

УДК 159.9:316.77:37.03

Т.Д. Щербан

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ЗДІБНОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

Об'єктом дослідження статті є потенціал здібностей спілкування вчителя. Результати дослідження дали змогу визначити психологічні особливості потенціалу спілкування вчителя, виявити шляхи його актуалізації. Дається аналіз особливостей потенціалу спілкування, визначено його психологічну основу. У статті доведено, що рівень потенціалу здібностей до спілкування вчителя детермінований системою знань, вмінь, навичок, притаманних педагогу і пов'язаний з його перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними можливостями та мотивацією до спілкування.

Ключові слова: спілкування, здібності до спілкування, потенціал здібностей спілкування, мотивація спілкування, діалог.

Объект исследования статьи – потенциал способностей общения учителя. Результаты исследования дали возможность определить психологические особенности общения учителя, отыскать пути его актуализации. Предлагается анализ особенностей потенциала общения, определена его психологическая основа. В статье указано, что уровень потенциала способностей к общению учителя детерминирован системой знаний, умений, навыков, которые свойственны педагогу и связаны с его перцептивно-рефлексивными, эмоционально-эмпатийными возможностями и мотивацией к общению.

Ключевые слова: общение, способности к общению, потенциал способностей общения, мотивация, общение, диалог.

Спілкування, виступаючи суспільною формою буття людини, пронизує весь соціальний організм суспільства і створює, з одного боку, умови привласнення загальнолюдських здібностей, з другого боку – виступає механізмом реалізації потенцій і можливостей людини у формі тих чи інших психологічних новоутворень. Навчання є суспільна форма управління учінням, тому вона і реалізується в розгорнутій формі спілкування. Реальне педагогічне спілкування являє собою складне і внутрішньо суперечливе сплетіння перцептивних, комунікативних, інтерактивних компонентів суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної форм.

Зміст спілкування у педагогічній діяльності полягає у взаємній передачі досвіду, інформації в міжособистих контактах з ціллю якісного вирішення визначених навчальних задач. Отже, спілкування у навчанні: впливає на характер психічного відображення, свідомість, складу особистості, а також аналіз того як індивід оволодіває засобами спілкування і який вплив воно виявляє

на психічні процеси, стани і властивості; детермінанта системи психічних явищ, щось зовнішне по відношенню до психічного.

Професіоналізм учителя виражається передусім у тому, щоб оперативно приймати педагогічно доцільні рішення у постійно мінливих умовах. Однак слід мати на увазі, що всі педагогічні дії реалізуються лише через педагогічну взаємодію – спілкування вчителя з учнем. Слід зазначити, що робота з розвитку комунікативної компетентності вчителів має враховувати специфіку їх навчання у вузі.

Вивченням теоретико-методологічних основ розв'язання вчителем навчальних задач займалися Н.В. Кузьміна, В.О. Кан-Калік, М.Д. Нікандров, В.Я. Ляудіс, Л.Д. Петровська, В.О. Слассьонін, Л.Ф. Спірін та низка інших авторів. У дослідженнях психологів [1; 2; 3; 5 та ін.] переконливо доведено, що для вчителів притаманна невисока ефективність освоєння навчальним спілкуванням. Отже, окреслена проблема на сьогодні залишається недостатньо розробленою і науково прогнозованою. Практично відсутні обґрунтовані концепції, які б уможлилювали конструктивний, реалістичний підхід до розв'язання проблеми.

Виходячи з цього, об'єкт дослідження – потенціал здібностей спілкування вчителя. Предмет дослідження – психологічні детермінанти потенціалу здібностей вчителя в процесі його навчальної діяльності. Мета дослідження – визначити психологічні особливості потенціалу спілкування у вчителя, виявити шляхи його актуалізації. Відповідно до висунутої мети були визначені такі завдання дослідження: дослідити особливості навчального спілкування і виявити його місце у сфері педагогічної праці, особливості потенціалу спілкування вчителя, визначити його психологічну основу.

У реалізації поставлених у роботі завдань використовувалися методи досліджень: теоретичний аналіз наукової літератури, спостереження, анкетування, інтерв'ю, бесіди, тестування, психолого-педагогічний експеримент, експертна оцінка і самооцінка. Різними видами дослідно-експериментальної роботи було охоплено 35 учнів, 10 вчителів та 40 студентів вищих навчальних закладів.

Ми виходили з того, що обмеження простору дослідницького пошуку психологічної служби в роботі з учителями можливе лише двома детермінантами: особливостями особистості; професійної діяльності, пов'язане з тим, що саме вони охоплюють більшість чинників, що обумовлюють специфіку поведінки фахівця.

У протиріччі між ними частіше за все й укладені механізми особистісного росту. Взаємодія і суперечлива єдність двох станів дійсності фахівця – наявного і бажаного – створює те напружене енергетичне поле мотивації, у межах і під впливом якого детермінується й здійснюється особистісна змінюваність. Однак, обліку чинників особистісних особливостей суб'єкта і функціональної будови діяльності для прогнозування розгортання особистісних утворень у ході освоєння навчальної професії буде

недостатньо. Перелік детермінант особистісного росту вчителя буде неповним, якщо в нього не будуть введені актуально реалізовані, предметно розгорнуті зв'язки між учителем і учнем.

Учень виступає як об'єкт навчального впливу, що є для вчителя сферою представленості і життєдіяльності його особистості, а з погляду діяльності може бути розглянутий як результат цієї діяльності. Очевидно, що цей чинник, який одержав назву «об'єкт навчальної діяльності», у реальному житті може бути поданий і окремим учнем, і колективом учнів, і їхніми батьками, і навіть колегами учителя. Тому чинник, умовно позначений як «об'єкт діяльності», виступає як той, що постійно розвивається і змінюється, активний суб'єкт навчальної взаємодії, що багато в чому залежить від умінь навчального спілкування вчителя.

Поняття «вміння навчального спілкування» містить у собі не тільки оцінку співрозмовника, визначення його сильних і слабких сторін, а й вміння установити приятельську атмосферу, зрозуміти проблеми співрозмовника і т.д. Для перевірки цих якостей пропонуємо застосовувати наступні тести: оцінка рівня товариськості вчителя, за В.Ф. Ряховським, оцінка стилю спілкування вчителя за допомогою карти навчальної діяльності на основі анкети О.О. Леонтьєва, оцінка ставлення учня до вчителя за допомогою анкети «Вчитель-учень».

Для кількісної оцінки стилю спілкування учителя варто заповнити тестову карту навчальної діяльності. Для цього необхідно виступити в якості експертів 4–5 особам, що мають досвід спілкування з аудиторією. Кожний експерт працює незалежно, після чого знаходиться усереднена оцінка. Оцінку проводити по запропонованій шкалі, а під час обговорення спробувати обґрунтувати, які дії учителя викликали ті або інші оцінки.

Аналіз поля взаємодії «вчитель-учень» показує, що основна його специфіка обумовлена рольовими позиціями учасників. Причому спроби заміни рольового впливу вчителя особистісним впливом аж ніяк не завжди мають успіх.

Розгляд взаємовідносин «вчитель-учень» через призму рольових позицій дав змогу створити традиції оцінки специфіки відносин, що складаються, у рамках якої вчитель завжди легко знаходить контакт і взаєморозуміння з учнем. Природно, що питання про необхідність обліку їхньої сумісності тим самим просто знімався. І незважаючи на те, що у всіх сферах людської діяльності, що прирікають людей на спільне існування упродовж тривалого часу, питання фізіологічної і психологічної сумісності давно стали об'єктом пильної уваги, школа залишається чомусь поза цими поняттями.

Потрапляючи в конкретний клас, до конкретного вчителя, дитина також має дуже обмежений вибір, що не дає змогу їй уникнути небажаної і, навіть може бути, неприємної взаємодії з учителем. Очевидно, що навіть таке умовно-схематичне протиставлення вчителя і учня ні до чого конструктивного не веде. Звертаючись до питання про співробітництво вчителя й учня,

варто вважати, що обидва вони повинні називатися «центрально-соціально-психологічному зв'язку і при невідмінній ієрархії: адже школа існує не для вчителя, а для учня. Саме він повинен бути там «центральним» суб'єктом, а не знеособленим об'єктом навчальних впливів.

У багатьох школах використовується анкета «Вчитель-учень». До анкети включено 24 питання, які виявляють ставлення учнів до вчителя за трьома параметрами (по 8 питань) – гностичному, емоційному, поведінковому.

Гностичний компонент виявляє рівень компетентності вчителя як фахівця, з погляду учня, емоційний визначає ступінь симпатії учня до вчителя, а поведінковий показує, як складається реальна взаємодія вчителя та учня. При порівнянні вчителів різних класів доцільно використовувати сумарний показник. При оцінці вчителя учнями, мабуть, найбільшою проблемою є необхідність позбутися від суб'єктивізму і зведення рахунків. Більш об'єктивною й етично виправданою повинна стати не безпосередня оцінка якостей особистості викладача і його діяльності, а оцінка опосередкована, коли учні оцінюють свою діяльність на уроках конкретного вчителя.

Мабуть, ще більш підвищити об'єктивність оцінки учителя можна за рахунок виявлення відносин, висловлених на адресу оцінюваного випускниками шкіл, тими, хто вже почав трудову діяльність і в ретроспективі може порівняти, виділити й оцінити весь корпус викладачів, що займалися з ними.

Однак у цьому випадку природна перевага за інших рівних умов дістається вчителям старших класів, тим, хто готував учнів до випускних іспитів. У зв'язку з цим проводити анкетування учнів необхідно в приблизно рівних для усіх вчителів умовах, наприклад, незабаром після контрольної або здачі екзамену з предмета, з огляду на те, що чим доросліший учень, тим більш об'єктивною і критичною є оцінка.

До оцінювання не варто залучати учнів молодших класів, що дають некритичні, завищені оцінки вчителям за всіма параметрами, навіть якщо самі не дуже розуміють, що вони означають. У даному випадку цілком можливо використовувати для цих цілей батьків учнів. До оцінювання діяльності, що організовується вчителем на уроці, варто допускати тільки встигаючих учнів або авторитетних осіб з учнівського середовища, спеціально висунутих для цієї мети, тобто осіб, яким учні делегують свої права з оцінки викладачів. Необхідно також, щоб статеві-віковий склад учнів-оцінювачів у кожній групі був приблизно однаковий.

Крім того, при розгляді отриманих результатів варто визначити їхній інтервал вірогідності, із тим щоб не допустити перекручування оцінок. Звичайно достовірні дані укладені в інтервалі між 25% і 75% від максимального результату. Якщо результати анкетування не укладаються в цей інтервал, то їх, швидше за все, варто визнати недійсними: надзвичайно низька оцінка може свідчити про змову в класі, із тим щоб позбутися викладача, а занадто висока – про некритичне оцінювання.

Одночасно з опитуванням учнів або батьків повинна бути з'ясована думка про діяльність викладача його колег, що працюють із ним у школі. У даному випадку, хоча і може використовуватися звичайна недиференційована оцінка, слід використовувати анкету, аналогічну тій, що заповнювали учні, щоб мати можливість зіставити отримані результати.

Недоцільність оцінки колег «взагалі» полягає в тому, що коли при цьому кожний оцінює кожного, будучи оціненим сам, то допускає помилки, що одержали назву помилок «багатодушя». Крім того, при оцінюванні «взагалі» великий вплив робить таємний характер деяких особливостей діяльності учителя й обмежені можливості спостерігати їх у навчальному процесі.

Як компонент навчального спілкування розглядається вміння розуміти особистість учня. Важливість цього визначається тим, що виключення об'єкта діяльності з розгляду при оцінці професіоналізму учителя веде до втрати специфіки діяльності і, по суті, ігнорує всю сферу відносин у системі «вчитель – учень». Не маючи об'єкта, діяльність позбавлена змісту. Більше того, коли об'єкт розглядається як щось незмінне, задане, не враховується його внутрішня структура, ефективність діяльності різко знижується.

Традиційний підхід до учня як до пасивного об'єкта навчального впливу призвів до формування в представників вчительської професії жорстких «вчительських» стереотипів поведінки, доречних стосовно лише до деякого середньостатистичного еталона учня, у якому не завжди враховується не тільки вік, але і стать.

Однак така емоційна форма пізнання іншої людини, як емпатія, нерідко недостатньо подана в структурі особистості учителя. Емпатія (співпереживання) – вміння поставити себе на місце іншого, здатність людини до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей. Співпереживання – це прийняття почуттів, інших так, наче вони є нашими власними. Причому найбільш слабо виявляється та форма емпатії, що спрямована від дорослого до дитини, тобто яку можна назвати міжвіковою, спадною. У той же час саме даний компонент мислення обумовлює належний рівень рішення навчальних проблем, що вимагають орієнтації в психології школяра, розуміння його особистості. Вчителі з нерозвинутою емпатією нерідко допускають педагогічну безтактність, вдаються до невинуватих покарань або моралізування. Вони не здатні стати на місце дитини, орієнтуватися у світі значимих для неї переживань, прийняти її оцінки як свої власні, а отже, не розуміють її психології.

Структура рефлексивних здатностей досить складна й містить у собі не тільки виявлення системи провідних цілей і мотивів поведінки та розпізнавання на основі аналізу вчинку учня його особистості, але і подолання негативних стереотипів й установок при розпізнаванні особистості учня, проникнення в сховані резерви її розвитку, передбачення поведінки та діяльності дітей у певних життєвих ситуаціях і напрям подальшого розвитку кожного з них.

Серед різних перемінних, що обумовлюють розуміння вчителем учня, можна відзначити вплив предмета, що викладається, на сприйняття учнів. Тому вчителі гуманітарних дисциплін повніше, глибше характеризують спілкування і рефлексивні якості учнів, у той час як вчителі політехнічного циклу виявляють більш глибоке і різнобічне знання рис характеру, що виражають ставлення учнів до праці. Крім того, ці вчителі краще знають особливості математичних, конструктивно-технічних і спортивних інтересів своїх учнів.

Це пояснюється тим відомим фактом, що на взаєморозуміння людей позитивно впливають гуманітарні дисципліни, мистецтво, і тому психологічний бік літературного знання є одним із джерел пізнання людиною інших людей і самого себе, джерелом його морального розвитку.

За перцептивними здатностями усіх вчителів можна поділити на два типи. Перший із них припускає складну диференційованість у розумінні учнів, високий рівень ідентифікації, заснований на нестереотипності оцінок учнів і себе, виразність як конкретної навчальної емпатії на уроці, так і загальних емпатичних тенденцій. Другий тип характеризується складною інтегрованістю в розумінні учнів, низьким рівнем ідентифікації, пов'язаним із стереотипністю оцінок себе й учнів як носіїв ролей «вчитель» і «учень», проявом лише загальних емпатичних тенденцій.

Дослідно-експериментальна робота з виявлення основних психолого-навчальних параметрів підготовки вчителів до спілкування здійснювалася з 10 вчителями та 35 учнями. Робота спрямовувалася на вирішення таких завдань: вивчення особистісних психологічних властивостей і можливостей вчителя, що складають основу потенціалу спілкування; виявлення оптимальних шляхів актуалізації потенціалу навчального спілкування вчителя; дослідження ролі цієї підготовки вчителя в підвищенні ефективності навчальної діяльності.

Порівняння самооцінок вчителями найбільш значущих для навчального спілкування якостей з оцінками учнів та експертів (у їх ролі виступали практикуючі шкільні психологи) показало наявність суттєвих відмінностей.

Так, найважливішими такими якостями для учителів є «створення можливостей для учнів висловити свою точку зору і ставлення до проблеми» (I рангове місце), «новизна інформації» (II), «створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміло» (III); «ввічливе ставлення до учнів» (IV) і «точність, чіткість інформації» (V), а для підлітків – відповідно «точність, чіткість інформації» (I), «достовірність інформації» (II), «можливість висловити свою думку» (III), «ввічливе ставлення вчителя до учнів» (IV) і «новизна інформації» (V). Отже, вчителі насамперед підкреслюють роль тих якостей, що загалом притаманні професійно-навчальному спілкуванню, а експерти і учні наголошують на значенні тих, що характеризують діалогічність спілкування вчителя з учнями.

Показовими є результати аналізу карт діяльності, пов'язаної з навчальним спілкуванням та відповідей учнів на запитання анкети «Вчитель-учень» з приводу взаємин зі вчителями. Насамперед відмітимо, що вчителі посіли останнє місце серед значущих для учнів осіб (так, лише 2,02% опитаних учнів вказали, що вони обговорюють з ними свої проблеми, а 3,53% відмітили їхній вплив на виправлення недоліків свого характеру); 59,7% опитаних учнів поскаржилися на часті образи з боку вчителів.

Опитування також показало, що учні найбільше цінують у вчителів такі якості, як: комунікабельність (71,4% опитуваних назвали цей показник як значущий), повагу до співрозмовника (62,2%), вміння слухати (61,5%), вміння долати труднощі (59,7%), доброту (56,6%). Однак на окреме питання «Чи всім вчителям притаманні названі якості?», «так» відповіли всього 17,4% опитуваних учнів, решта дали негативну відповідь.

Серед характерних причин, що заважають встановленню довірливих взаємин з вчителями, учні передусім називають: байдужість вчителя, його зверхнє ставлення, орієнтація на авторитет влади (я правий тому, що я вчитель), нерозуміння інтересів іншого, нав'язування своєї думки, невміння і небажання вислухати співрозмовника, дорікання і нотації тощо.

Про неготовність вчителів до діалогового спілкування з учнями свідчать також результати вивчення їх установок у сфері спілкування за допомогою методики «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі. Згідно з отриманими даними, найбільш вираженими (часто на рівні акцентуації) є владно-домінуючий (1 октант), прямолинійно-агресивний (3 октант) та покірно-сором'язливий (8 октант) типи поведінки. Виявлено, що для учителів з діалогічним стилем навчального спілкування провідними термінальними цінностями (тобто цінностями-цілями, що характеризують тривалу життєву перспективу людини) є: здоров'я, щасливе сімейне життя, цікава робота, матеріальна забезпеченість, творчість, наявність хороших вірних друзів, а для вчителів з іншими стилями – здоров'я, щасливе сімейне життя, матеріальна забезпеченість, впевненість у собі, незалежність у вчинках і престижна кар'єра. До найважливіших інструментальних цінностей (тобто цінностей-засобів, що слугують досягненню термінальних) учителя з діалогічним стилем насамперед відносять: широту поглядів (вміння розуміти чужу точку зору, поважати чужі смаки), чесність, чуйність, терпимість, хороші манери, життєрадісність.

Про істотність та достовірність різниці між ціннісними орієнтаціями учителів та стильовими особливостями їх спілкування з учнями свідчить значення коефіцієнта рангової кореляції за Спірменом ($K_{\text{спірм}} = 0,752$ проти табличного значення $K_{\text{спірм}} \cdot \text{кр.} = 0,7084$ при допустимій помилці $P = 0,05$) та і-критерію Ст'юдента ($1 = 4,568$ проти табличного $1 = 3,55$ при $P = 0,05$).

Порівняльний аналіз отриманих даних про розвиток емпатії та рівень догматичності, ригідності мислення показав, що у вчителів з діалогічним стилем спілкування показник розвитку

емпатії вищий, а догматичності нижчий у порівнянні з тими, кому притаманні інші стилі навчального спілкування.

Сказане добре узгоджується з теоретичними уявленнями, що діалогічність у міжособистому спілкуванні вимагає емпатійної відкритості до співрозмовника, суб'єктного ставлення до нього.

Проведене дослідження дало змогу виокремити певну сукупність конструктів, що репрезентують позитивний та негативний впливи на ефективність навчального спілкування, а саме: «потрібне – зайве», «головне – другорядне», «зрозуміле – незрозуміле», «різноманітне – одноманітне», «переконання – декларування», «активність – пасивність розмитість», «зрозумілість – незрозумілість», «повага – зневага», «логічне – алогічне», «позитивна ідентифікація – негативна ідентифікація», «оптимізм – песимізм», «самостійність – опікування», «конкретне – абстрактне», «цікаве – нудне», «нове – старе, відоме всім», «причетність – відчуженість», «компетентність – некомпетентність», «впевненість – невпевненість», «партнерство – диктат», «очікуване – несподіване».

У таблиці 1 наводяться порівняльні дані щодо оцінок вчителями та підлітками значущості впливу тих чи інших чинників на ефективність навчального спілкування.

Таблиця 1

Значимі чинники навчального спілкування

Чинники, названі вчителями	Місце за ступенем значимості	Чинники, названі підлітками
Створення можливостей для учнів висловити власну точку зору і ставлення до проблеми	1	Точність, чіткість інформації
Новизна інформації	2	Достовірність інформації
Створення умов для того, щоб учні могли запитувати про те, що їм незрозуміло	3	Можливість висловити власну точку зору
Ввічливе ставлення до учнів	4	Ввічливе ставлення вчителя до учнів
Точність, чіткість інформації	5	Новизна інформації

Цікаво співвіднести ці результати з даними, що характеризують думку вчителів про чинники, які найчастіше зустрічаються в їх спілкуванні з учнями (переконавання під час бесіди на-

звали 78,90% опитаних, контроль за своїми емоціями – 70,14%, емоційність – 69,04%, професійне використання мімичних та пантомімичних засобів – 63,56%, урізноманітнення інформації – 63,01%, визнання та виправлення власних помилок – 55,62%, невміння вислухати співрозмовника – 26,58%). По суті, мова йде про підсвідоме тяжіння більшості вчителів до авторитарних методів управління роботою учнів, які унеможливають діалогічність навчального спілкування.

Підсумовуючи, зазначимо, що рівень потенціалу здібностей до спілкування вчителя детермінований системою знань, вмінь, навичок, притаманних учителю, пов'язаний з його перцептивно-рефлексивними, емоційно-емпатійними можливостями та мотивацією спілкування, а також можливостями спілкування у групі, соціокультурними особливостями спілкування. Мотиваційна установка на діалог у спілкуванні є ефективним чинником, що забезпечує ситуацію самоусвідомлення особистості у взаємодії.

Список використаних джерел

1. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.:Педагогика, 1987. – 184 с.
2. Кан-Калін В.О. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9-16.
3. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогическое проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – М., 1980.
4. Петровская Л.Д. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. – М.: – МГУ, 1989. – 216 с.
5. Хараш А.У. Смысловая структура публичного выступления // Вопросы психологии. – 1978. – №3. – С.84-95.

The article's object of investigation is the potential teacher's communicative abilities. The results research gave possibility to determine psychological peculiarities of teacher's communication potential, to reveal the ways of its actualization. The peculiarities of communication potential are analyzed its psychological basis is defined. It is substantiated that the level of potential of teacher's abilities to communication is determined by the system of knowledge, skills peculiar to a teacher and is connected with his perceptive – reflexive, emotional – emphatic possibilities and communicative motivation.

Key words: communication, abilities to communication, potential abilities to communication, communicative motivation, dialogue.

Отримано: 22.09.2009