологии. – М.: Педагогика, 1984. – №1(30). - С. 37-42.
36. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси: Изд-во АН ГССР, 1961.- 210 с.
37. Чернышевский Н.Г. Детство и отрочество. Сочинение графа Л.Н. Толстого. Военные рассказы графа Л.Н.Толстого // Полн.собр.соч.: В 15т. –М.: ГИХЛ, 1947. – С. 421-431.
38. Шепеленко Т.Л. Формирование коммуникативных умений студентов экономического университета в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин: Дис. канд.пед.наук. – К., 1998. – 221 с.