

perseverance that is optimism and hope. These factors as we can read in the article determinates symptoms of styles of explaining scores – successes and defeats – which are common in people's lives.

However considerations go to these styles to be named and to use appropriate announcements, paying attention that what we say and how for a relation teacher – pupil or parent – child is extremely important.

The author shows a need of understanding these announcements and for an educational purpose using them in a way they mean exactly what we want them to mean. It is given examples of announcements presenting successive criteria of discussed styles. The article quotes from a contemporary psychology a thesis that is as well an essence of these considerations. The subject is also confirmed in scientific studies, that in successes and defeats see an essential factor of gaining future goals.

УДК 371.12:316.454.

*Світлана Дубовик
(Київ)*

РЕЗУЛЬТАТИ ВПРОВАДЖЕННЯ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС УНІВЕРСИТЕТУ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

Продуктивний стиль педагогічного спілкування був предметом дисертаційної роботи Г.А.Коломієць [2], здійсненого у 80-х роках ХХ ст. Сутність вказаного стилю дослідниця розглядала з огляду на класифікацію стилів педагогічного спілкування, розробленою В.А.Кан-Каликом. Водночас, проблема формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки не знайшла відображення у наукових працях. Тому, метою нашого дослідження стала розробка і апробація у навчальному процесі університету технології формування зазначеного стилю майбутніх викладачів економіки. Експериментальна робота проводилася на базі Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана протягом 2002-2006 рр. З метою перевірки ефективності вказаної технології було досліджено динаміку становлення продуктивного стилю педагогічного спілкування в учасників експериментального навчання та у студентів контрольних груп, професійна підготовка яких здійснювалася традиційним шляхом.

Рівні сформованості структурних складових продуктивного стилю професійного спілкування викладача, сукупний показник яких і визначає рівень сформованості зазначеного стилю у студентів, ми вимірювали за допомогою діагностичних засобів, які описані у статті «Діагностика сформованості продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів [1].

Перейдемо до розгляду результатів формувального експерименту.

Подамо дані динаміки розвитку структурних складових продуктивного стилю педагогічного спілкування студентів експериментальних та контрольних груп у процесі їхньої професійної підготовки. Розглянемо кількісні і якісні зміни у відповідних проблематиці нашого дослідження структурних компонентах індивідуальності студентів, які відбулися в процесі їхньої професійної психолого-педагогічної підготовки (табл.1.1).

Таблиця 1.1

Динаміка розвитку структурних складових продуктивного стилю педагогічного спілкування у студентів експериментальних та контрольних груп (у %).

Мотиваційно-ціннісний компонент	Структурні складові		Експериментальна вибірка (131чол.)			Контрольна вибірка (103чол.)		
			Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Мотиваційно-ціннісний компонент	Комунікативна установка	I зріз	95,4	1,5	3,1	97,1	1,0	1,9
		II зріз	69,5	5,3	25,2	94,2	3,9	1,9
	Мотивація Досягнення	I зріз	19,9	53,4	26,7	21,4	45,6	33,0
		II зріз	6,1	48,9	45,0	18,4	43,7	37,9
Когнітивний	Знання	I зріз	74,8	25,2	0	76,7	23,3	0
		II зріз	1,5	29,0	69,5	7,7	47,6	44,7
	Когнітивна Складність	I зріз	17,6	65,6	16,8	18,4	65,1	16,5
		II зріз	9,2	54,2	36,6	13,6	68,0	18,4
Операційно-поведінковий	Соціальна Перцепція	I зріз	17,6	65,6	16,8	18,4	65,1	16,5
		II зріз	9,2	54,2	36,6	13,6	68,0	18,4
	Уміння вербального спілкування	I зріз	29,0	59,5	11,5	24,3	66,0	9,7
		II зріз	0	43,5	56,5	4,8	70,9	24,3
	Уміння невербального спілкування	I зріз	31,3	51,1	17,6	27,2	51,5	21,3
		II зріз	1,5	41,2	57,3	6,8	61,2	32,0
	Самооцінка	I зріз	9,9	41,2	48,9	9,7	34,0	56,3
		II зріз	3,1	26,7	70,2	7,8	30,1	62,1
	Загальна інтернальність	I зріз	26,7	48,9	24,4	23,3	57,3	19,4
		II зріз	8,4	49,3	42,3	16,5	59,2	24,3
СПСПС		I зріз	33,6	66,4	0	31,1	68,9	0
		II зріз	1,5	38,2	60,3	18,4	61,2	20,4

Як відомо, процес корекції мотиваційно-ціннісної сфери особистості кропіткий й довготривалий та вимагає тонкого, продуманого впливу. Некоректні засоби, застосовані педагогом по відношенню до студента з метою трансформації його мотивів, цінностей, установок можуть приводити до таких негативних наслідків як активізація захисних механізмів у вихованця, виникнення у нього негативізму та неприйняття особистості вчителя, а відповідно і всіх педагогічних впливів, що застосовує останній.

З огляду на сказане, ми вважаємо, що в комунікативних установках учасників експериментальних груп на час закінчення експерименту відбулися досить суттєві позитивні зміни (таблиця 1.1). Так, продуктивна комунікативна установка «Дорослий гармонійний» діагностована у 33 студентів (25,2% від всієї вибірки), що на 22,1% перевищує результати отримані на етапі констатувального дослідження. У 7 (5,3%) учасників експерименту виявлено комунікативну установку «Батько гармонійний», яку ми відносимо до середнього рівня розвитку щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування. В цілому, за час експерименту студентів (у процентному відношенні) з непродуктивними комунікативними установками зменшилося на 25,9%.

У той же час, діагностичні можливості тесту МВКУ дозволяють виявити не тільки сполучення домінуючої позиції і типу спілкування за якими і визначається недуча комунікативна установка людини, але й рівень вираженості інших показників у структурі мотиваційних диспозицій особистості, процентне співвідношення яких свідчить про їх відповідний прояв у комунікативній поведінці суб'єкта з оточуючими. У зв'язку зі сказаним важливо підкреслити, що порівняльний аналіз індивідуальних показників за вказаною методикою до початку і після завершення експериментального навчання показав суттєве переструктурування позицій і типів спілкування у його учасників. Так, незважаючи на те, що у 69,5% студентів після завершення експерименту діагностовано низький рівень розвитку їх комунікативних установок щодо досліджуваного стилю, ми, у той же час, виявили позитивні зміни у пропорційному співвідношенні їх позицій, а також типів спілкування за рахунок зменшення рівнів прояву деструктивних показників.

Для прикладу розглянемо діагностичні профілі комунікативних диспозицій студентки на різних стадіях експерименту, яка на початку нашої роботи мала яскраво виражену непродуктивну комунікативну установку (графік 1).

обумовлює надсензитивність до неспівпадання думок і поглядів, підозрілість, ... ворожість до оточуючих...» [3,с.160-161].

Рівні вираженості інших типів спілкування у даної студентки також свідчили про її високу відчуженість під час взаємодії з оточуючими, низький рівень внутрішньої гармонійності та формальності. Тому, вище наведена характеристика, у зв'язку з вираженням *B*-типом, доповнювалася її відстороненістю у взаємодії з оточуючими, «сприйняттям зовнішнього світу як джерела потенційної загрози її самоповазі і душевній рівновазі» [3,с.156], що проявляється у зниженні «мотивації на особистісний контакт із установленням ... психологічної дистанції та бар'єрів ...» [3,с.156].

Очевидно, що наявність вищезазначених внутрішніх диспозицій особистості приводять до неефективних стратегій взаємодії з оточуючими та свідчать про неготовність суб'єкта до реалізації продуктивного педагогічного спілкування.

Водночас, як показано на графіку 1, протягом експериментального навчання співвідношення позицій у спілкуванні під дією формувальних впливів у даної студентки змінилося. Тепер вага позицій (Дитина, Батько, Дорослий) у спілкуванні з оточуючими становить відповідно 31%, 33% та 36%, що, у відповідності до графіку, свідчить про більш гармонійний та адекватний їх прояв у взаємодії з іншими в залежності від ситуації.

Водночас, система типів спілкування в учасниці експерименту також зазнала значної перебудови. Так, *K*-тип соціальних настанов зменшився на п'ять діагностичних одиниць та складає 19% у співвідношенні до інших типів спілкування, що за графіком відповідає майже середньому рівню конфліктності особи. Показник відчуженості зменшився на чотири одиниці (складає 20%), також відповідає середньому рівню та характеризує особистість як таку, що підтримує з оточуючими оптимальну (не занадто близьку і не відсторонену) дистанцію під час спілкування. Процентна вага гармонійного типу спілкування у комунікативній поведінці студентки підвищилася на шість одиниць і на зазначеному рівні свідчить про те, що внутрішній стан особистості значно гармонізувався, об'єктивувалось сприйняття оточуючого світу і людей, збільшилось прийняття дійсності такою якою вона є, зменшилась категоричність та захисні механізми. Важливо зазначити, що внутрішнє прийняття різноманіття й унікальності оточуючого світу і людей супроводжується більш позитивним ставленням до дійсності та породжує стан внутрішньої безпеки і впевненості в собі. Показник формального типу настанов також збільшився на три діагностичні одиниці, що свідчить про актуалізацію настанови на вирішення практичних завдань і узгодження дій партнерів

у процесі соціальної взаємодії, насамперед, ділового та професійного характеру [3, с.152].

Тож, незважаючи на те, що за результатами останнього діагностичного зрізу у досліджуваній констатовано непродуктивну комунікативну установку («Дитина конфліктна»), вищезазначені дані приводять до висновку про гармонізацію її внутрішніх диспозицій та значне зростання ваги продуктивних настанов у різних ситуаціях соціальної взаємодії. Враховуючи високий рівень сформованості у даної студентки інших структурних складових досліджуваного стилю, ми можемо прогнозувати її готовність до свідомої активізації продуктивних внутрішніх настанов під час педагогічної взаємодії з вихованцями.

Відповідно до розглянутого прикладу нами були проаналізовані зміни у розвитку складових комунікативної установки, що відбулися під впливом формувальних засобів у учасників всієї експериментальної вибірки. У результаті порівняльного аналізу виявлена наступна динаміка середньогрупових показників: вираженість позиції у спілкуванні «Дитини» зменшилась у середньому по вибірці на 3,8 діагностичні одиниці; позиція «Батька» зросла на 0,7 діагностичні одиниці; позиція «Дорослого» також зросла на 3,1 діагностичних рівня; показник типу спілкування «гармонійний» у середньому по групі зріс на 4,2 діагностичних рівня; «формальність» у спілкуванні також зросла на 2,7 рівня; «відчуженість» зменшилась на 3,3 діагностичні одиниці; рівень «конфліктності» зменшився на 3,6 одиниці.

Разом з тим, у студентів контрольної вибірки (таблиця 1.1), на відміну від експериментальної, не відбулося суттєвих змін у структурі їх комунікативних установок. Так, тільки у трьох майбутніх викладачів у процесі їх професійної підготовки традиційними засобами навчання низький рівень розвитку комунікативних установок щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування змінився на установку «Батько гармонійний», яка відноситься до середнього рівня прояву щодо вказаного стилю. Розвиток комунікативних установок у студентів контрольних груп в сторону їх продуктивності у даному випадку становить всього 2,9%. При індивідуальному аналізі динаміки складників комунікативних установок студентів контрольної вибірки також не виявлено скільки-небудь суттєвих змін, щоб можна було говорити про закономірні тенденції у їх розвитку.

Щодо подальшого аналізу мотиваційно-ціннісного компонента продуктивного стилю педагогічного спілкування, то під впливом формувального експерименту мотивація досягнення у студентів експериментальної вибірки, як бачимо (таблиця 1.1), також значно зросла. Так, у порівнянні з результатами I експериментального зрізу, коли високий рівень розвитку мотивації досягнення щодо

продуктивного стилю педагогічного спілкування було діагностовано лише у 26,7% студентів досліджуваної вибірки, то по закінченню експерименту – зазначений рівень був визначений вже у 45,0%, що становить 18,7% зростання. Водночас, низький рівень досліджуваного показника після формувального етапу експерименту був діагностований лише у 6,1% студентів, що на 13,8% менше, ніж під час констатувального заміру.

У той же час, у студентів контрольної вибірки, професійне навчання яких реалізовувалося традиційними методами, розвиток мотивації досягнення до високого рівня також зафіксований, але у значно меншій мірі – у 4,9% досліджуваного контингенту. У 3,0% студентів цієї вибірки зафіксована динаміка розвитку мотивації досягнення з низького рівня прояву до середнього.

Рівень теоретичної підготовки студентів і експериментальної, і контрольної вибірок, як видно із представленої таблиці, на початку експерименту суттєво не відрізнявся та характеризувався переважно низькою науково-теоретичною готовністю учасників дослідження до педагогічного спілкування. Під час другого діагностичного заміру в експериментальній вибірці було виявлено високий рівень науково-теоретичних знань з досліджуваної проблеми у 69,5% студента, в контрольній – у 44,7% студентів. Більш ефективному результату у формуванні зазначеного складника когнітивного компонента продуктивного стилю педагогічного спілкування сприяє, на нашу думку, наступне: забезпечення мотивації навчання студентів; надання інформації особистісно значущої для студентів; реалізація у навчальному процесі активних методів навчання; тісний зв'язок теорії з практикою.

У той же час, впровадження у навчальний процес університету спеціально розробленої технології формування продуктивного стилю педагогічного спілкування ефективно вплинуло і на розвиток когнітивної складності у майбутніх викладачів. Так, як видно з таблиці 1.1, у експериментальній вибірці когнітивна складність підвищилася до високого рівня прояву у 19,8% студентів, тоді, як у контрольній вибірці – лише у 1,9% учасників навчання.

Когнітивна складність як показник більш глибокого, рефлексивно-пошукового мислення є важливою складовою когнітивної підструктури продуктивного стилю педагогічного спілкування. Тому, на нашу думку, дуже важливим є реалізація у навчальному процесі дискусійних та пошукових методів, які сприяють формуванню гнучкості, варіативності мислення, зняттю стереотипів мислення, розвитку у майбутніх фахівців аналізу, самоаналізу і рефлексії, а також більш глибокому пізнанню ними оточуючого світу та усвідомленню його різноманіття.

Подані вище результати динаміки когнітивної складності, такою ж мірою, відносяться і до змін, що відбулися у майбутніх вчителів щодо розвитку у них уміння точного сприйняття і розуміння соціальної ситуації взаємодії та її учасників. Так, після закінчення експерименту високий рівень розвитку соціальної перцепції був діагностований у 36,6% студентів експериментальних груп. Разом з тим, у студентів контрольних груп високий рівень зазначеного показника визначено лише у 18,4% осіб.

Рівень сформованості вербальних і невербальних умінь у майбутніх викладачів, як і під час констатувального експерименту, визначався на основі експертного оцінювання. Проте, якщо на етапі первинного зрізу рівні розвитку зазначених умінь у студентів і експериментальних, і контрольних груп майже не відрізнялися, то після вивчення ними предметів психолого-педагогічного циклу за різними навчальними програмами результати діагностики мають суттєву різницю. Так, в експериментальній вибірці (таблиця 1.1) після реалізації формувальних засобів високий рівень уміння використовувати вербальні засоби спілкування виявлено у 56,5% студентів, що на 45,0% вище ніж на початку експерименту, середній рівень – у 43,5% досліджуваного контингенту (відповідно, підвищився на 16,0%). Низький рівень розвитку уміння вербальної комунікації, що важливо, не визначений ні в одного студента. Також, у результаті оцінювання сформованості уміння використовувати невербальні засоби спілкування виявлено їх високий рівень – у 57,3%, середній рівень – у 41,2% учасників експериментального навчання. Низький рівень уміння використовувати невербальні засоби спілкування залишилися у 2 студентів, що складає 1,5% всієї вибірки. Тобто, зазначені результати демонструють загалом достатньо високий середньогруповий показник сформованості комунікативних умінь у майбутніх викладачів, які пройшли курс професійної підготовки до педагогічного спілкування за розробленою нами технологією.

У той же час, у студентів контрольних груп, як показано у таблиці, на відміну від експериментальних, уміння вербального спілкування на високому рівні було сформовано лише у 14,6% осіб, та загалом склало 24,3% від всієї вибірки. На низькому рівні це уміння залишилося 4,8% досліджуваних. Щодо уміння використовувати невербальні засоби спілкування, то його високий рівень продемонстрували 32,0% студентів зазначеної вибірки, середній рівень – 61,2%. У 6,8% студентів рівень розвитку цього уміння залишився низьким.

Порівняльний аналіз змін, що відбулися в експериментальних та контрольних групах впевнює у доцільності запропонованих нами засобів оволодіння комунікативними уміннями майбутніми викладачами економіки. Велику роль у ефективності вказаного процесу, на нашу

думку, відіграє й одночасна робота з розвитку у студентів інших структурних складових продуктивного стилю педагогічного спілкування.

Реалізація нами розробленої технології формування досліджуваного стилю забезпечила також об'єктивізацію учасниками навчання самосприйняття та прийняття себе. Як видно з таблиці 1.1, високий рівень самооцінки щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування, яка характеризується адекватним сприйняттям себе та позитивним ставленням до себе, після проведення формувального етапу експерименту діагностована у 70,2% його учасників, що на 21,3% вище ніж до його реалізації. Корекційний ефект щодо завищеної самооцінки виявлений у 14,5% студентів. Це свідчить, що у даних студентів підвищилася об'єктивність самосприйняття, поглибилося розуміння себе, своїх особливостей, можливостей, поведінки.

У порівнянні з результатами констатувального заміру, у 6,8% студентів, які мали низький рівень прояву самооцінки щодо досліджуваного стилю спілкування також відбувся позитивний корекційний ефект.

У контрольних групах (таблиця 1.1) у процесі їх професійної підготовки відбулася корекція самооцінки до високого рівня розвитку щодо продуктивного стилю педагогічного спілкування у 5,8% студентів. Низький рівень самооцінки залишився у 7,8% студентів. Тобто, тільки у двох студента із шести, рівень самооцінки яких на етапі констатувального експерименту був визнаний низьким, у результаті вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу традиційними методами відбулися позитивні зрушення у структурі вказаного феномена.

Результати діагностики локусу контролю діяльності також демонструють перевагу позитивних зрушень у студентів експериментальної групи над студентами контрольної групи. Так, після проведення формувального експерименту (таб.1.1) високий рівень загальної інтернальності виявлено у 42,3% учасників навчання, що на 17,9% перевищує їх результати, отримані під час проведення констатувального експерименту. Важливо також зазначити, що у 11 осіб, рівень розвитку загальної інтернальності яких залишився низьким, ми також виявили позитивні зрушення останньої у межах зазначеного рівня.

У той же час, зміни, що відбулися у майбутніх викладачів, професійна підготовка яких здійснювалася за діючою технологією, як видно з представленої таблиці є незначними.

Індивідуальні показники рівнів сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування (СПСПС) у студентів вираховувалися як сукупність рівнів розвитку його детермінуючих складових. Як видно з таблиці 1.1, на початку експерименту студенти обох вибірок мали майже

однаковий розподіл за рівнями продуктивності їх стилів педагогічного спілкування. Під час констатувального експерименту ні в одного із студентів не було зафіксовано високий рівень розвитку феномена, що вивчається. Більшість студентів експериментальних (66,4%) і контрольних (68,9%) груп характеризувалися середнім рівнем продуктивності стилю педагогічного спілкування. Зовсім інші результати отримані після проведення формувального експерименту.

Як показано у таблиці 1.1, після завершення вказаного етапу експерименту високим рівнем сформованості продуктивного стилю педагогічного спілкування характеризувалися 60,3% майбутніх викладачів. Разом з тим, у студентів контрольних груп зазначений рівень СПСПС діагностовано тільки у 20,4%. Важливою особливістю реалізованої нами технології навчання є те, що майже всі студенти оволодівають продуктивним стилем педагогічного спілкування на високому та середньому рівнях. Тоді, як у контрольній вибірці 18,4% майбутніх викладачів залишилися на низькому рівні володіння вказаним стилем.

Викладені матеріали дозволяють зробити висновок, що розроблена нами технологія навчання в умовах економічного університету суттєво сприяє професійній підготовці майбутніх викладачів до педагогічного спілкування, формування у них продуктивного стилю цього спілкування.

Подальший науковий пошук проблеми продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки слід пов'язувати з вирішенням таких питань: вивчення взаємозв'язку особистісних рис студентів та особливостей оволодіння ними вказаним стилем спілкування; розвиток та обґрунтування інноваційних технологій формування продуктивного стилю педагогічного спілкування на основі особистісно-орієнтованого навчання; розробка спеціального навчального курсу та навчальних посібників, що будуть сприяти вдосконаленню спілкування викладачів та формуванню у них продуктивного стилю цього спілкування.

Список літератури

1. Дубовик С.Н. Діагностика сформованості продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів / С.М.Дубовик // Проблеми освіти : Наук зб. – 2009. – Вип. – С.116-123.
2. Коломиец А.В. Формирование продуктивного стиля педагогического общения во внеучебной деятельности студентов (на материале факультетов общественных профессий педагогических вузов) : дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Анна Васильевна Коломиец. – К., 1989. – 184с.
3. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних. Метод. посібник / [за ред. Синявського В.В., Яципин О.О.]. – К., Науково-методичний центр ПІЗ ДСЗУ, 2000. – 314с.

THE RESULTS OF INTRODUCING TECHNIQUES OF EFFECTIVE STYLE
OF PROFESSIONAL COMMUNICATION OF FUTURE TEACHERS OF
ECONOMICS INTO THE UNIVERSITY TEACHING PROCESS

The article deals in the results of introducing techniques of effective style of professional communication of future teachers of economics into the University teaching process during learning of subjects of psychology-pedagogical cycle.

Галина Жирська
(Тернопіль)

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО КОНСТРУЮВАННЯ ШКІЛЬНИХ
ПІДРУЧНИКІВ ЯК ЗАСІБ ГУМАНІЗАЦІЇ
БІОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Подолання гендерних стереотипів, творення нових форм і загальнонодоських стандартів для жінок і чоловіків, гендерної культури нового зразка – потреба перебудови України у контексті входження до світового співтовариства, розбудови нових форм спілкування на основі гуманних відносин у всіх сферах життя суспільства. Включення до освітніх та навчальних програм жіночої та гендерної проблематики сприятиме зламу існуючих стереотипів, а її відображення у змісті шкільних підручників стане елементом становлення адекватної статеворольової ідентифікації підлітків як однієї з умов гуманізації освіти.

Для вдосконалення навчальних програм і шкільних підручників задля гуманізації змісту та гендерного їх збалансування, яке розуміється як рівність прав і можливостей жінок та чоловіків у всіх сферах суспільного життя, необхідний детальний аналіз існуючих посібників з усіх навчальних предметів. Така робота повинна ґрунтуватися на методологічних дослідженнях з гендерної експертизи взагалі та гендерної експертизи навчальних програм, підручників та навчальних посібників зокрема. «Гендерна експертиза – це метод дослідження формального («право у формі правових актів») і реального («право на практиці») буття правових норм. У її основі лежить концепція гендерної рівності чоловіків та жінок у теорії та практиці правовідносин. Гендерна експертиза проводиться з метою виявлення суперечностей у проведенні соціальної та правової політики для реального забезпечення рівноправності чоловіків та жінок у всіх сферах життя відповідно до міжнародно-правових стандартів. Об'єктом гендерної експертизи є, з одного боку, законодавство як сукупність правових норм, а з іншого – практика правовідносин» [5].

Гендерний аналіз навчальної літератури для школярів проводили С. Вихор, Т. Говорун, Н. Городнова, М. Дьоміна, О. Кікінежді,