МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО

На правах рукопису

КОНОВАЛЕНКО ТЕТЯНА ВАСИЛІВНА

УДК: 378.937+378.126+152.3

РОЗВИТОК ЕКСПРЕСИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Цокур Ольга Степанівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2006

ЗМІСТ

ВСТУП.....4

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ 11

1.1. Стан дослідження проблеми експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови у психолого-педагогічній літературі…….11

1.1.1. Аналіз дослідницьких підходів до визначення комунікативних умінь учителя..... 12

1.1.2. Сутність і структура експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови.....**.....**21

1.2. Характеристика етапів розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови..... **.....**41

1.3. Педагогічні умови, що забезпечують розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки…….....48

Висновки до першого розділу 64

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ 69

2.1. Організація, хід і результати дослідно-експериментальної роботи щодо визначення рівнів розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.....69

2.2. Сутність педагогічного експерименту, спрямованого на розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.....90

2.2.1. Інтеграція базових знань студентів щодо проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування.....92

2.2.2. Активізація засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії й драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників.....106

2.2.3. Тренінг функцій педагогічного артистизму майбутніх учителів іноземної мови впродовж виробничої практики та позааудиторної виховної роботи…….....127

2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту щодо розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.....168

Висновки до другого розділу 185

ВИСНОВКИ 188

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 193

ДОДАТКИ 217

ВСТУП

Актуальність дослідження. Збільшення кількості зарубіжних контактів нашої держави, активізація процесів європейської та світової інтеграції суттєво підвищує значущість іноземних мов у системі освіти зростаючого покоління. Саме тому в умовах сьогодення, як наголошено в державних документах, зокрема в Законі України "Про освіту", Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, великого значення набуває професійне викладання іноземних мов, пошук нових, більш досконалих підходів і технологій, які б призвели до стійких та ефективних результатів навчання.

Отже, стає очевидною актуальність проблеми формування педагогічного професіоналізму й артистизму вчителів іноземної мови. Це зумовлює необхідність посилення уваги до творчих, художньо-естетичних і мистецьких аспектів їхньої фахової підготовки. Чільне місце посідає аспект розвитку в учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь, оскільки вони суттєво впливають на розкриття творчого потенціалу вчителів як майстрів професійної діяльності з навчання учнів іноземної мови, що, у свою чергу, сприяє гуманізації сфери педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування.

Зазначимо, що дослідженню актуальних питань фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, спрямованої на формування в них професійно-педагогічної майстерності, творчості та іншомовної комунікативної компетентності, присвячені роботи В. Баркасі, О. Бердичівського, О. Бігич, С. Будака, О. Єлізової, Л. Захарової, М. Князян, Т. Корольової, Л. Михайлової, С. Ніколаєвої, Л. Таланової, І. Татаріної, О. Ярмолович та ін. Однак питання вияву сутності та складу експресивно-комунікативних умінь і педагогічних умов, які сприяють формуванню цих умінь у майбутніх учителів іноземної мови, до сьогодні не одержали належної уваги. Отже, протиріччя між зростаючою потребою суспільства в педагогах, здатних до успішної іншомовної комунікативної діяльності, і недостатнім

рівнем їхньої культури іншомовного спілкування, між необхідністю значного підвищення рівня педагогічного артистизму майбутніх учителів іноземної мови і недостатньою теоретичною та методичною розробленістю означеної проблеми зумовили вибір теми дослідження: “Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки”.

Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематики, передбаченої планом науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Напрям наукового пошуку – “Дослідження педагогічних засад підготовки вчителя національної школи” (№0100U000958). Автором досліджувався аспект розвитку в майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь у процесі фахової підготовки.

Тему дисертації було затверджено Вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського 30.01.2003 р. (протокол № 6) та закоординовано в координаційній раді при АПН України 21.12.2004 р. (протокол № 10).

Об’єкт дослідження – фахова підготовка майбутніх учителів іноземної мови у вищих закладах освіти.

Предмет дослідження – процес розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови впродовж фахової підготовки.

Мета дослідження – виявити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови та розробити експериментальну методику розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі їхньої фахової підготовки.

Гіпотеза дослідження – розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

– інтеграція базових знань з проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування;

– активізація засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії й драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників;

– тренінг функцій педагогічного артистизму тих, хто навчається, упродовж виробничої практики та позааудиторної виховної роботи.

Завдання дослідження:

1.Уточнити й науково обґрунтувати сутність і структуру експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови.

2.Виокремити етапи розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.

3.Визначити критерії, показники й охарактеризувати рівні вияву експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.

4.Виявити й науково обґрунтувати педагогічні умови розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.

5.Розробити й апробувати експериментальну методику розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі їхньої фахової підготовки.

Методологічними засадами дослідження виступили провідні положення наукової теорії пізнання щодо єдності пізнання, діяльності й спілкування особистості, їх соціальної природи; особистості як сукупності всіх суспільних відносин; єдності мови, мовлення та свідомості особистості. Конкретна методологія ґрунтувалася на ідеях системного підходу як засобу всебічного й багаторівневого аналізу педагогічних явищ і процесів; розвитку й саморозвитку як механізмів оволодіння особистістю функціями професійної ролі.

Теоретичні джерела дослідження склали наукові доробки вітчизняних і зарубіжних авторів щодо перспектив інтеграції національної системи вищої освіти у європейський простір (А. Богуш, О. Савченко, О. Сухомлинська,

М. Ярмаченко); сутності й психологічної структури педагогічної діяльності й спілкування (Ф. Гоноболін, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Линенко); специфіки дидактичної емоційної взаємодії (І. Аннєнкова, І. Гапійчук, О. Чебикін); проблем теорії й практики формування професійно-педагогічного іміджу, майстерності й артистизму (С. Барбіна, О. Булатова, Н. Гузій, І. Зязюн, В. Ісаченко, А. Овчиннікова, Н. Скрипаченко, К. Станіславський, О. Цокур), здібностей і якостей (І. Богданова, Н. Грама, Е. Карпова, Н. Кічук, З. Курлянд, А. Линенко, Г. Нагорна, В. Радул, Р. Хмелюк), культури мовлення (А. Богуш, Н. Бабич, Г. Васильєва, Б. Головін, А. Овчиннікова, М. Пентилюк), риторичної компетенції (Г. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач), комунікативних умінь педагога (Л. Виготський, М. Ісаєнко, Л. Кондрашова, А. Маркова, Л. Спірін, Н. Тализіна, А. Усова); інтенсифікації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови (С. Будак, Л. Голубенко, І. Зимняя, М. Князян, Т. Корольова, Л. Таланова), формування в них іншомовної комунікативної компетентності (О. Бігич, О. Єлізова, Л. Карпинська, Г. Мельниченко, С. Ніколаєва, Д. Сердюков, І. Татаріна).

Методи дослідження – теоретичні: аналіз і узагальнення наукової, навчально-методичної та інструктивно-методичної літератури з проблем вдосконалення вищої педагогічної освіти й професійної підготовки вчителів іноземних мов, удосконалення їхньої загальнопедагогічної та спеціальної предметної підготовки, вивчення документації вищих навчальних закладів; конкретизація сутності функцій педагогічного спілкування вчителя іноземної мови, схематизація структури його експресивно-комунікативних умінь як учасника, диспетчера й менеджера іншомовної мовленнєвої діяльності; моделювання й порівняння ефективності організації традиційної та експериментальної моделей фахової підготовки з розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови; емпіричні: цілеспрямоване спостереження та аналіз продуктів професійної діяльності й спілкування вчителів іноземної мови з метою з’ясування структури їхніх

експресивно-комунікативних умінь; анкетування та інтерв'ювання викладачів психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін щодо способів розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови; бесіда та тестування студентів з метою визначення рівня володіння ними провідними функціями педагогічного спілкування й діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний) з метою з'ясування ступеня ефективності традиційної та експериментальної методики фахової підготовки у галузі розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови; статистичні: математична обробка результатів дослідно-експериментальної роботи та їх інтерпретація.

Експериментальна база дослідження. Базою дослідження виступили філологічні факультети вищих навчальних закладів східного та південного регіонів України (м. Запоріжжя, м. Ізмаїл, м. Кривий Ріг, м. Мелітополь, м. Миколаїв, м. Одеса), що здійснюють підготовку майбутніх учителів іноземної мови. Дослідженням було охоплено 386 викладачів спеціальних і психолого-педагогічних дисциплін та 526 студентів. У педагогічному експерименті взяли участь 79 студентів англійського відділення факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

Наукова новизна та теоретична значущість дослідження: уперше з позицій теорії педагогічного менеджменту, артистизму та іміджелогії комплексно вивчено й обґрунтовано проблему підготовки вчителя іноземної мови як конкурентоспроможного фахівця сфери освітніх послуг; на основі врахування взаємозв'язку та взаємозалежності інформаційної, інтеракційної та перцептивної функцій педагогічного спілкування й презентативної, інсентивної та коректувальної функцій іншомовної комунікативної діяльності визначено сутність поняття "експресивно-комунікативні вміння" вчителя іноземної мови; виявлено етапи розвитку експресивно-комунікативних умінь та охарактеризовано рівні вияву й структуру означених умінь; обґрунтовано педагогічні умови, що сприяють ефективності розвитку названих умінь у

майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки; подальшого розвитку дістала теорія педагогічної майстерності та професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови.

Практична значущість дослідження: з урахуванням принципів міжпредметних зв'язків, особистісно орієнтованого й активного навчання розроблено та апробовано методичне забезпечення варіативної моделі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови в контексті розвитку в них експресивно-комунікативних умінь, розроблено методику діагностики рівнів їх вияву. Матеріали дослідження знайшли практичне застосування в оновленому змісті психолого-педагогічних дисциплін ("Педагогіка", "Психологія", "Основи педагогічної майстерності", "Методика викладання іноземних мов", "Методика виховної роботи в школі"), в активізації форм організації навчально-професійної діяльності студентів під час проходження ними мовленнєвої і педагогічної практики, а також у розробці й апробації спецкурсу "Педагогічний артистизм учителя іноземної мови".

Впровадження результатів дослідження. Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес факультету романо-германської філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (довідка № 1 від 27.10.2005 р.), філологічного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету (довідка № 1 від 2.03.2004 р., довідка № 2 від 15.06.2004 р.), практику науково-методичної роботи викладачів кафедри іноземних мов гімназії № 5 м. Одеси (довідка № 1 від 26.01.2006 р.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалася теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; використанням апробованого діагностичного інструментарію; репрезентативністю масиву досліджуваних; експериментальною перевіркою основної гіпотези, висновків і рекомендацій; використанням методів, що є адекватними меті, завданням і логіці розробки проблеми; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження обговорювалися на міжнародних (Одеса, 1999, 2004; Дніпропетровськ, 2004;

Запоріжжя, 2003, 2004; Мелітополь, 2001), міжвузівських (Одеса, 2002, 2004), всеукраїнських (Вінниця, 2000; Львів, 2005; Одеса, 2002; Севастополь, 2000; Хмельницький, 2002), науково-практичних конференціях, щорічних наукових конференціях і методологічних семінарах аспірантів Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського та Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, науково-методичних семінарах учителів іноземних мов м. Мелітополя та м. Одеси.

Результати дисертаційного дослідження відображено в 15 публікаціях автора, з них 3 – у фахових виданнях, затверджених ВАКом України, 5 – у співавторстві.

Особистий внесок здобувача в роботах у співавторстві полягає в обґрунтуванні основних положень експериментальної методики організації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови з метою розвитку в них експресивно-комунікативних умінь, розробці методики їх діагностики.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг дисертації 194 сторінки. У роботі вміщено 13 таблиць, 3 схеми, які займають 1 сторінку основного тексту. У списку використаних джерел 294 найменування (з них 24 – іноземною мовою).

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1.1. Стан дослідження проблеми експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у психолого-педагогічній літературі

Враховуючи сучасні тенденції розвитку світового соціокультурного та освітнього простору, активізації процесів євроінтеграції за вимогами Болонської декларації, які передбачають вільне володіння їх учасниками, як мінімум, двома мовами міжнародного спілкування, стає очевидним усе більше зростаючий соціальний і професійний статус педагогів, які викладають іноземні мови. Зумовлюється це тим, що їхня іншомовна комунікативна компетенція й культура, якісні показники мови й іншомовного мовлення, стиль вербальної та невербальної поведінки є певним еталоном, моделлю для наслідування, що в будь-якому випадку засвоюється та відтворюється споживачами сфери освітніх послуг. Через це володіння педагогами всіма тонкощами професійної діяльності щодо ефективної реалізації принципів і засобів комунікативного підходу до викладання іноземних мов, як наголошують науковці (В. Баркасі, С. Будак, Л. Засєкіна, Т. Левченко, Г. Мельниченко, С. Ніколаєва, І. Татаріна та ін.), набуває все більшої ваги, оскільки нерідко викладання іноземних мов виявляє себе як ремісництво, хоча покликане бути мистецтвом виховання особистості засобами культури народу, мова якого вивчається.

Саме тому проблема вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови з метою розвитку в них комунікативних і, зокрема, експресивно-комунікативних умінь, незважаючи на наявність певних доробок вчених, значно актуалізувалася останнім часом, у зв’язку з тим, що

вона вимагає конструктивного розв'язання з урахуванням сучасних досягнень теорії наукового знання. З огляду на це, ми, намагаючись досягти поставленої мети, розпочали дослідження з аналізу творчого внеску науковців у розробку теорії формування комунікативних умінь учителя. Враховуючи вагомий внесок відомих учених (О. Бодальов, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Леонтьєв, А. Линенко, В .Сластьонін, Л. Спірін, Р. Хмелюк, О. Щербаков, О. Цокур та ін.), під час розв'язання кожного з поставлених завдань дослідження ми дотримувалися дедуктивної логіки пізнання явища, яке нас цікавило. Вона передбачала здійснення дослідницького пошуку шляхом від загального (комунікативні вміння вчителя) до конкретного (експресивно-комунікативні вміння вчителя іноземної мови). Нижче ми переходимо до викладу матеріалу за логікою визначених дослідницьких завдань теоретичного етапу науково-педагогічного пошуку.

1.1.1. Аналіз дослідницьких підходів до визначення комунікативних умінь учителя.

Вивчення наукової літератури дає змогу стверджувати, що пріоритет у дослідженні проблеми сутності, специфіки і структури комунікативних та, зокрема, експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови, насамперед належить науковцям, які створили її методологічні основи та обґрунтували провідні концептуальні ідеї на рівні загальної теорії професійно-педагогічних умінь. Так, розробка концепцій психологічної структури педагогічного спілкування (В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, О. Леонтьєв) та педагогічної діяльності (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, Р. Хмелюк, О. Щербаков) з кінця 60-х років минулого століття стимулювала виникнення й подальший перспективний розвиток теорій педагогічної майстерності, творчості та професіоналізму вчителя, серед яких важливе місце займає проблема сутності і структури його педагогічних умінь. Так, у межах її конструктивного вирішення, на нашу думку, найбільш ґрунтовно виявили себе чотири

дослідницькі позиції вчених, пропозиції яких представлено відповідними напрямами.

У межах першого дослідницького напряму провідним критерієм класифікації педагогічних умінь було визначено структуру педагогічної діяльності і на основі її компонентів виділено відповідні блоки умінь учителя: гностичний, проективний, конструктивний, організаторський, комунікативний (Ф. Гоноболін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, С. Єлканов, О. Щербаков та ін.). Як зауважує Н. Кузьміна [126, с. 101], організаційні уміння є необхідними для виконання усіх функцій учителя й містять у собі вміння організувати діяльність учнів і свою діяльність (проектування навчально-виховної роботи з учнями, розподіл об’єктів роботи, проведення контролю, обліку й оцінки діяльності та ін.). Натомість ефективна організація навчального процесу й керування пізнавальною діяльністю школярів, успішне проведення виховної роботи з ними та педагогічної пропаганди серед батьків можливі на основі глибокого, всебічного знання психології учнів. Через це вчителю необхідно володіти діагностичними уміннями (вивчати особливості школярів, визначати рівень розвитку й вихованості дітей, вивчати умови їх життя та виховання в родині і т. ін.).

Суттєвим є й те, що до “наскрізних” умінь, необхідних для вчителів різного профілю, які супроводжують всі основні групи вмінь, Л.Кондрашова відносить комунікативні та інформаційні вміння вчителя (володіння живим словом, уміння переконувати, володіння різними прийомами усного викладу, технікою мовлення), які є невід’ємним компонентом комунікативних умінь. Дослідниця вважає, що для успішного здійснення навчальної та позакласної виховної діяльності вчителю необхідно разом зі знанням теорії навчально-пізнавальної діяльності учнів і методики позакласної діяльності володіти комплексом як загальнопедагогічних, так і спеціальних умінь (діагностичних, цілепокладання, проектувальних, організаційних, комунікативних, аналітичних) [113, с. 101].

Конкретизуючи думку попереднього автора, С. Єлканов вважає, що комунікативні вміння вчителя – це вміння спілкуватися, обмінюватися інформацією та налагоджувати педагогічно доцільні стосунки з учасниками педагогічного процесу. Через це, вважає автор, структура комунікативних умінь учителя передбачає наявність умінь: “подавати себе”, самовиражатися, наближати свою позицію до позиції співрозмовника, керувати педагогічним спілкуванням, додавати до нього потрібні корективи. Це, на його думку, вимагає професійного володіння вчителем основними засобами педагогічного спілкування – словом і мовою, відповідною до них мімікою та жестами [81, с. 17].

У працях В. Кан-Калика комунікативні вміння вчителя визначаються як комплекс усвідомлених ним дій у сфері педагогічного спілкування й діяльності, заснованих на високому рівні його теоретичної й практичної підготовленості до керування навчально-виховним процесом, що дозволяє творчо використовувати професійні знання для відображення й перетворення педагогічної дійсності. У якості найбільш важливих груп комунікативних умінь він виділяє такі: уміння спілкуватися на людях, уміння через правильно створену систему педагогічного спілкування організовувати спільну з учнями творчу діяльність уміння цілеспрямовано організовувати педагогічне, спілкування й керувати ним. У структурі комунікативних умінь учителя автор вирізняє також його вміння встановлювати психологічний контакт з учнями, завойовувати ініціативу в спілкуванні з ними, організовувати пристосування в спілкуванні. Це, з одного боку, потребує належного рівня розвитку відповідних компонентів такої якості його особистості, як товариськість, що виявляється через: комунікабельність – здатність зазнавати насолоду від процесу спілкування; соціальне споріднення – бажання знаходитися в суспільстві, серед інших людей; альтруїстичні тенденції. З іншого – яскраво виражені комунікативні та альтруїстичні емоції, серед яких автор виділяє бажання вчителя поділитися думками, переживаннями, почуттями, висловити симпатію, прихильність, повагу до учасників педагогічного спілкування і

т. ін., а також бажання приносити радість тим, з ким він спілкується, співпереживати радість іншого тощо [98, с. 12].

Важлива роль спілкування в педагогічній діяльності, на думку О. Леонтьєва, вимагає від учителя володіння засобами професійного керування своєю комунікативною діяльністю. Це зумовлюється тим, що, виконуючи свою комунікативну функцію, учитель виступає у двох якостях – як носій соціальних та міжособистісних ролей. Через це зміст педагогічного спілкування вчителя "зумовлюється місцем учителя в системі об'єктивних соціальних відносин (професійних, соціально-демографічних) та місцем у "системі міжособистісних відносин" (наставник, порадник, експерт, тренер, освітник тощо) [134, с. 18]. При цьому, як зауважує автор, залежно від того, наскільки ефективно виконує свою комунікативну функцію вчитель, підвищується або знижується рівень навчання й засвоєння учнями навчального матеріалу. Ефективне навчання, у свою чергу, є процесом невимушеного спілкування між тим, хто навчає, і тими, хто навчається.

Виходячи з цього, О. Леонтьєв зазначав, що, оскільки комунікативний компонент педагогічної діяльності містить у собі дії, пов'язані зі встановленням педагогічно доцільних взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу, то педагогічне спілкування є спрямованим на створення, перш за все, сприятливого психологічного клімату й на оптимізацію навчальної діяльності та взаємовідносин між учителем та учнями. Саме через це педагогічне спілкування повинне бути емоційно комфортним, привабливим, психологічно безпечним та особистісно розвивальним.

Це, як підкреслює О. Леонтьєв, передбачає наявність у вчителя цілої низки професійно спрямованих комунікативних умінь, серед яких автор виділяє такі:

– уміння налагоджувати позитивний морально-психологічний контакт з учнями;

– уміння розуміти особливості внутрішньої психологічної позиції учня;

– уміння будувати конструктивні взаємини і перебудовувати їх відповідно до педагогічних завдань;

– уміння керування спілкуванням на уроці;

– уміння передавати власне емоційне ставлення до навчального матеріалу;

– уміння керувати власним психічним станом у спілкуванні [134, с. 21].

Зазначимо, що критерієм класифікації педагогічних умінь у межах другого дослідницького напряму було визначено вимоги до особистості вчителя, що знайшло своє відображення в професіограмі, у якій визначалися не тільки зміст і система теоретичних знань, необхідних для здійснення навчально-виховних функцій, але й перелік відповідних педагогічних умінь, необхідних для досягнення вчителем ефективності педагогічної праці (О. Абдуліна, Л. Кондрашова, З. Курлянд, В. Сластьонін, Л. Спірін, Р. Хмелюк та ін.). Це дозволило авторам визначити основні групи педагогічних умінь, необхідних для реалізації найважливіших професійних і соціальних функцій учителя:

– дидактичні вміння (з організації навчального процесу і керування пізнавальною діяльністю школярів);

– виховні вміння (з проведення позакласної виховної роботи з учнями та керування процесом їх самовиховання);

– пропагандистські вміння (з проведення просвітницької роботи серед населення і пропаганди педагогічних знань);

– методичні й дослідницькі вміння (з вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, аналізу та узагальнення особистого досвіду);

– уміння й навички у сфері самоосвітньої роботи.

В основу третього дослідницького напряму щодо виокремлення педагогічних умінь учителя покладено критерій етапності здійснення педагогічної діяльності, в межах якого передбачається класифікація його дій на етапах постановки, конструктивного вирішення й самоаналізу прийнятих

педагогічних рішень (А. Мудрик, О. Петровський, М. Скаткін, О. Щербаков та ін.).

Суттєво, що в межах третього дослідницького напряму М. Скаткіним розрізняються три групи педагогічних умінь, пов'язаних із:

– постановкою завдань та організацією педагогічної ситуації;

– застосуванням прийомів виховного впливу вчителя на учнів і їх конструктивної взаємодії;

– використанням засобів педагогічного самоаналізу [76, с. 24].

На відміну від цього науковця, А. Мудрик [156], О. Петровський [178] і О. Щербаков [263] зводять усі педагогічні вміння вчителя до таких трьох основних груп:

– уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання й виховання в умови нової педагогічної ситуації;

– уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове вирішення;

– уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові приклади розв'язання конкретної педагогічної ситуації.

Четвертий дослідницький напрям характеризується розробкою змісту й видів педагогічних умінь з урахуванням специфіки 5 основних чинників, які зумовлюють успішність педагогічної праці вчителя: його діяльності, спілкування й особистості, а також рівня освіченості та вихованості учнів (А. Маркова) [144, с. 37]. Підкреслимо, що в межах означеного напряму педагогічні вміння вчителя розглянуті більш докладно. Зокрема дослідниця виділяє в їх структурі 9 груп:

– уміння виокремити в педагогічній ситуації проблему йоформити її у вигляді педагогічних завдань;

– уміння визначати "чого навчати", "кого навчати" і "як навчати";

– уміння адекватно використовувати психолого-педагогічні знання й доробки з передового педагогічного досвіду;

– уміння проектувати й реалізовувати на практиці умови психологічної безпеки учнів у сфері педагогічного спілкування;

– уміння досягати високих рівнів ефективності педагогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу;

– уміння утримувати усталену професійну позицію як фахівця сфери освітніх послуг;

– уміння усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку;

– вміння моніторингу якості процесу освіти учнів;

– уміння моніторингу якості процесу виховання учнів тощо [144, с. 38].

Автор поєднує ці групи педагогічних умінь в особливі блоки таким чином, що стає очевидною їх спрямованість:

– блок психолого-педагогічних умінь, до яких віднесено перші три групи вмінь, що співвідносяться з педагогічною діяльністю й центральним серед них є вміння вчителя працювати в мінливих педагогічних ситуаціях, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів та з метою всебічного розвитку останніх під час розв’язання навчально-виховних завдань;

– блок комунікативних умінь, до яких віднесено четверту й п’яту групи педагогічних умінь і в реалізації яких значну роль відіграє позиція вчителя як організатора атмосфери психологічної безпеки учнів у сфері педагогічного спілкування та умов для самореалізації їх особистості, його педагогічний такт;

– блок умінь щодо самореалізації, самовираження та розвитку особистості самого вчителя, до яких віднесено шосту й сьому групи педагогічних умінь;

– блок діагностичних умінь, до яких віднесено восьму й дев’яту групи умінь щодо оцінювання, прогнозування й діагностування рівня освіченості та вихованості учнів.

Важливо й те, що з особливого – комунікативного блоку, який обіймає 4 й 5 групу педагогічних умінь, А. Маркова виділяє не тільки прийоми постановки широкого спектру стандартних для педагогічної діяльності вчителя комунікативних завдань, головними з яких визнає ті, що спрямовані

на створення умов психологічної безпеки учнів у сфері педагогічного спілкування й самореалізації їх особистості, але й прийомів, що співвідносяться з тими діями вчителя, які є необхідними для досягнення високих рівнів ефективності його педагогічного спілкування з учасниками навчально-виховного процесу. До останніх автор відносить такі:

– уміння зрозуміти позицію іншого в педагогічному спілкуванні, виявити інтерес до його особистості, зорієнтуватися на її подальший перспективний розвиток;

– уміння "зчитувати" та інтерпретувати особливості внутрішнього стану учня за нюансами поведінки, володіння засобами невербального спілкування (міміка, жести);

– уміння приставати до позиції учня ("децентрація" вчителя);

– уміння створювати обставини довіри, терпимості до несхожості іншої людини;

– уміння посилювати свій виховний вплив засобами педагогічної риторики;

– уміння здебільшого використовувати засоби організаційно-діяльнісного впливу на відміну від засобів дисциплінарного чи оцінного спрямування (демократичний стиль);

– уміння володіти різними ролями як засобами попередження конфліктів у спілкуванні, подякувати учневі, за необхідності вибачитися;

– уміння підтримувати стосунки справедливості й рівності до всіх учнів, відмова від стереотипу "вчитель завжди правий";

– уміння з гумором ставитись до окремих аспектів ситуації, не помічати деяких негативних моментів, бути готовим до посмішки, володіння тонами й напівтонами, слухати й чути учня, не перериваючи його мовлення та навчальних дій;

– уміння налагоджувати позитивний зворотний зв'язок з учнями, впливати на них не прямо, а через створення ситуацій для вияву ними бажаної якості;

– уміння діяти в умовах публічного виступу, близьких до театральних тощо [144, с. 39].

Загалом, підсумовуючи судження науковців, які представлено в межах означених вище дослідницьких підходів, правомірно зробити висновок, що:

– по-перше, комунікативна функція педагогічної діяльності здійснюється вчителем практично на всіх етапах вирішення педагогічної задачі, тобто є “наскрізною”, що визначає її особливе значення. Реалізація цієї функції передбачає здійснення вчителем відповідної – комунікативної діяльності, що, у свою чергу, вимагає наявності в нього специфічного блоку педагогічних умінь – комунікативних умінь;

– по-друге, незважаючи на те, що кожна з описаних груп педагогічних умінь має свою специфіку й магістральну спрямованість, усі вони є взаємозалежними. Разом з тим, учені одностайні в тому, що в інтегральній структурі педагогічних умінь учителя є “наскрізні вміння”, які є компонентами всіх зазначених вище груп за функціональною ознакою. Саме “наскрізними” вони вважають комунікативні вміння як складову частину загальнопедагогічних умінь, оскільки практична реалізація будь-яких функцій педагогічної праці передбачає приховану чи відкриту фази саме комунікативної діяльності вчителя;

– по-третє, під час реалізації педагогічної діяльності комунікативна функція вчителя спрямована, з одного боку, на забезпечення прямого та зворотного інформаційного зв’язку між учасниками навчально-виховного процесу, а з іншого – на налагодження певного морально-психологічного клімату та формування відповідних соціальних відносин, функціонально-рольових та міжособистісних стосунків.

Враховуючи ці психологічні закономірності функціонування педагогічної діяльності вчителя, ми спеціально звернулися до аналізу сутності, специфіки та структури його комунікативних умінь, які виявляються в процесі здійснення завдань із навчання учнів іноземної мови. При цьому ми з’ясували, що в розумінні означеного феномена в психолого-педагогічній та

спеціальній методичній літературі не існує єдиної думки вчених, оскільки він визначається ними по-різному. Розглянемо це питання докладніше.

1.1.2. Сутність і структура експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови.

Аналіз спеціальної літератури, присвяченої розв'язанню проблеми вдосконалення професіоналізму особистості та діяльності вчителя іноземної мови переконливо свідчить: що переважна більшість авторів схиляється до думки про те, що цей фахівець повинен володіти іноземною мовою не гірше ніж її носії. У зв'язку з цим до комунікативного боку педагогічної діяльності вчителя іноземної мови висувається велика кількість професійних вимог. Зокрема, наголошується, що вчителі іноземної мови повинні досягти такого рівня володіння нею, який за своїми лінгвістичними параметрами наближається до володіння мовою її освіченими носіями, усні й письмові форми спілкування яких відзначаються правильністю, невимушеністю, стилістичною адекватністю, відповідністю ситуації спілкування. Загалом іншомовній комунікативній компетенції вчителя іноземної мови приділили у своїх дослідженнях особливу увагу такі науковці, як А. Алхазішвілі, Л. Ананьєва, С. Андрушко, О. Березюк, С. Будак, К. Брумфіт, Дж. Вард, Н. Вітюк, Джеймс Гарві, Дж. П. Делагунті, І. Зимняя, В. Карпова, І. Комарова, Ю. Пасов, С. Роман, С. Рябушко, С.Савіньон, К. Саломатов, Л. Синько, М. Соловей, М. Фаєнова, С. Шатілов, В. Шевяков та інші.

Так, у методичній літературі традиційно виділяються чотири види іншомовної мовленнєвої діяльності вчителя іноземної мови й, відповідно, чотири блоки комунікативних умінь, які сприяють її ефективності: уміння говоріння, аудіювання, читання й письма. При цьому мовні здібності (гарна вербальна пам'ять, правильний добір мовних засобів, логічна побудова й виклад висловлення, уміння орієнтувати мовлення на співрозмовника і т. ін.) розглядаються лінгводидактами здебільшого як органічні компоненти

означених вище комунікативних умінь учителя іноземної мови, важливою ланкою його іншомовної комунікативної компетенції загалом.

Оскільки рівень володіння вчителем іноземної мови провідними видами іншомовної мовленнєвої діяльності може бути різним, то методичний зміст поняття “комунікативні вміння” здебільшого розкривається авторами таким чином: комунікативні вміння є діями щодо володіння видами мовленнєвої діяльності як засобом комунікації з різним ступенем досконалості. Це означає, що для ефективного здійснення педагогічної діяльності вчителя іноземної мови необхідні спеціальні комунікативні уміння, які містять уміння організувати учнів на педагогічне спілкування з метою вивчення іноземної мови (комунікативні дидактичні) та уміння передавати учням знання з іноземної мови цікаво, емоційно забарвлено й точно (експресивно-комунікативні).

Натомість, особливо в останні роки, науковці все частіше звертаються, до питання щодо вдосконалення комунікативного; соціально-психологічного й дидактико-методичного боку педагогічної діяльності вчителя іноземної мови. При цьому обґрунтовується доцільність цілої низки професійних вимог щодо володіння вчителем іншомовною комунікативною компетенцією, які за психолого-педагогічними параметрами зумовлюють ефективність спілкування вчителя іноземної мови з учнями як найважливішого засобу їх соціального розвитку і виховання.

Тісний взаємозв’язок між змістом педагогічного спілкування й змістом комунікативної компетенції вчителя іноземної мови найбільш точно було зафіксовано М. Вятютнєвим: “Чому, що, де, коли, як говорять люди, якого значення вони надають окремим словам і висловам залежно від різних обставин і т. ін. регулюється комунікативною компетенцією, що визначається нами як вибір та реалізація програми мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися за тих чи інших обставин спілкування; уміння класифікувати ситуації в залежності від теми, завдань, комунікативних

установок, які виникають до бесіди, а також під час бесіди у процесі взаємної адаптації [52, с. 25].

У зв'язку із зазначеним вище, ряд науковців дотримується думки, що в основі педагогічного спілкування вчителя іноземної мови лежить інтегральна комунікативно-навчальна діяльність, яка об'єднує в собі два рівні володіння ним іноземним мовленням, що взаємодіють: комунікативний і навчальний. У зв'язку з цим усі вміння педагогічного спілкування автори поділяють на такі:

– суто комунікативні, потрібні для здійснення як педагогічного, так й інших видів соціального спілкування;

– комунікативно-навчальні, які забезпечують власне педагогічне мовленнєве спілкування, що вимагає від учителя володіння вмінням користуватися паралінгвістичними засобами, які відповідають соціальним нормам країни, мова якої вивчається.

Зокрема С. Петрова серед умінь педагогічного спілкування вчителя іноземної мови виділяє вміння аналізувати ситуацію спілкування (мету, мотиви, місце, умови, особистість партнера в спілкуванні); створювати позитивні мотивації іншомовної мовленнєвої діяльності; адекватного вибору лінгвістичних та паралінгвістичних засобів спілкування, уміння говоріння й аудіювання. До структури вмінь говоріння автор відносить ті, що дозволяють: визначити тему висловлення, мотив і мету мовленнєвого повідомлення; розпочати й закінчити розмову, підтримувати бесіду; точно й повно висловлювати свою думку, прогнозуючи хід бесіди; визначати рівень мовної форми; правильно застосовувати лінгвістичні та паралінгвістичні засоби, користуватися мовними засобами з метою вираження емоційності та експресивності, говорити в природному темпі носіїв мови. До вмінь аудіювання автор відносить такі:

– уміння розуміти основну думку, другорядну інформацію, підтекст, іронію, гумор тощо;

– уміння усувати труднощі, які порушують розуміння;

– уміння сприймати повідомлення різного рівня складності, різного обсягу, різних стилів;

– уміння прогнозувати на рівні змісту та на рівні форми;

– уміння зрозуміти намір співрозмовника;

– уміння визначити тему й мету отриманого повідомлення [176, с. 122].

Усі ці вміння, як наголошує С. Петрова, у свою чергу впливають на вироблення ще однієї групи спеціальних умінь учителя іноземної мови, що сприяють успішній реалізації ним іншомовної мовленнєвої діалогічної взаємодії з учнями. Серед умінь мовленнєвої діалогічної взаємодії вчителя іноземної мови дослідницею виокремлено такі:

– уміння планувати в загальних рисах свою реакцію в процесі сприйняття реплік співрозмовника;

– уміння швидко й адекватно реагувати на репліку співрозмовника вербальними засобами, підхопити репліку партнера, розвинути репліку співбесідника або уникнути теми, що нав’язується;

– уміння висловити своє ставлення до отриманої інформації;

– уміння перефразувати своє висловлення для кращого розуміння його співрозмовником;

– уміння переконати, запевнити, зупинити співрозмовника, перехопити ініціативу, повернути розмову в інший напрям тощо [176, с. 123].

Адекватність мовлення вчителя окремим ситуаціям навчально-виховного процесу буде досягнута, на думку Ю. Пасова, лише за умови присутності всіх основних якостей спілкування, серед яких він виділив такі: діяльнісний характер, цілеспрямованість і вмотивованість, ситуативна співвіднесеність, предметність, змістовність. Отже, як вважає автор, дидактичне мовлення вчителя іноземної мови повинне відповідати перерахованим вище параметрам, до переліку яких можна додати вимоги до володіння термінологією класного вжитку, мовними засобами звертання, модальності, ситуативності, адаптивності висловлювань, які й покликані забезпечувати повноцінну

дидактичну форму спілкування вчителя іноземної мови у процесі навчально-виховного процесу [169, с. 6].

Аналізуючи сутність комунікативних умінь учителя іноземної мови як філолога й педагога-професіонала, Л. Ананьєва проводить чітку лінію між їх двома рівнями функціонування: предметно-операційним (який має в основі іншомовні мовленнєві навички та вміння) і мотиваційно-професійним (власне вміння як здатність керувати навчально-пізнавальними діями учнів, регулювати спільну діяльність з ними та з іншими учасниками навчально-виховного процесу (колегами або батьками). У зв'язку з цим, автор приділяє увагу визначенню особливостей вияву комунікативних умінь учителя під час реалізації ним провідних функцій педагогічної діяльності. Зокрема, під час реалізації гностичної функції, як зазначає автор, необхідними є такі комунікативні вміння:

– уміння аналізувати власне висловлення з позиції його відповідності професійно-комунікативному завданню на певному етапі професійно-комунікативної діяльності;

– уміння аналізувати коректність мовленнєвих дій інших учасників професійно-педагогічного спілкування, пояснювати допущені ними помилки;

– уміння аналізувати власне ставлення до предмета й об'єкта педагогічного спілкування, визначати потенційні можливості свого особистісного та професійного зростання як учасника й організатора педагогічного та іншомовного спілкування [9, с. 23].

У межах групи комунікативних умінь учителя іноземної мови під час реалізації ним конструктивної функції педагогічної діяльності Л. Ананьєва визначила такі групи вмінь:

– уміння виразно й чітко оформлювати висловлення з обов'язковим використанням необхідних кінетичних та інтонаційних засобів;

– уміння оформлювати висловлення під час реалізації комунікативних завдань початку та завершення уроку іноземної мови;

– уміння планувати фрагменти педагогічного мовлення згідно з етапами позакласного заходу з іноземної мови;

– уміння оформлювати висловлення за етапами морально-етичної бесіди з учнями та професійно-ділової бесіди з колегами.

До групи комунікативних умінь учителя іноземної мови під час виконання ним організаторської функції педагогічної діяльності Л. Ананьєва віднесла вміння:

– провести фрагмент початку уроку, адекватно оформивши висловлення щодо привітання, встановлення контакту з учнями тощо;

– провести фонетичну зарядку;

– провести фрагмент етапу завершення уроку;

– провести позакласний захід з іноземної мови (окремі його види) [9, с. 23].

Зазначимо, що в теорії професійної освіти вчителя іноземної мови виокремилася позиція науковців, згідно з якою його професійно-комунікативні вміння визначаються як сформовані в результаті синтезу психолого-педагогічних, дидактико-методичних та мовних знань і практичного досвіду як здатності виконувати професійно-орієнтовані мовленнєві дії, спрямовані на керування педагогічним спілкуванням іноземною мовою. Цієї позиції дотримуються С. Будак [38], О. Загородня [84], С. Ніколаєва [223], С. Роман [197], Н. Скляренко [216], С. Шатілов [255], В. Шевяков [256] та інші.

Так, С. Будак, визначаючи параметри професійної готовності майбутнього вихователя до навчання дітей іноземної мови, в окремий блок її структури виокремлює іншомовні мовленнєво-комунікативні вміння. При цьому, останні автор диференціює за такими двома критеріями:

– комунікативно-процесуальним (уміння висловлюватися англійською мовою експромтно; уміння вести професійно-орієнтоване спілкування у формі монологу, діалогу, полілогу (з менеджерами освіти, колегами, учнями); уміння

моделювати професійно-комунікативні навчально-розвивальні ситуації з англійської мови з урахуванням віку та психологічних особливостей дітей);

– комунікативно-регулятивним (уміння аналізувати та адекватно оцінювати свою іншомовну готовність до навчання дітей англійської мови; уміння координувати й регулювати іншомовну діяльність усіх учасників спілкування та обирати адекватні засоби комунікативного впливу щодо його подальшого стимулювання; уміння організовувати свою подальшу самоосвіту, самовдосконалення, саморозвиток у галузі іншомовної діяльності тощо) [38, с. 15].

Як бачимо, автор переконливо підтверджує, що й у діяльності вчителя іноземної мови комунікативні вміння є "наскрізними", які пронизують її провідні функції на орієнтовному, виконавському та рефлексивному етапах, з чим ми цілком погоджуємося.

О. Загородня, на відміну від попереднього автора, у структурі професійно-комунікативних умінь учителя іноземної мови виділила три групи:

– уміння з домінуючим психолого-педагогічним компонентом (визначати психічний стан учасників іншомовного спілкування та впливати на нього, застосовуючи адекватні ситуаціям мовні й немовні засоби; встановлювати контакт з учнями та оптимальний режим взаємодії; створювати сприятливу, емоційно насичену, святкову атмосферу та обставини захопленості спільною творчою діяльністю);

– уміння з домінуванням методичного компонента (визначати завдання кожного уроку з іноземної мови чи позакласного заходу відповідно до мети навчально-виховного процесу; добирати мовний і мовленнєвий матеріал та узгоджувати його з програмою й дотримуватися раціональної методично обґрунтованої послідовності професійно-комунікативних дій з керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів; застосовувати засоби моторної, зорової та звукової наочності тощо);

– уміння, серед яких центральне місце посідає комунікативно-мовленнєвий компонент (оперувати автентичними вербальними та невербальними засобами, необхідними для керування класною й позакласною роботою з іноземної мови, а також для реалізації таких професійно-комунікативних намірів, як звертання, інформування, стимулювання до дії, оцінка тощо) [84, с. 54].

Вважаючи головними сферами спілкування вчителя іноземної мови професійно-трудову (проведення уроків та позакласної роботи з іноземної мови, процеси самоосвіти й підвищення кваліфікації) та соціально-культурну (спілкування з носіями іноземної мови, робота перекладачем), С. Ніколаєва стверджує, що фахова підготовка майбутнього вчителя у вищому закладі освіти до діяльності в зазначених сферах передбачає оволодіння ним лінгвістичною, лінгвокраїнознавчою, навчально-пізнавальною, лінгвометодичною та комунікативною компетенціями. Як зазначається у вихідних положеннях про ступеневу підготовку вчителя / викладача іноземної мови в університеті, запропонованих автором [223, с. 9], комунікативна компетенція вчителя іноземної мови містить знання й уміння, пов’язані не тільки з реалізацією функцій суто іншомовного спілкування, тобто тільки з метою передачі або отримання інформації (заснованої на здатності сприймати іншомовні тексти згідно з поставленою метою, а також породжувати іншомовні тексти залежно від комунікативної ситуації). Поряд з цим комунікативна компетенція вчителя іноземної мови передбачає його здатність враховувати соціально-психологічний аспект педагогічного спілкування, насичений різними актами його міжособистісної взаємодії з учнями та їх взаєморозумінням.

На цій підставі феномен комунікативної компетенції вчителя іноземної мови С. Ніколаєвою представлено відповідним блоком комунікативних умінь, об’єднаних в окремі групи:

– уміння застосовувати засоби іноземної мови для вирішення завдань педагогічного менеджменту (планування, організації, керування навчальним процесом, побудова взаємовідносин та атмосфери навчання);

– уміння застосовувати засоби іноземної мови для здійснення прямого та зворотного зв’язку з учнями (інтелектуально-мовленнєвого, репродуктивного, пошукового, емоційного, творчого і т. ін.);

– уміння застосовувати засоби іноземної мови для розвитку лінгвістичної та соціокультурної компетенції учнів;

– уміння застосовувати засоби іноземної мови для вдосконалення педагогічних прийомів та методів навчання, які вже існують, та створювати нові [223, с. 10].

З іншого боку розглядає структуру загальних комунікативних умінь учителя іноземної мови С. Селіверстов. Дослідник спирається на той факт, що педагогічне спілкування є основною формою організації ефективної педагогічної взаємодії. Зважаючи на це автор виділяє такі комунікативні вміння вчителя іноземної мови:

– уміння адекватно орієнтуватися в умовах педагогічного спілкування, забезпечувати активний інформаційно-мовленнєвий зворотний зв’язок з учнями;

– уміння налагоджувати доцільні стосунки з учасниками навчального процесу;

– уміння зберігати оптимізм та емоційну стійкість;

– уміння застосовувати спеціальні прийоми говоріння, аудіювання, читання й письма іноземною мовою;

– використовувати доцільні наявним педагогічним ситуаціям вербальні та невербальні (оптикокінетичні, паралінгвістичні, екстралінгвістичні) засоби педагогічного спілкування тощо [212, с. 58].

Аналогічної думки дотримується С. Роман, яка зазначає, що ефективність діяльності й спілкування вчителя іноземної мови залежить від ступеня володіння ним спеціальними – педагогічними вміннями, тобто вміннями

вчити й виховувати учнів. При цьому “уміння вчити” вона розподіляє на дві підгрупи: уміння організувати педагогічну працю (володіння технікою педагогічної праці) та вміння дидактичного мовлення (нормативність мовлення, адаптивність мовлення, емоційно-експресивна забарвленість мовлення (емоційність, дикція), ситуативність мовлення, включаючи вміння методично інтерпретувати мовленнєвий матеріал з іноземної мови). Важливим є те, що до першої підгрупи автор відносить саме блок комунікативних умінь, а саме:

– вільно триматися перед аудиторією (дотримання відповідної пози, жестів, міміки);

– давати точні інструкції до виконання навчальних завдань;

– адекватно звертатися до допоміжних засобів навчання;

– доцільно розподіляти увагу під час уроку іноземної мови;

– гнучко керувати емоційним станом та настроєм аудиторії;

– стимулювати інтерес учнів до вивчення іноземної мови;

– безперервно та досконало здійснювати процес комунікації іноземною мовою [197, с. 29].

Зафіксувавши наявність у структурі педагогічної праці вчителя іноземної мови двох паралельних процесів – передачі алгоритмів правил іншомовної комунікативної діяльності та передачі предмета діяльності, М. Аріян до блоку його провідних комунікативних умінь включає такі з них, як:

– уміння словесно й за допомогою наочності спонукати учнів до вмотивованої іншомовної мовленнєвої діяльності та керувати нею шляхом підбору для них відповідних ролей і постановкою певних комунікативних завдань у навчально-мовленнєвих ситуаціях;

– уміння виступати в ролі ініціативного партнера з іншомовної мовленнєвої діяльності й залучати учнів до різних форм мовленнєвого спілкування в ситуаціях навчання іноземної мови;

– уміння виражати засобами іноземної мови країнознавчі реалії, що відображають національні особливості свого народу й народу, мова якого вивчається;

– уміння спонукати учнів до дій у різних мовленнєвих формах із застосуванням засобів іноземної мови;

– уміння організовувати і вести груповий діалог з метою активізації мовленнєвого матеріалу та навчання учнів правил і культури іншомовного спілкування [16, с. 39].

Оскільки від учителя іноземної мови вимагаються вміння адекватно мотивувати, організовувати, здійснювати та регулювати процес педагогічного спілкування іноземною мовою, то в цьому контексті В. Шевяков вказує на те, що професійно-комунікативна компетенція вчителя є поєднанням лінгво-методичних та професійно-комунікативних умінь. Останні дослідник розглядає в тісному зв’язку з функціями вчителя на уроці іноземної мови, і на основі цього він виділяє такі групи професійно-комунікативних умінь, як: комунікативно-мотивуючі, комунікативно-стимулюючі, комунікативно-моделюючі, комунікативно-організаційні, комунікативно-регулюючі, комунікативно-оцінні та інші [256, с. 19].

Вкажемо ще на один аспект дослідження проблеми комунікативних умінь учителя іноземної мови, який стосується конкретизації характеристик його професійно-педагогічного мовлення. Так, мовлення педагога взагалі, а також мовлення вчителя іноземної мови зокрема досліджувалося багатьма науковцями, а саме: Дж. Вардом, А. Гавриловим, О. Грейліх, М. Дворжецькою, А. Овчинніковою, С. Петровою, І. Позняк, Дж. Річардсом, С. Рябушко, Р. Уейдом, Т. Ла Форжем, А. Хауетт, Д. Шейлзом, Н. Щетковою та іншими. Приділення такої уваги даному аспекту проблеми підготовки вчителя іноземної мови зумовлюється актуальністю питання культури і дієвості його мовлення.

Однією з причин неефективного педагогічного спілкування у процесі навчання іноземної мови є моменти нерозуміння вчителя учнями. Подібного

ускладнення в спілкуванні, як наголошують лінгводидакти, обов'язково треба уникати шляхом адаптації їхнього іншомовного педагогічного мовлення по відношенню до інтелектуального рівня учнів. Натомість, як підкреслює А. Хауетт, цей шлях не завжди буває виправданим, оскільки мовлення вчителя іноземної мови не повинне бути ані занадто простим, ані занадто складним. Автор у своїх методичних вказівках для вчителів іноземної мови наводить певні приклади, демонструючи, як їм зробити своє мовлення у спілкуванні з учнями, що мають невисокий інтелектуальний рівень, простішим. Для цього він пропонував учителям робити свої висловлення іноземною мовою коротшими, а слова – менш складними [273, с. 188]. Автор також зазначає, що інколи адекватному розумінню заважає й надмірна кількість інформації (особливо це стосується лекцій). Це призводить або до постійних повторень, або ж до перефразування висловлень. Підкреслюючи важливість підтримання зворотного зв'язку між учителем іноземної мови та учнями, А. Хауетт [279, с. 189] радить вдаватися до повільнішого темпу вимови та пауз, а ось уживання надто простих синтаксичних конструкцій, на його думку, може стати перешкодою в розумінні змісту іншомовної інформації.

Зазначимо, що питання професійно-педагогічного мовлення торкалася й Н. Щеткова, яка, вивчаючи особливості усного іншомовного мовлення, приділила особливу увагу аналізу факторів, що сприяють повноцінності комунікації, визначають ступінь розуміння мовлення вчителя іноземної мови. Складність конструктивного вирішення проблеми комунікативних умінь учителя іноземної мови, як вважає автор, зумовлюється великою кількістю вимог, що ставляться до його професійно-педагогічного мовлення, за якими воно повинне відповідати критеріям змістовності, логічності, зв'язності, зрозумілості, виразності, зверненості, адекватності реалізації комунікативного наміру, смисловій структурній закінченості, відповідності ситуації іншомовного спілкування, дотриманню природного темпу говоріння [265, с. 56].

Крім того, особливу увагу Н. Щеткова приділяє питанню самооцінки вчителем іноземної мови якості свого усного іншомовного мовлення, зазначаючи, що вміння слідкувати за якісним боком свого іншомовного мовлення є професійно важливим і необхідним умінням. Для цього автор пропонує, по-перше, ознайомитися з вимогами до іншомовного мовлення, по-друге, постійно співвідносити і порівнювати своє мовлення зі зразковим, використовувати комплекс вправ для закріплення вмінь у сфері усного іншомовного мовлення.

У контексті дослідження провідних характеристик усного іншомовного мовлення, роблячи акцент на його виразності, М. Фаєнова спеціально досліджувала проблему класифікації комунікативних умінь учителя іноземної мови. При цьому вміння виразно будувати висловлення автор вважає одним із найбільш значущих його комунікативних умінь, тісно пов’язаним з умінням стилістично адекватно та емоційно висловлювати свою думку [239, с. 102].

Суттєво й те, що професійно-педагогічне мовлення вчителя М. Фаєнова називає ‘Classroom English’, що в перекладі збігається зі смисловим значенням “англійська мова класного ужитку”. Подібна назва мовлення вчителя іноземної мови, хоча і є на сьогодні досить поширеною, але володіння ним властиве лише вчителям іноземної мови з високим рівнем професійної майстерності. Зумовлюється це тим, на думку автора, складністю “мови класного ужитку”, яка полягає в тому, що вона, по-перше, поділяється на підвиди у зв’язку зі стильовими особливостями, вимагаючи використання різних лексичних одиниць відповідно до різних педагогічних ситуацій. По-друге, у мовленні вчителів іноземної мови, особливо молодих і малодосвідчених, рідко зустрічаються експресивні лексеми, вислови з інверсією (що надає виразності), метафори, епітети, прислів’я, приказки тощо. Причиною цього автор вважає відсутність належної риторичної підготовки, спрямованої на розвиток у них культури іншомовного мовлення, на тренінг відповідних комунікативних і експресивних умінь, а також навичок композиції іншомовного мовлення, підбору слів під час ведення полеміки,

реалізації конкретних форм усного, писемного, ділового та наукового мовлення, у тому числі у процесі написання листа, складання документа і т. ін.

Подібної думки дотримується С. Петрова, яка сутність культури іншомовного мовлення вчителя іноземної мови розглядає крізь призму вміння правильно обирати мовні засоби відповідно до змісту, обставин та цілей висловлення. Через це, вважає дослідниця, учитель іноземної мови, під час реалізації відповідних експресивно-комунікативних умінь у сфері педагогічного спілкування з учнями, повинен мати такі риси свого іншомовного мовлення, як: правильність, невимушеність, стилістичну адекватність, відповідність ситуації спілкування. Розглядаючи ефективність іншомовної навчальної комунікації в тісному зв'язку з наявністю в учителя іноземної мови відповідних професійно-педагогічних умінь (конситуативно-плануючих, комунікативно-навчальних, мотиваційно-стимулюючих, регулятивно-оцінних тощо), автор стверджує, що повноцінність цієї сфери діяльності вчителя залежить ще й від якісних характеристик його власне іншомовного мовлення, яке є "об'єктивною матеріальною основою наведених умінь" [176, с. 96]. До таких характеристик відносяться: адекватність даній формі мовленнєвої поведінки (монологічне мовлення – діалогічне мовлення), комунікативно-ситуативна та функціонально-стилістична адекватність і емоційна забарвленість. При чому адекватність є вимогою до обох аспектів іншомовного мовлення вчителя іноземної мови, тобто як до форми, так і до змісту його.

На жаль, як зазначає С. Петрова, дуже часто подібні аспекти у підготовці вчителя іноземної мови не враховуються, внаслідок чого в їх мовленні можна знайти багато недоліків, наприклад: комунікативно-ситуативна та функціонально-стилістична неадекватність, структурна громіздкість, лексико-граматичний надлишок, відсутність вербально висловленої контактності. У зв'язку з наявністю в мовленні таких недоліків, узагальнює автор, воно набуває вигляду штучного, "блідого", маловиразного.

Як наслідок, науковці мають спільну думку, що мовлення вчителя іноземної мови повинне насамперед реалізуватися як педагогічне мовлення, як один із основних засобів навчально-виховного впливу, що й зумовлює появу цілого комплексу вимог до його якісного боку: природність, образність, виразність, упевненість, логічність, зверненість, ясність, доступність викладу, варіативність застосування мовних засобів. Для сукупної реалізації цих характеристик учитель іноземної мови повинен володіти низкою особливих – експресивно-комунікативних умінь, користуючись засобами іншомовного мовлення не нижче ніж на адаптивно-моделюючому рівні, що дозволить йому надавати своїм думкам форми, адекватної етапам становлення іншомовної компетенції учнів.

Суттєвим є те, що, як підкреслюють О. Коломінова, Л. Штакіна та інші автори, що багатоаспектність проблеми педагогічного мовлення вчителя іноземної мови зумовлюється тим, що будь-яка його педагогічна дія супроводжується комунікативним підкріпленням. Це вимагає володіння ним різними сценаріями мовленнєвої взаємодії та доброзичливого співробітництва з учнями шляхом “кваліфікованого добору джерел інформації, методичної обробки матеріалу та його раціональної подачі, а також шляхом навчання учнів прийомів драматизації” [145, с. 58]. Автори розвивають думку про недостатній розвиток таких компонентів лінгвокраїнознавчої компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, як уміння володіти голосом, мімікою, жестами, демонструвати мовленнєві та екстралінгвістичні дії, що відповідають соціальним нормам поведінки конкретних комунікантів – носіїв мови у певних ситуаціях життя, уміння керувати собою та своїм настроєм в умовах колективного спілкування і створювати сприятливий психологічний клімат на уроці, використовуючи для цього як мовленнєві, так і невербальні засоби впливу на учнів, зокрема декламацію, функціональну музику, рухи тощо.

На думку Л. Синько, особливо важливими для вчителя іноземної мови є такі якості: досконале володіння мовою, добра пам’ять, уміння створити

необхідну структуру своїх взаємовідносин з учнями, доброта, м'якість, оптимізм, почуття гумору (автор наголошує на важливості цієї якості й на почутті міри в її застосуванні), професіоналізм, артистизм у спілкуванні (уміння володіти технологією та екстралінгвістичними засобами спілкування, демонструючи виразність і пластику рухів, жестів та міміки; прийомами ораторського мистецтва й педагогічним мовленням, що має бути інтонаційно виразним, емоційно забарвленим, зверненим, логічним, аргументованим [102, с. 231]. В узагальненому вигляді у переліку професійно необхідних якостей учителя іноземної мови автором визначаються три групи:

– психофізіологічні – емоційність, уважність, гарна пам'ять, чітка дикція, урівноваженість;

– особистісні – інтелект, ораторські здібності, акуратність, тактовність, доброта, доброзичливість, щирість, любов до предмета, любов до дітей, почуття відповідальності, почуття гумору, сила волі, твердість характеру;

– професійні – висока особиста культура, всебічна освіченість, глибоке знання предмета, вільне й зразкове володіння мовою та країнознавчим матеріалом, висока методична кваліфікація, знання й розуміння психології спілкування, уміння застосовувати навчально-лабораторне знаряддя, технічні засоби навчання та інформаційні технології в навчальному процесі, уміння аналізувати передовий педагогічний досвід, застосовувати раціональні методи відбору та застосування інформації [102, с. 232].

Серед якостей мовлення вчителя іноземної мови Л. Синько виділяє наявність дикційної чіткості, орфоепічної грамотності, логічно-смислової коректності, експресивно-модальної та емоційно-образної виразності, зробивши акцент на важливості домінування в структурі його комунікативних умінь саме блоку експресивно-комунікативних умінь. Для максимального вираження цих якостей мовлення вчителя іноземної мови, на думку автора, необхідні мовленнєвий слух, приємний голос, жива творча уява, емоційна чуйність (здатність до співпереживання), здатність до цілеспрямованого вольового впливу на слухачів, тобто словесної дії [102, с. 233]. Крім того, як

зауважує автор, учитель іноземної мови повинен дотримуватися мовленнєвих правил, що функціонують у мові, яку він викладає, у зв'язку з тим, що кожна мова має свої специфічні ознаки артикуляторних механізмів мовлення, свою інтонаційну структуру.

Зазначимо, що більш детальний аналіз структури комунікативних умінь засвідчує, що під час організації простору для педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями й практичної реалізації завдань щодо трансформації в межах навчально-виховних ситуацій соціально-історичного досвіду вагоме значення має не тільки аспект наявності інформаційно-комунікативних, перцептивно-комунікативних та інтеракційно-комунікативних актів, але й те, у якій саме формі – ефективній чи неефективній, і за допомогою використання яких саме засобів виразності різних рівнів ці акти реалізуються вчителем. Постановка цього питання, як наголошують науковці (Б. Головін, А. Корзіна, Н. Ламзін, Р. Мартинова, А. Овчиннікова, І. Риданова, Л. Скворцов, Т. Третякова, О. Фаєнова та ін.), закономірно викликає інтерес до особистого складу вмінь учителя іноземної мови як суб'єкта педагогічного спілкування – експресивно-комунікативних умінь, які складають структуру "риторичної компетенції" чи "культури іншомовного мовленнєвого спілкування". Як стверджують ці автори, для досягнення запланованих прагматичних результатів той, хто говорить, повинен уміти на основі знання психологічних механізмів впливу на адресата, з урахуванням його особливостей і власних комунікативних можливостей, адекватно використовувати наявні експресивно-емоційні та логічні засоби іноземної мови.

При цьому в найзагальнішому вигляді під експресивно-комунікативними вміннями здебільшого розуміють професійні дії вчителя у межах ефективної іншомовної мовленнєвої діяльності у процесі педагогічного спілкування з використанням виразних засобів різних рівнів. Так, І. Риданова вважає, що засобом виразності мовленнєвої діяльності вчителя є образність, метафоричність його слова, тобто спроможність оперувати мовленнєвими

формами, які мають переносне значення. Зокрема, використання ним приказок, фразеологізмів, крилатих висловів допомагає більш яскраво й лаконічно висловити думки та почуття в межах ситуацій безпосереднього педагогічного спілкування з учнями [201, с. 117].

Загалом, як наголошують учені (А. Богуш, І. Зязюн, Л. Виготський, А. Михальська, А. Мурашов, А. Овчиннікова, Г. Сагач, П. Сопер, І. Татаріна, С. Хаджирадєва та ін.), мовлення, позбавленого експресії, не буває. Натомість свідоме використання експресії дозволяє підсилити образність і виразність слова. Через це експресія мовленнєвої поведінки вчителя іноземної мови потребує використання ним широкого спектру виразних засобів. На лексико-семантичному рівні вона залежить від вибору слів, оскільки висловленню пережитих емоцій сприяють вигуки, підсилювальні частки, сполучники. На синтаксичному рівні мовленнєва експресія пов’язана з використанням окличних, наказових, умовних конструкцій, незакінчених речень, риторичних питань і т. ін. Крім того, експресивність усного слова вчителя зумовлена також і комплексом невербальних проявів: інтонаційних, мімічних, пантомімічних, що має велике значення у процесі педагогічного спілкування. Так, невербальна експресія заощаджує мовні засоби, створює образ, який виражає та відбиває пережиті емоції.

О. Єлізова, спираючись на ідеї Н. Кузьміної, вважає, що комунікативно-експресивні вміння вчителя пронизують всю структуру його педагогічної діяльності як до входження у сферу безпосереднього педагогічного спілкування з учнями, так і в момент особистісної взаємодії з ними. Через це автор виокремлює такі блоки комунікативно-експресивних умінь:

– проектувальні, у складі яких уміння спрогнозувати мовленнєву діяльність учнів, вибрати необхідні виразні засоби для оформлення висловлення; спланувати тривалість мовного спілкування учасників навчально-виховного процесу;

– організаційні, що гарантують забезпечення активної діяльності учнів; організацію контакту вчителя з групою учнів шляхом оперування комплексом

невербальних проявів – інтонаційних, мімічних, пантомімічних, оперативного орієнтування в мінливих умовах педагогічного процесу;

– власне комунікативно-експресивні уміння, пов’язані з емоційним вираженням ставлення вчителя до реальної дійсності, які дозволяють йому адекватно виразити й передати учням необхідні емоції, настрої, думки, відчуття, ефективно використовувати виразні засоби різних рівнів у процесі педагогічного спілкування [80, с. 34].

Особливість комунікативно-експресивних умінь, на думку О. Єлізової, полягає в тому, що вони, по-перше, сприяють налагодженню тісного емоційного контакту вчителя й учнів, створюючи тим самим умови для оптимізації освітнього процесу. По-друге, нерозривно пов’язують обидва боки цілісного процесу обміну інформацією між учителем та учнями (за рахунок їхнього тісного прямого та зворотного зв’язку), яка несе як предметно-науковий, так і соціально-психологічний смисл. Через це, як наголошує автор, сутність комунікативно-експресивних умінь полягає в їхній технологічності, тобто в тому, що вони поєднують два найважливіших аспекти педагогічної діяльності:

– аспект трансляції вчителем навчальної інформації та її усвідомлення учнями шляхом залучення їх до опанування змістом, методами й формами навчально-пізнавальної діяльності;

– аспект встановлення вчителем необхідних для цього позитивних морально-психологічних взаємин з колективом учнів і з кожним його членом, а також з членами педагогічного колективу на підставі його постійної роботи над собою з метою формування культури керування своїми психічними станами у процесі спілкування з ними.

Визначаючи свою дослідницьку позицію щодо розуміння сутності й структури експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови, ми дотримуємося думки тих дослідників, які, з одного боку, розглядають площину педагогічного спілкування у контексті взаємодії та єдності трьох основних процесів комунікативної діяльності вчителя, а саме: інтелектуально-

мовленнєвого, який забезпечує обмін інформацією; інтерактивного, який регулює взаємодію учасників спілкування; перцептивного, що забезпечує їх взаємосприйняття, взаємооцінку й рефлексію в спілкуванні (Г. Андреєва, О. Бодальов, Г. Васильєва, О. Леонтьєв, Б. Ломов). З іншого боку, ми поділяємо думку тих дослідників, які, вказуючи на вплетеність спілкування в канву педагогічної діяльності вчителя іноземної мови, розглядають її в якості акту реалізації трьох провідних функцій як практичного мистецтва навчання й виховання учнів – презентативної, інсентивної та коректувальної функцій (В. Ісаченко, Л. Кондрашова, В. Міжеріков, Г. Почепцов, М. Єрмоленко, О. Цокур). По-третє, нам імпонує позиція тих авторів (С. Будак, Б. Головін, О. Єлізова, А. Корзіна, Н. Ламзін, Р. Мартинова, А. Овчиннікова, І. Риданова, Л. Скворцов, Т. Третякова, О. Фаєнова та ін.), які акти взаємодії вчителя іноземної мови з учнями розглядають як фрагменти вияву ними риторичної компетенції та культури іншомовного мовленнєвого спілкування.

Поділяючи думку вчених щодо великого значення в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови техніки мовлення (зокрема, аспектів постановки голосу, відпрацювання дикції, виразності та емоційної забарвленості мовлення, адекватної інтонації, правильного дихання), культури іншомовного спілкування (за параметрами риторичної компетенції – нормативності, адекватності, логічності, послідовності, багатства, чистоти, естетичності, змістовності, комунікативної доцільності мовлення; мовленнєвого етикету; правильності використання паралінгвістичних та екстралінгвістичних чинників) для ефективного здійснення педагогічної діяльності, ми вважаємо за доцільне об’єднати експресивно-комунікативні вміння в особливий блок педагогічних умінь. Це зумовлюється тим, що критерії художньо-естетичної виразності й позитивної емоційної забарвленості вербальних і невербальних дій та засобів впливу під час передачі та обміну інформацією між учителем іноземної мови й учнями (через їх вікові особливості) відіграють провідну роль у зазначеному процесі.

Зважаючи на це, вважаємо правомірним виокремити у структурі експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови такі блоки:

– уміння досягати ефекту привабливості зовнішнім виглядом та чарівністю внутрішнього світу своєї особистості (яскравість, акуратність зовнішнього вигляду; пластична зображальність (наявність мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів); доброзичливість, здатність завойовувати симпатію та довіру аудиторії);

– уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції (змістовність (багатство словника), динамічність (різновиди лексики), емоційність (упевненість, сила впливу) мовлення; мелодійність, широкий діапазон інтонування, естетична привабливість голосу (ясність і чистота дикції, милозвучність); образність і метафоричність мовлення);

– уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями (легкість у встановленні контакту; енергійність, здатність бути заразливим своїми думками, почуттями, здатність навіювати; адекватність вираження свого ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності і передачі учням необхідного настрою, емоцій, психологічних станів тощо).

1.2. Характеристика етапів розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови

Оскільки експресивно-комунікативні вміння створюють одну з підгруп педагогічних умінь, то стає очевидним, що процес їх становлення й розвитку здійснюється, з одного боку, згідно з відомими психолого-педагогічними закономірностями, що характеризують процес формування умінь, а з іншого – має свою специфіку, яка потребує конкретизації. Враховуючи це ми звернулися до більш докладного розгляду особливостей розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови.

Зазначимо, що методологічні йметодичні основи формування вмінь особистості в умовах навчально-виховного процесу досить ґрунтовно розроблені в працях українських і російських психологів та педагогів (О. Абдуліної, Ю. Бабанського, Г. Граніна, Я. Коломінського, Р. Нємова, А. Петровського, П. Підкасистого, К. Платонова, С. Рубінштейна). При цьому в психологічній літературі займають чільні місця дві відмінні одна від одної позиції щодо змісту поняття “уміння”. Відповідно до першої з них, уміння постають як:

– елементи діяльності, які дозволяють що-небудь робити з високою якістю, наприклад: точно йправильно виконувати певну дію, операцію. Уміння містять автоматично виконувані частини, які називаються навичками, але є частинами діяльності, які, за твердженням Р. Нємова, є свідомо контрольованими [161, с. 76];

– засвоєна людиною система прийомів свідомої побудови результативної дії. На відміну від навичок, кожна з яких утворюється серією автоматично змінюваних “команд”, зумовлених знаннями людини, уміння виявляють себе в усвідомленому використанні людиною певних “команд”. На думку А. Петровського, умінням відповідає широкий клас ситуацій, і межа між тим, що знаходиться у сфері вмінь, та тим, чого не вміє суб’єкт, розмита [178, с. 54];

– надбана у досвіді майстерність, готовність людини швидко й легко знаходити прийоми рішення проблеми, що, на думку З. Ходжаєвої, виникає у ситуації засвоєння нових навичок і знань [245, с. 67];

– засвоєний суб’єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю надбаних знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних умовах, але й в умовах, що змінилися [199, с. 37].

Як бачимо, з тими чи іншими відмінностями більшість дослідників вважає, що вміння за своїм характером передбачає завжди свідоме встановлення взаємин між метою діяльності та умовами й способами її

виконання: за структурою – сукупність різних знань і навичок; за механізмом реалізації – самостійний перенос знайомих способів поведінки в нові умови.

На відміну від них, прихильники іншої теорії, навпаки, вважають уміння лише перехідною сходинкою від знань до навичок, неавтоматизованим етапом у розвитку дій. Так, уміннями є:

– ще не сформовані, не закріплені навички, тобто, як вважає А. Пуні, є ще недостатньо заученими діями [192, с. 47];

– знання в дії (А. Данилов) [70, с. 68];

– здатність ефективно виконувати дії; вид діяльності, виконуваної після певних міркувань; способи виконання дій, але на відміну від навичок, як вважає К. Платонов, вони не передбачають обов'язкової вправи;

– володіння складною системою психічних і практичних дій; елементарна дія, що йде слідом за знанням (уміння I); майстерність (уміння II) [181, с. 29].

Проте ми дотримуємось думки А. Петровського, що вміння – це засвоєна людиною система прийомів свідомої побудови результативної дії. Тому за всієї розмаїтості у визначенні вмінь, слід виділяти такіі їх властивості: більшу порівняно з навичкою рухливість; проблемний характер; свідомий характер виконання дії з можливістю переходу у творчість після вдосконалення [178, с. 56]. Психологічною основою вміння є розуміння відношення між метою діяльності, засобом і способом її виконання та умовами, у яких суб'єкт змушений діяти. Фізіологічною основою вміння служить система тимчасових нервових зв'язків, що утворюються в результаті спільної діяльності першої та другої сигнальних систем. Сутність уміння полягає в тому, що воно означає виявлену людиною готовність до досягнення мети у відповідній діяльності шляхом здійснення її під більш-менш суворим контролем з боку мислення, з усвідомленням всієї системи дій або частин, що складають цю систему.

Оскільки знання є основою вміння і навички, необхідно чітко уявляти собі, які знання треба придбати майбутньому вчителю іноземної мови для оволодіння педагогічними, зокрема експресивно-комунікативними уміннями.

Процес формування педагогічних умінь, як вважають А. Мудрик [156], А. Петровський [178], Л. Спірін [221], О. Щербаков [264] та ін., неодмінно передбачає єдність знань, умінь і вироблених навичок, оскільки ці вміння є сукупністю певних дій учителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності та свідчать про предметно-професійну компетенцію. Уміння передбачає свідоме володіння діяльністю. Процес засвоєння педагогічної діяльності – це оволодіння цільовими діями, операційним складом дій, принципами відбору способів дій на основі орієнтовної основи дій, усвідомлення способів дій. Педагогічні вміння передбачають застосування теоретичних знань на практиці. У цьому контексті О. Абдуліна зазначає, що кожне педагогічне вміння може розглядатися як сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємозалежних, виконуваних у певній послідовності [1, с. 39]. М. Скаткін вважає, що педагогічні вміння є сукупністю практичних дій на основі осмислення мети, принципів, умов, засобів, форм і методів організації роботи з учнями [76, с. 48].

Процес формування педагогічних умінь передбачає оволодіння зовнішним (предметним) і внутрішнім (ідеальним) боками педагогічної діяльності. Опановуючи лише зовнішню предметну діяльність, тобто практичні дії, учитель визначає спосіб дії на основі лише логіки практичних дій (спочатку виконує, а потім аналізує, чому ці дії призвели або не призвели до потрібного результату). Але логіка практичних дій не розкриває закономірних зв’язків між компонентами педагогічного процесу. Тому часто вчителі не можуть обґрунтувати, які способи дії та чому були обрані в даній ситуації, вони лише копіюють дії інших або сліпо виконують методичні рекомендації. Зовнішня предметна діяльність учителя повинна випереджатися внутрішньою, за якої здійснюється осмислення мети дій, очікуваних результатів, передбачуваних способів дій, умов їх виконання.

Формування вмінь завжди стосується сенсорної, інтелектуальної, мотиваційної, вольової та емоційної сфер особистості, що сприяє, за правильних методів керування, вихованню тих особистісних якостей, які

знаходять застосування в цьому виді трудової діяльності. Уміння формуються в результаті координації навичок, їх об’єднання в системи за допомогою дій, що знаходяться під свідомим контролем. Через регуляцію таких дій здійснюється оптимальне оволодіння уміннями. Головне в керуванні уміннями полягає в тому, щоб забезпечити безпомилковість кожної дії, її достатню гнучкість. Це дозволить уникнути низької якості роботи, мінливість і можливість пристосування системи навичок до змінюваних час від часу умов діяльності зі збереженням позитивних результатів роботи. Одна з основних якостей, які стосуються умінь, полягає у тому, що людина в змозі змінювати структуру вмінь, навичок, операцій і дій, що входять до їх складу, послідовність їх виконання, зберігаючи при цьому незмінний кінцевий результат.

Процес формування педагогічних умінь визначається не тільки суспільною значущістю навчання й виховання взагалі, але й основними характеристиками інформаційних процесів, що є джерелом змісту навчання того чи іншого предмета у вищому навчальному закладі. Формування вмінь є тривалим процесом, який характеризується послідовною зміною ряду стадій, що містять: ознайомлення з умінням, усвідомлення його змісту, первісне оволодіння ним, яке супроводжується копіюванням і недосконалими діями, самостійне й точне виконання практичних завдань [181, с. 31]. Розкриваючи це положення, К. Платонов виділяє етапи формування умінь, до яких він відносить такі, як:

– первісне вміння (усвідомлення мети дії пошук способів її виконання, що спираються на раніше надбані знання й навички, діяльність методом спроб і помилок);

– недостатньо вміла діяльність (наявність знань про способи виконання дій і використання раніше надбаних, неспецифічних для даної діяльності навичок);

– окремі загальні вміння (ряд окремих, високорозвинених, але вузьких умінь, необхідних у різних видах діяльності, наприклад, уміння планувати свою діяльність, організаторські вміння і т. ін.);

– високорозвинене вміння (творче використання знань і навичок даної діяльності з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибору способу її досягнення);

– майстерність (творче використання різних умінь) [181, с. 31].

Отже, процес розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутнього вчителя іноземної мови як особливого блоку його загальнопедагогічних умінь повною мірою спирається на вищевикладені положення. Крім того, ми вважаємо за необхідне підкреслити наступні моменти, які необхідно враховувати під час його організації та здійснення:

– розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови – це процес тривалий, у якому нова складна дія створюється з більш простих, уже відомих їм дій у сфері педагогічного спілкування;

– у процесі розвитку експресивно-комунікативних умінь відбувається перебудова й переосмислення сутності простих дій, що стають базовими для успішного виконання поставлених цілей і завдань у плані роботи з вербальною та невербальною інформацією;

– результатом процесу розвитку експресивно-комунікативних умінь може бути здатність до переносу в нову ситуацію засвоєної інформації.

Як бачимо, науково обґрунтована модель організації та здійснення процесу формування експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови передбачає послідовну реалізацію низки заходів, що відповідають загальній логіці цього процесу: постановка цілей і завдань майбутньої іншомовної комунікативної діяльності; розкриття змісту експресивно-комунікативних умінь, що є сукупністю дій і операцій, та способів виконання дій; організація навчально-професійної діяльності студентів з оволодіння цими уміннями, усвідомлення ними професійної й особистої значущості формування експресивно-комунікативних умінь; оцінка

й контроль рівня їх сформованості; моніторинг якості результатів іншомовної комунікативної діяльності студентів тощо.

Таким чином, у процесі розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови під час їх навчання у вищому закладі освіти правомірно виділити, як мінімум, три провідні етапи: теоретичний (орієнтовний), теоретико-практичний (навчально-професійний) і практичний (професійно-педагогічний).

Згідно з нашим припущенням, на першому етапі – теоретичному – повинна здійснюватися загальнопедагогічна та загальнопсихологічна теоретична підготовка студентів, відбуватися їх ознайомлення з особливостями та психологічними механізмами педагогічного спілкування й діяльності вчителя іноземної мови як взірця іншомовної комунікативної компетенції, здатного створювати відповідні умови для її ефективного наслідування учнями (для чого необхідно виконувати ролі знавця, оратора, актора, фасилітатора і т. ін.), із сутністю загальнопедагогічних та експресивно-комунікативних умінь, що є професійно зорієнтованими діями з ефективного використання різноманітних засобів виразності у процесі навчання учнів іноземної мови.

На другому етапі – теоретико-практичному – повинні закріплюватися теоретичні психолого-педагогічні та фахові знання й формуватися базові комунікативні вміння майбутніх учителів іноземної мови, необхідні для моделювання й реалізації позитивної суб’єкт-суб’єктної емоційної взаємодії з учнями, вираження конструктивних емоцій, психологічного настрою, духовного стану своєї особистості; швидкої орієнтації в обставинах іншомовної мовленнєвої діяльності та спілкування з учнями в типових навчально-виховних ситуаціях. Студенти повинні усвідомити сутність експресивно-комунікативних умінь як “наскрізних”, необхідних для реалізації будь-якого виду іншомовної мовленнєвої діяльності й на всіх етапах вирішення педагогічних задач під час вивчення учнями іноземної мови.

Третій етап – практичний – повинен характеризуватися актуалізацією вже наявних у студентів педагогічних умінь (конструктивних, гностичних, організаційних, комунікативних та інших); організацією спеціальної практичної діяльності для формування в них умінь прогнозувати й організовувати педагогічне спілкування під час навчання учнів іноземної мови; відпрацюванням умінь звертатися до учнів у процесі педагогічного впливу та керувати їхньою іншомовною комунікативною діяльністю, адекватно виражати й передавати необхідні емоції та настрої, психологічні стани, оперативно орієнтуватися в мінливих комунікативних умовах навчально-виховного процесу.

Очевидно й те, що кожний етап формування в майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь передбачає реалізацію певних педагогічних умов та відповідного методичного забезпечення. Для їх з'ясування ми звернулися до докладного аналізу передового педагогічного досвіду, що відображений у наукових публікаціях з теорії і методики професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови, присвячених аспекту, який нас цікавить. Цей аспект розглядається в наступному параграфі нашої роботи.

1.3. Педагогічні умови, що забезпечують розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки

Відомо, що в контексті психолого-педагогічних досліджень під педагогічними умовами здебільшого розуміють обставини освітнього середовища, які суттєво впливають на хід та прикінцеві результати навчально-виховного процесу [170]. З огляду на таке тлумачення, педагогічні умови розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови слід розглядати як комплекс особливих обставин освітнього середовища, що позитивно впливають на перебіг та якість прикінцевих результатів цього

процесу. Тому, спираючись на таке визначення педагогічних умов, ми в процесі теоретичного етапу дослідження намагалися виявити такий комплекс особливих обставин освітнього середовища, у якому перебувають майбутні вчителі іноземної мови під час їхнього навчання у вищій професійній школі, що сприяв би пробудженню та перспективному розвитку в них кожного з трьох визначених блоків експресивно-комунікативних умінь через усунення наявних протиріч як відповідних причин, які знижують ефективність цього процесу.

Як свідчить науково-методична література, специфіка підготовки вчителя іноземної мови полягає в тому, що в майбутньому цей спеціаліст буде виконувати вимоги шкільної програми й навчати іноземної мови як засобу іншомовного спілкування. Цей фактор, як зазначають відомі українські й зарубіжні науковці (В. Баркасі, О. Бігич, Г. Богуславська, О. Єлізова, К. Заїхнер, Л. Кадченко, Л. Калініна, К. Каррен, А. Льюіс, С. Ніколаєва, У. Ріверс, С. Річардс, С. Роман, І. Самойлюкевич, Н. Скляренко, П. Ла Форж та ін.), робить проблему підготовки вчителя іноземної мови до професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування вдвічі актуальнішою.

Так, на принциповій ролі навчання майбутніх учителів іноземної мови педагогічного спілкування в процесі формування в них спеціальних професійно-комунікативних та професійно-особистісних якостей наголошує В. Шевяков [256, с. 19]. Він визначив дві головні умови важливості цього фактора. По-перше, педагогічне спілкування в професійно-педагогічній діяльності вчителя іноземної мови є основною формою дидактичного впливу на учнів і є основною та практично єдиною сферою реалізації його професійних функцій. По-друге, педагогічне спілкування в шкільних умовах навчання іноземної мови найчастіше є єдиним засобом створення іншомовленнєвого континіума, того “поживного середовища”, яке забезпечує учнів можливістю практичної реалізації отриманих ними навичок та вмінь володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності й створює при цьому умови, які моделюють реальну іншомовну мовленнєву дійсність. Ця обставина позитивно впливає на мотиваційно-інтенціональну сферу психіки

учнів, що забезпечує позитивну емоційну мовленнєво-поведінкову основу процесу іншомовної комунікації, учасниками якого вони є. Педагогічне спілкування, на думку автора, застосовується як засіб навчання учнів іншомовного спілкування шляхом формування знань з іноземної мови.

Крім того, В. Шевяков [256, с. 20] вважає доцільним виділення трьох рівнів володіння майбутніми вчителями іноземною мовою, а саме: лінгвістичного, психолого-педагогічного та методичного. На лінгвістичному рівні, на думку автора, важливим є визначення професійно-комунікативної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови, виділення нормативного рівня комунікативної достатності володіння мовою та його ролі в реалізації професійно-комунікативних умінь учителя, створення парадигми іншомовленнєвих засобів, необхідних для реалізації педагогічного спілкування. Психолого-дидактичний рівень враховує основні компоненти структури педагогічного спілкування. Його специфікою є врахування того факту, що спілкування відбувається між учнем та вчителем, в яких наявна загальна цілеспрямованість, але є відмінним зміст участі через відмінність у ролях. Також цей рівень враховує психолого-дидактичну типологізацію основних професійно-комунікативних дій, які виконує вчитель у процесі педагогічного спілкування, їх співвіднесеність з його педагогічними функціями. Що ж стосується останнього – методичного рівня, то в його структурі автор, у першу чергу, виділяє зміст навчання іноземної мови в педагогічному навчальному закладі із наданням пріоритетів навчанню педагогічного спілкування як основної форми реалізації практичного володіння цією мовою в майбутній професійній діяльності вчителя [256, с. 20].

У зв’язку з цим, підготовці майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації педагогічного спілкування останнім часом приділяється все більше уваги. Зокрема, у програмі для вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку вчителів англійської мови, створеної колективом авторів під керівництвом С. Ніколаєвої та М. Солов’я [190, с. 8], наголошується на

комунікативній спрямованості навчання іноземної мови. Згідно з вимогами цієї програми, майбутній вчитель іноземної мови повинен вміти створювати модель ефективного іншомовного спілкування з учнями, реалізовувати жваву взаємодію з ними й одночасно грамотно, на рівні провідних критеріїв культури мови, застосовувати мовні засоби. Автори радять використовувати різні види роботи для того, щоб зробити спілкування майбутнього вчителя іноземної мови якомога природнішим, а також будувати спілкування, пов'язуючи його з актуальними проблемами сучасності.

Дотримуючись думки про те, що існують комунікативний, адаптивний та моделюючий рівні володіння іноземною мовою, С. Роман, К. Саломатов, С. Шатілов вважають, що на практичних заняттях з іноземної мови доцільно застосовувати саме навчально-професійні завдання, які сприятимуть оволодінню студентами іноземною мовою з перспективою подальшої передачі набутих знань і вмінь їх майбутнім учням [197, с. 21]. Автори зазначають, що комунікативний рівень передбачає практичне опанування іноземною мовою як засобом усного та писемного спілкування "для себе" і є основою двох наступних рівнів. На адаптивному рівні студенти вчаться виділяти в іноземній мові об'єкти навчання, передбачати ступінь труднощів у засвоєнні їх учнями та враховувати можливість їх появи, а також враховувати рівень знань учнів та умови навчання. На моделюючому рівні виявляються вміння проектувати та створювати навчально-мовленнєві ситуації відповідно до мети уроку, змісту мовного матеріалу та мовленнєвого досвіду учнів.

Розглядаючи особливості застосування навчально-пізнавальних та навчально-професійних завдань у процесі фахової – англомовної – підготовки вчителя іноземної мови, С. Роман зазначає, що саме такий тип завдань сприяє професіоналізації навчання, проблемність їх сприяє формуванню професійно-педагогічного мислення майбутніх спеціалістів, а створення мотиваційної основи дій забезпечується за посередництвом того, що студенти діють в умовах, подібних до реального середовища педагогічного спілкування, вони самостійно розв'язують комунікативні та пізнавальні завдання. Отже,

навчально-професійні завдання розглядаються автором як синтезована модель, яка виконує подвійну функцію – спілкування та навчання, що й спонукає студентів до активної іншомовної мовленнєвої діяльності в реально створюваних умовах навчання учнів [197, с. 22].

На думку Л. Ананьєвої, яка досліджувала чинники ефективності навчання професійно-педагогічного діалогу майбутнього вчителя іноземної мови, однією з найбільших перешкод для успішної професійної комунікації є не мовні помилки, а вади комунікативної поведінки. У цьому контексті дослідниця розглядала особливості формування в нього професійно-комунікативних умінь, а також професійно-методичної компетенції. Поняття професійно-методичної компетенції трактується як володіння сукупністю навичок, що належать до комунікативної та методичної компетенцій. Мовленнєве регулювання спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу, на думку Л. Ананьєвої, здійснюється через мовний / мовленнєвий вплив та через спеціальні вміння: мова / мовлення + уміння.

Розглядаючи специфіку професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови, Л. Ананьєва наголошує на тому, що треба враховувати особливості вивчення іноземної мови у зв’язку з тим, що її вивчення завжди є тісно пов’язаним з комунікативним боком людської діяльності та зі “вторинною соціалізацією” людини. Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови передбачає вихід студентів – майбутніх учителів, та їх майбутніх учнів на рівень комунікативної достатності, тобто можливості брати участь у справжньому іншомовному мовленнєвому спілкуванні. Закономірності взаємозалежного функціонування мови та спілкування досліджуються цілим рядом вчених, що свідчить про важливість зіставлення цих двох понять. Мовні знання важливі не самі по собі, а лише як засіб формування навичок спілкування. Виходячи з цього, одним із основних завдань методики є створення системи комунікативних і розумових завдань з перетворення навчальної діяльності із сукупністю механічних операцій із засвоєння абстрактних мовних знань і відпрацювання мовленнєвих навичок у

творчу мовну активність. Підключати іноземну мову треба до різних видів діяльності студентів як інструмент, який опосередковує мислення, сприйняття, уяву. За таких умов говоріння буде мати вигляд вербального розв'язання потреби [9, с. 35].

Особливої уваги в підготовці вчителя іноземної мови до педагогічного спілкування, як зазначають С. Будак та В. Кузьміна, треба надавати мотиваційно-стимулюючому аспекту комунікативної функції, яка полягає у створенні в учнів внутрішньої потреби користуватися іноземною мовою як засобом спілкування. Досягти цього можна шляхом використання природних мовленнєвих ситуацій на заняттях, створенням нових ігрових ситуацій, застосуванням цікавих інформативних текстів, а також різних видів і форм роботи [38, с. 125]. Іншими двома аспектами комунікативної функції є контрольно-корегуючий, який забезпечує керування процесом оволодіння мовою і його коректуванням на основі зворотного зв'язку, та інформаційно-орієнтуючий аспект.

Під час підготовки студента саме до керування навчально-виховним процесом, пов'язаним з вивченням іноземної мови, спілкування для майбутнього вчителя має особливу значущість і стає його спеціальною ціннісною орієнтацією. Зміст мовної комунікації майбутнього вчителя іноземної мови визначається також різноманітністю ситуацій культурної, ділової, науково-дидактичної та побутової сфер спілкування. Із цього випливає висновок про безперечну важливість загострення уваги навколо професійно-спрямованого – педагогічного мовлення, але все ж таки в поєднанні з мовленням інших сфер життя людини. Реалізація найоптимальнішого мовленнєвого спілкування відбувається в спільній творчій роботі студентів під час їхньої підготовки до презентацій, інтерв'ю, коментарів, дискусій тощо.

На відміну від попередніх авторів, Н. Скляренко вважає, що успішна реалізація комунікативно-навчальної функції вчителя іноземної мови залежить від двох основних факторів – рівня володіння мовленнєвими навичками та

вміння організувати спілкування учнів іноземною мовою, тобто вміння встановлювати контакти, добиватися взаєморозуміння та взаємодії, впливати на емоційний стан партнерів у спілкуванні, створювати на уроці атмосферу радості, доброзичливості, взаємоповаги та співробітництва. Істотним є те, що автор пропонує поєднати професійно-педагогічну спрямованість занять з іноземної мови та організацію їх у вигляді спілкування викладача і студентів та студентів між собою; а однією з найбільш професійно-спрямованих форм роботи дослідниця вважає включення до рольового репертуару студента групи ролей учителя іноземної мови та студентів, які вивчають іноземну мову; створення ситуацій спілкування, пов'язаних з проблемами освіти та виховання зростаючого покоління; використання елементів ділової гри [216, с. 49].

Як бачимо, дослідники надають переважну увагу зближенню умов навчання майбутніх учителів іноземної мови з умовами, необхідними для природного й повноцінного протікання їхнього спілкування в ситуаціях професійно-педагогічної діяльності. Це дозволить студентам, як підкреслює К. Саломатов, досягати рівня "соціально-педагогічного володіння іноземною мовою", який "забезпечує можливість здійснення основних педагогічних функцій учителя мовою, яка вивчається" [209, с. 13].

Між тим, як наголошують сучасні дослідники (Л. Засєкіна, Л. Таланова, О. Трубіцина та ін.), цього рівня випускники факультетів іноземних мов здебільшого не досягають, оскільки залишається не сформованою переважно орієнтовна, тобто теоретична основа їхньої професійної діяльності як носіїв соціокультурних цінностей та суб'єктів педагогічного й іншомовного спілкування. Причину цього науковці вбачають у недостатності й безсистемності їх базових знань з проблем професійно-педагогічного спілкування та іншомовної комунікативної діяльності вчителя іноземної мови як результату відсутності міжпредметних зв'язків дисциплін психолого-педагогічного та спеціального циклів.

Додержуючись цієї думки та враховуючи зазначене вище, першою педагогічною умовою, необхідною для розвитку в майбутніх учителів

іноземної мови експресивно-комунікативних умінь, правомірно було б визначити інтеграцію їх базових знань з проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування. Саме ця педагогічна умова як особлива обставина освітнього середовища їхньої професійної підготовки здатна зміцнити міжпредметні зв'язки психолого-педагогічних і фахових дисциплін, а також слугувати формуванню системності знань майбутніх учителів іноземної мови з опанування інформаційно-комунікативною функцією їхньої професійної діяльності з навчання учнів іноземної мови.

Суттєвим є й те, що переважна більшість дослідників проблеми вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови зауважує, що цей процес ускладнюється ще й тим фактором, що в його комунікативну компетенцію мають вкладатися й "фонові знання", які висвітлюють норми дотримування культури народу, мова якого вивчається. Так, цій проблемі приділено особливу увагу в працях М. Аріян, Є. Тарасова [229; 16], де зазначається, що процес опанування культурними знаннями з життя народу-носія мови, яка вивчається, і яким обов'язково повинне супроводжуватися засвоєння нерідної мови, виявляє себе як вторинна соціалізація. Особливого значення в цьому контексті набула рольова модель штучної соціалізації особистості, розроблена Є. Тарасовим [229]. Завдяки цій моделі, соціалізацію можна розглядати як оволодіння культурою суспільства в межах рольової діяльності. Ствердження автора про простоту прив'язання до ролей соціальних обмежень зумовлює ситуативний характер навчання, де імітується реальне спілкування носіїв мови, яка вивчається, завдяки чому студент опановує й соціальними обмеженнями, і соціальними правилами вживання мови.

Іншими словами, завдяки здійсненню вторинної соціалізації студента розвивається його "іншокультурне мислення" (термін Є. Тарасова). Таким чином, навчання із застосуванням ситуацій рольової поведінки, що виробляється в суспільстві (мова якого вивчається) у процесі мовного й соціального спілкування, створює сприятливі умови для виникнення

соціально-коректних висловлень, що відповідають (стосовно культури мовлення) рівню володіння мовою його освіченими носіями [16, с. 75].

Безперечно, підкреслює автор, одним із важливих моментів адекватного застосування мови, яка вивчається, є врахування національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки цього народу у життєво важливих ситуаціях спілкування. Опанування вміннями спілкування мовою, що вивчається, розглядається як процес приєднання партнерів у комунікації до культурних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови. Необхідно зазначити, що національно-культурна специфіка лежить в основі загальноприйнятих правил та норм соціального спілкування й тим самим виражає певні сторони реалізації моральної культури суспільства, а сукупність подібних правил і норм складає емоційно-психологічне поле спілкування, яке справляє великий вплив як на психологічний стан партнерів у спілкуванні, так і на характер їх мовленнєвої поведінки [229, с. 3].

У тому випадку, якщо вивченню національно-культурних особливостей спілкування не буде надано належної уваги, напевне в майбутній професійній діяльності педагога внаслідок з’являться або комунікативні невдачі, або ж порушуватиметься автентичність, яка є одним із принципів навчання іноземної мови. У випадку неврахування національно-культурних реалій по відношенню до успішності спілкування матиме місце небажаний ефект у зв’язку з тим, що в кожного народу є свої, властиві тільки йому вербальні та невербальні особливості спілкування. Тому студент повинен володіти певним набором мовленнєвого матеріалу, заснованого саме на національно-культурній специфіці, для реалізації в різних комунікативних ситуаціях, як, наприклад, погодження / непогодження, заохочення, похвала / догана, запит про інформацію, висловлення своєї думки, висловлення різних емоцій (здивування, сумніву, обурення, радості тощо), заборона та інші.

Що ж стосується опанування невербальними засобами іншомовного спілкування, то в цьому контексті також треба враховувати національні реалії, і за цієї умови також можна говорити про максимальне наближення до

повноцінного спілкування іноземною мовою. Успіх педагогічного спілкування великою мірою залежить від володіння професійним артистизмом, одним із компонентів якого є пантоміміка, тобто рухи тіла, рук, ніг. Найбільше значення мають жести, які допомагають яскраво ілюструвати хід думок, стимулювати дії, підкреслювати слова або думки, підсилювати враження, передавати інформацію, пожвавлювати темп, оцінювати певні дії або події, виражати ставлення, висловлювати емоції та почуття, регулювати темп роботи, пояснювати, зображувати, замінювати знаки або числа, привертати увагу, керувати поведінкою учнів. Завданням педагога під час застосування паралінгвістичних засобів є досягнення адекватного розуміння жестів усіма учнями, уникнення двозначності та звернути увагу на розбіжність значення певних рухів.

Яскраві приклади подібних розбіжностей наводить Ю. Пасов. Так, наприклад, всім відомий жест, що увійшов до нашого повсякденного життя, і є кільцем із вказівного та великого пальців руки. В американців він позначає, що зі справами все дуже добре, у французів цей жест зображає нуль, у Греції за допомогою цього знаку просять, щоб відчепилися, а на Мальті його взагалі не можна показувати. Якщо вжити один із жестів неадекватно, тобто не враховуючи, що він має інше значення, яке знає партнер у спілкуванні, то існує імовірність виникнення ситуації, в якій цей жест може викликати або непорозуміння, або навіть образити людину.

У підготовці вчителя, як вважає автор, обов’язково треба приділяти увагу технології педагогічного спілкування, а також національно-культурним реаліям народу, мова якого вивчається. Такий підхід дозволить педагогу підкріплювати жестами свої думки, полегшувати процес комунікації, адекватно користуватися невербальними засобами в спілкуванні. Останнє має дві особливості в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови: існує необхідність враховувати розуміння учнями значення невербальних засобів комунікації та враховувати їх відповідність національно-культурним особливостями мови [169, с. 89].

Услід за більшістю дослідників, І. Комарова також надає великого значення сюжетно-рольовим іграм, застосування яких зумовлює моделювання різноманітних ситуацій професійно-педагогічної взаємодії. У процесі подібної взаємодії в студентів розвиваються здібності до вербального й невербального способів спілкування, виробляється вміння адекватної поведінки в конфліктних ситуаціях, виробляються прийоми розв'язання проблемних ситуацій і конфліктів, студенти мають змогу спробувати будь-яку роль, що сприяє рефлексивному аналізу та самовизначенню. Як зазначає дослідниця, крім поведінкової об'єктивації недоліків, проблем міжособистісної та професійно-педагогічної взаємодії, цей метод дозволив членам групи практично випробувати й закріпити нові, більш ефективні способи та прийоми спілкування, професійно важливі комунікативні вміння [110, с. 131].

Як наслідок, зазначене вище дає підставу вважати активізацію засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії та драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників у якості другої педагогічної умови розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови. Ця педагогічна умова як обставина освітнього середовища їхньої професійної підготовки, на нашу думку, повинна була усунути протиріччя, яке заважало повноцінному опануванню ними перцептивно-комунікативною функцією професійно-педагогічної діяльності та спілкуванню за рахунок звернення уваги на способи використання сигнального комплексу впродовж взаємного сприйняття учасників педагогічного процесу.

Як зазначають провідні науковці (М. Євтух, Т. Корольова, С. Ніколаєва та ін.), велика кількість учителів досить добре володіє іноземною мовою як засобом іншомовного спілкування, але відчуває істотні труднощі у використанні іноземної мови як засобу навчання. Із цього випливає, що підготовкою майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі не завжди забезпечується формування професійно-спрямованого мовлення вчителя, яке є важливим фактором прискорення дидактичної адаптації та вдосконалення

процесу навчання учнів іноземної мови. Серед недоліків у мовленнєвому володінні іншомовним матеріалом такі: труднощі в словесному заохоченні учнів до іншомовних висловлень, у словесному реагуванні на передбачувані та непередбачувані планом уроку ситуації, в інтерпретації та презентації інформації різними способами, у вживанні різних форм мовлення, у створенні й застосуванні навчально-мовленнєвих ситуацій з метою стимулювання мовленнєвої діяльності учнів та керування цією діяльністю. Негативними ознаками мовлення молодих учителів є також категоричність, неоригінальність, недостатня адаптивність, постійний паралельний переклад рідною мовою.

Не випадково, що дослідниками пропонується навчати студентів іноземної мови не тільки як засобу комунікації, але й як предмета, знання з якого треба передати своїм майбутнім учням. Завдяки подібному підходу в студентів розвиватимуться всі види мовлення (усне, писемне, внутрішнє); уміння користуватися різними способами впливу мовлення (наказ, вимога, порада тощо); уміння говорити плавно, без затримок; швидко знаходити потрібні слова. У досягненні цієї мети особливого значення надавалося застосуванню ділових ігор та допомозі наставників (подібна допомога проводилася поетапно: діагностичний етап, настановний етап, виконавсько-контрольний етап, стимулююче-спрямовуючий етап), безперервній самоосвіті молодих учителів.

Науковці звертають увагу на той факт, що в ідеалі вчитель іноземної мови повинен бути всебічно розвиненою особистістю й настільки компетентною людиною, щоб уміти обговорювати з учнями соціальні, політичні, екологічні та інші проблеми, а також не втрачати з поля зору й звертати увагу студентів або учнів на мовні особливості, форми, функції, слововживання тощо. Учитель іноземної мови повинен знати нову термінологію, нові правила правопису (що особливо актуально в Україні у зв’язку з появою нових правописів) й орієнтуватися в усіх інших навчальних предметах для реалізації міжпредметних зв’язків. Згідно з думкою авторів, студенти мають навчитися

критично осмислювати сутність іноземної та рідної мови, а також навчитися оперувати своїм мовленням у взаємодії, яка відбувається на трьох рівнях: з учнями, з їх батьками та зі своїми колегами.

В означеному контексті серед комунікативних умінь неабиякого значення науковці, зокрема А. Овчиннікова [165, с. 165], надають виробленню навички виступати перед аудиторією, за відсутності якої з'являється бар'єр боязні класу. Витоки цього бар'єру можна спостерігати вже на заняттях у вищому навчальному закладі, де й з'ясовується, що деякі студенти за умови гарної підготовки до заняття все ж таки бояться відповідати, до того ж під час відповіді хвилюються, затинаються, пропускають певну кількість матеріалу. Можна уявити, як вони будуть хвилюватися на уроці та яке враження справлять на своїх учнів. З метою усунення подібних труднощів пропонується цілий комплекс заходів – це й психолого-педагогічний тренінг, і мікровикладання, і участь студентів у конференціях, захист курсових та дипломних робіт, робота за проектною методикою, а також безпосередня підготовка до вироблення цієї навички під час педагогічної практики.

Як бачимо, у результаті аналізу праць, присвячених підготовці вчителя іноземної мови, правомірно зробити висновок, що більшість авторів так чи інакше торкаються проблеми професійно-педагогічної спрямованості та ситуативності навчання іноземної мови. Так, у роботі С. Роман ситуативність мовлення вважається одним із обов'язкових параметрів комунікативно-навчальної діяльності вчителя іноземної мови [197, с. 32]. Автор вкладає в це поняття наявність обставин та відносин, які викликають мовленнєве повідомлення.

Організація навчання іноземної мови з дотриманням принципу ситуативності дозволяє педагогу надати йому яскраво вираженої комунікативної спрямованості. Студентів – майбутніх учителів іноземної мови подібна організація занять готує до педагогічного спілкування, а також передбачає подальше застосування цього принципу в їхній майбутній професійній діяльності. Ситуації застосовуються як системи взаємовідносин

співрозмовників тому, що саме навколо них організовується мовний матеріал. Найбільшої ефективності занять можна досягти, якщо змістовним компонентом ситуації будуть вважатися проблеми, які цікавлять студентів. Крім того, як зазначав Ю. Пасов, для вироблення навички, яку майбутній вчитель зможе переносити в інші обставини, необхідно формувати в умовах мовленнєвих ситуацій. Найефективнішим засобом розвитку механізмів і якостей мовленнєвого вміння є відповідні мовленнєві ситуації [169, с. 108]. Можна зробити висновок про те, що студенти, які вивчали іноземну мову із застосуванням ситуативності, своїх майбутніх учнів будуть навчати мови також із використанням ситуацій.

Окрім того, що в цілому вивчення іноземної мови має носити комунікативний характер, студенти мають бути готовими до зміни обставин у процесі ведення уроку з іноземної мови. Цього питання торкається С. Андрушко у своєму дослідженні, де й стверджується, що у зв’язку з тим, що обставини постійно змінюються, викликаючи виникнення адекватного до ситуації висловлення, студентів треба готувати до мовленнєвого спілкування в подібних умовах, тобто в умовах варіативності комунікативних ситуацій. І це стосується готовності вчителя з будь-якого навчального предмета. Пропонується також застосовувати ігрові, проблемні та рольові ситуації. Подібний підхід дозволить не порушувати розумне співвідношення комунікативної орієнтації та свідомої систематизації мовного матеріалу, при цьому сама комунікація не буде тлумачитися неприпустимо спрощено й не буде зводитися тільки до прагматичних цілей. За умови дотримання ситуативності в навчанні іноземної мови виникає зацікавленість високого рівня, включаються емоції, розумові процеси активізуються. Істотним є те, що в результаті навчання усномовленнєвої комунікації студент повинен не просто вимовляти будь-які висловлення, а, перш за все, мати здатність до швидких і правильних розумових реакцій, які викликають вербальні реакції та є їх основою. За допомогою ситуацій стає можливим повне застосування інтелектуальних можливостей студентів, а також постійний їх розвиток. Отже,

С. Андрушко стверджує, що комунікативно-мовленнєва ситуація відіграє виключно важливу роль. Вона не тільки зумовлює саму комунікацію, але й визначає тематику породжуваного тексту, його структуру, відбір мовних засобів, темп мовлення тощо [12, с. 78]. На основі цього автор пропонує застосування ситуативно-тематичного підходу до вивчення іноземної мови як провідного.

Проблему, близьку до вище зазначеної, розглянула в своєму дослідженні О. Березюк. І хоч цю проблему присвячено моделюванню педагогічних ситуацій у підготовці вчителя до педагогічного спілкування взагалі, результати дослідження мають велике значення й для підготовки вчителя іноземної мови. Дослідниця приділяє значну увагу вивченню можливостей моделювання педагогічних ситуацій за умов застосування проблемного навчання, рольових та ділових ігор, дискусій. Під педагогічною ситуацією автор розуміє сукупність певних умов, обставин, станів, які склалися в момент взаємодії педагога та учнів. Але ключовим терміном у праці дослідниці є поняття “моделювання педагогічних ситуацій”, яке визначається як утворення таких ситуацій-моделей, де реальні об’єкти замінюють символи, де відносини між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані спеціально, штучно, під керівництвом педагога [27, с. 140]. Доцільно застосовувати такі ситуації: ситуації поведінкового характеру; ситуації-сюрпризи, які моделюють поведінку вчителів; ситуації, які не потребують подальшого аналізу; незакінчені педагогічні ситуації; ситуації-вправи, які вимагають зміни негативного варіанту комунікативної поведінки на позитивний; ситуації нетипові, проблемного характеру; ситуації-ілюстрації [27, с. 149].

Дослідження І. Комарової, А. Овчиннікової, М. Пентилюк, С. Хаджирадєвої, присвячені переважно проблемі формування культури педагогічного спілкування, підкреслюють значення не тільки ситуативності у формуванні цього феномена, але й засобів педагогічного тренінгу. При цьому засвідчується факт присутності спеціально підібраних вправ і завдань як

важливих елементів у структурі тренінгу. Цей тренінг спрямовано на формування культури педагогічного спілкування, він базується на таких принципах групової взаємодії: принцип довірливого й відкритого спілкування, принцип зворотного зв'язку, принцип активності, принцип персоніфікації висловлювань, принцип конфіденційності спілкування, принцип "тут і тепер", принцип акцентування мови почуттів. Суть принципу "тут і тепер" полягає в тому, що кожному учаснику групи надається можливість глибокого всебічного дослідження конкретного одиничного випадку свого власного перебування в групі й тієї конкретної психологічної реальності, яка навколо нього розгортається у вигляді конкретних проявів реально даних людей і групових процесів. Згідно з цим принципом, обговоренню підлягають лише ті ситуації та особливості спілкування членів групи, які виникають у процесі актуальної групової взаємодії. В особистісно орієнтованому, поведінковому та ситуаційному тренінгах матеріалом обговорення часто виступають проблеми та ситуації, які мали місце в минулому, позанавчальному досвіді учасників ("там і тоді"). Проте обговорення цього матеріалу відбувається "тут і тепер", на основі й з використанням матеріалу, отриманого в процесі актуальної групової взаємодії. Дотримання цього принципу дає можливість обговорювати матеріал, який є особистісно значущим для всіх учасників тренінгу, а це в свою чергу дозволяє підвищити емоційну включеність і мотивацію до занять. Дія принципу "тут і тепер" унеможливлює "психологічну втечу" учасників спілкування, зайняття ними непродуктивної, захисної, відстороненої позиції [110, с. 164-165].

Іншими авторами пропонується модель інтегрованого навчання основ театральної педагогіки й розвитку комунікативної та лінгвокраїнознавчої компетенції майбутнього вчителя за рахунок інтенсифікації процесу організації його педагогічної практики та позааудиторної виховної роботи. За умови застосування театру-студії, як наголошують С. Барбіна, Г. Сагач, О. Ярмолович та ін., можна досягнути таких цілей: стимулювати громадську і професійну активність студентів; поглиблювати їх комунікативну та

лінгвокраїнознавчу компетенцію, розвинути вміння усного спілкування; сприяти оволодінню художньо-виразними засобами спілкування: вокальними, музичними, поетичними, театрально-рольовими, танцювальними, оформлювальними; удосконалювати художній смак студентів; формувати вміння, які є професійно значущими для організації та проведення індивідуальних, групових та масових форм позакласної виховної роботи з іноземної мови в школі. Автори пропонують ввести до змісту роботи студії такі три курси: культури виразного мовлення; хореографії, вокалу; акторської та режисерської майстерності [73, с. 59].

Дотримуючись позиції авторів, які розглядали опанування засобів театральної педагогіки майбутніми вчителями іноземної мови шляхом застосування активних методів навчання, як необхідний компонент їх професійної підготовки, ми визначили третю педагогічну умову розвитку в них експресивно-комунікативних умінь – тренінг функцій педагогічного артистизму вчителів як суб'єктів навчально-виховного процесу впродовж виробничої практики та позааудиторної виховної роботи. Ця педагогічна умова, за нашим припущенням, повинна була подолати протиріччя, завдяки чому процес навчання іноземних мов із ремісництва повинен досягти рівня педагогічної майстерності й творчості, тобто слугувати надбанню ними якостей артистичного вчителя, здатного до постановки цікавих і змістовних педагогічних спектаклів шляхом оптимальної реалізації інтерактивної функції професійно-педагогічного спілкування.

Висновки до першого розділу 1

Підсумовуючи судження науковців, які стали предметом теоретичного аналізу в першому розділі цієї роботи, правомірно зробити такі висновки:

– по-перше, комунікативна функція педагогічної діяльності здійснюється вчителем іноземної мови практично на всіх етапах рішення педагогічної задачі, тобто є "наскрізною", що визначає її особливе значення. Реалізація цієї

функції передбачає здійснення відповідної діяльності – іншомовної комунікативної, що, у свою чергу, вимагає наявності в учителя специфічного блоку педагогічних умінь – комунікативних умінь;

– по-друге, незважаючи на те, що кожна з груп педагогічних умінь має свою специфіку й магістральну спрямованість, усі вони є взаємозалежними. Разом з тим в інтегральній структурі педагогічних умінь учителя іноземної мови є "наскрізні" вміння, які є складовими частинами всіх компонентів педагогічної діяльності. Саме "наскрізними" вважаються експресивно-комунікативні вміння як складові частини загальнопедагогічних умінь, оскільки практична реалізація будь-яких функцій педагогічної праці взагалі і дидактичної емоційної взаємодії зокрема передбачає приховану чи відкриту фази саме експресивно-комунікативної діяльності вчителя іноземної мови.

Визначаючи свою дослідницьку позицію щодо розуміння сутності й структури експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови, ми дотримуємось думки тих дослідників, які, з одного боку, розглядають площину педагогічного спілкування в контексті взаємодії та єдності трьох основних процесів комунікативної діяльності вчителя іноземної мови, а саме: інтелектуально-мовленнєвого, який забезпечує обмін інформацією; інтерактивного, який регулює взаємодію учасників спілкування; перцептивного, що забезпечує їх взаємосприйняття, взаємооцінку та рефлексію в спілкуванні. З іншого боку, ми поділяємо думку тих дослідників, які, вказуючи на вплетеність спілкування в канву педагогічної діяльності вчителя іноземної мови як практичного мистецтва навчання і виховання учнів засобами іноземної мови, розглядають її в якості акту реалізації трьох провідних функцій – презентативної, інсентивної та коректувальної, та розуміють акти дидактичної емоційної взаємодії вчителя іноземної мови з учнями як фрагменти вияву ними риторичної компетенції й культури іншомовного мовленнєвого спілкування.

Інакше кажучи, поділяючи думку вчених про велике значення в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови техніки мовлення (зокрема,

аспектів постановки голосу, відпрацювання дикції, виразності й емоційної забарвленості мовлення, адекватної інтонації, правильного дихання), культури іншомовного спілкування (за параметрами риторичної компетенції – нормативності, адекватності, логічності, послідовності, багатства, чистоти, естетичності, змістовності, комунікативної доцільності мовлення; мовленнєвого етикету; правильності використання паралінгвістичних і екстралінгвістичних чинників) і мистецтва самопрезентації свого зовнішнього вигляду та внутрішнього духовного світу, ми вважаємо за доцільне виокремити експресивно-комунікативні вміння в особливий блок педагогічних умінь. Це зумовлюється тим, що параметри художньо-естетичної виразності, риторичної компетенції та позитивної емоційної забарвленості вербальних і невербальних дій та засобів впливу під час передачі та обміну інформацією між учителем іноземної мови і учнями відіграють провідну роль в означеному процесі.

З урахуванням цього вважаємо правомірним виокремити в структурі експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови такі блоки:

– уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (яскравість, акуратність зовнішнього вигляду; пластична зображальність (наявність мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів); доброзичливість, здатність завойовувати симпатію та довіру аудиторії);

– уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції (багатство словника, динамічність (різновиди лексики), емоційність (впевненість, сила впливу) мовлення; мелодійність, широкий діапазон інтонування, естетична привабливість голосу (ясність і чистота дикції, милозвучність; образність і метафоричність мовлення);

– уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями (легкість у встановленні контакту; енергійність, здатність захоплювати своїми думками,

почуттями, навіювати; адекватність вираження свого ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності й передачі учням необхідного настрою, емоцій, психологічних станів тощо).

Експресивно-комунікативні вміння майбутніх учителів іноземної мови – це засвоєні ними способи виконання специфічних професійно-педагогічних дій для забезпечення ефективної дидактичної емоційної взаємодії (іншомовної мовленнєвої діяльності, вербальної та невербальної поведінки) з учнями в процесі навчання іноземної мови шляхом адекватного використання різних засобів виразності і функцій педагогічного артистизму під час самопрезентації, відтворення творчого самопочуття та передавання учням необхідних ідей, психологічних станів, емоцій, настроїв, думок, відчуттів, ціннісних орієнтацій.

У результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури ми також дійшли висновку, що розвиток експресивно-комунікативних умінь виявляє свою сутність як об'єктивний процес послідовного залучення майбутніх учителів іноземної мови в процесі фахової підготовки до ряду специфічних соціально-предметних діяльностей, що зумовлюють їх пристосування до оволодіння професійною роллю актора особливого – педагогічного – театру, тобто роллю учасника й партнера з іншомовної мовленнєвої діяльності, а також диспетчера й менеджера педагогічного спілкування, здатного за рахунок доцільного використання різних виразних засобів (зовнішньої та внутрішньої експресії), а також знання сюжетно-рольового репертуару різних функціональних позицій (товариш, друг, освітник, інформатор, консультант, оратор, інструктор, тренер, фасилітатор, моралізатор, порадник, організатор, експерт, вихователь, кумир і т. ін.) налагоджувати позитивний морально-психологічний контакт і відповідну дидактичну емоційну взаємодію з учнями, створюючи відповідні умови для оптимізації освітнього простору. Це дозволило сформувати науково-теоретичну базу дослідження, що обґрунтовує доцільність виділення освітньої траєкторії розвитку експресивно-

комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у відносно самостійний напрям організації навчально-виховного процесу вищої школи.

На основі зазначеного вище, ми зробили припущення, що розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови в процесі фахової підготовки відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови: інтеграцію базових знань з проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування; активізація засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії та драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників; тренінг функцій педагогічного артистизму тих, хто навчається, у процесі виробничої практики та позааудиторної виховної роботи.

Правомірність даного припущення перевірялася в процесі спеціально розробленого емпіричного дослідження, організація, хід, зміст і результати якого послідовно описано в наступному розділі нашої роботи.

РОЗДІЛ 2
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ЕКСПРЕСИВНО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

З огляду на те, що питання організації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, спрямованої на оволодіння ними експресивно-комунікативними вміннями, досить рідко ставали предметом спеціального наукового аналізу, а вивчалися лише принагідно й досить часто безсистемно, то для обґрунтування та підтвердження правомірності провідних ідей авторської концепції дослідження емпіричними фактами довелося провести тривалу дослідно-експериментальну роботу. Остання за своїми цілями, засобами й використаними процедурами була організована в три етапи. Особливості організації та результати кожного із трьох етапів дослідно-експериментальної роботи – пошукового, основного й прикінцевого – послідовно описано нижче.

2.1. Організація, хід і результати дослідно-експериментальної роботи щодо визначення рівнів розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови

Вкажемо, що дослідно-експериментальна робота щодо з’ясування структури та рівнів сформованості експресивно-комунікативних умінь досвідчених і майбутніх учителів іноземної мови, а також пошуку внутрішніх чинників і педагогічних умов, які зумовлюють їх ефективний розвиток під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі, була організована в три етапи.

Так, мета першого – пошукового – етапу дослідно-експериментальної роботи, який охоплював термін з 2000 по 2001 рр., полягала в з’ясуванні структури експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови. Для

цього перш за все було необхідно сформувати адекватну до обраної генеральної сукупності – спільноти вчителів іноземної мови – вибірку досліджуваних за параметрами кількісної та якісної репрезентативності. Її формування здійснювалося відповідно до вимог статистичного методу науково-педагогічного дослідження, яке передбачало дотримання вимог випадковості, незалежності, масовості та якісної показності випробуваних [63; 69; 123]. З цією метою методом випадкового відбору й з урахуванням закону великих чисел було відібрано масив учителів іноземної мови м. Запоріжжя, м. Ізмаїл, м. Кривого Рогу, м. Мелітополя, м. Одеси у складі 386 осіб. Збирання необхідних для конструктивного вирішення поставленої мети емпіричних даних про вчителів іноземної мови здійснювалося за допомогою методів анкетування, інтерв'ювання, тестування, діагностичної бесіди, спостереження, а також вивчення індивідуальних особливостей реалізації ними провідних функцій педагогічного спілкування (інформаційно-комунікативної, перцептивно-комунікативної та інтеракційно-комунікативної) і професійно-педагогічної діяльності (презентативної, інсентивної, корекційної тощо).

Під час з'ясування загальних даних про вчителів іноземної мови, нас насамперед цікавили дані про їх вік, педагогічний стаж роботи за фахом, рівень досягнутої кваліфікаційної характеристики (категорії), ВНЗ, у якому здобуто професійну освіту. Результати вивчення даних про вчителів іноземної мови засвідчили, що сформований методом випадкового відбору експериментальний масив опитуваних першого етапу дослідно-експериментальної роботи був кількісно і якісно репрезентативним, оскільки він відбивав типові особливості генеральної сукупності – учителів іноземної мови, які працюють у загальноосвітній середній школі.

Згідно з обраними параметрами контингент учителів іноземної мови розподілився в межах двадцяти груп (страт), відповідно по п'ять страт за кожним із чотирьох виділених параметрів. Так, за першим параметром – "Вік" – опитувані розподілилися в такий спосіб: у першій страті (7 %) були вчителі іноземної мови віком до 25 років, у другій страті (28 %) – від 26 до 35 років, у

третій страті (21 %) – від 36 до 45 років, у четвертій страті (28 %) – від 46 до 55 років, у п’ятій страті (16 %) – учителі віком старше 56 років. За другим параметром – “Педагогічний стаж роботи в школі за фахом” – було зафіксовано також п’ять страт учителів іноземної мови: із педагогічним стажем до 5 років – 7 %; від 6 до 10 років – 21 %; від 11 до 18 років – 29 %; від 19 до 25 років – 23 %; понад 26 років – 20 %. За третім параметром – “Кваліфікаційна характеристика” – учителі іноземної мови диференціювалися на страти: “Спеціаліст” – 14 %; “Учитель 2 категорії” – 44 %; “Учитель 1 категорії” – 21 %; “Учитель вищої категорії” – 14 %; “Учитель-методист” – 7 %. За четвертим параметром – “Вищий навчальний заклад, у якому було здобуто професійну освіту” – було виявлено, що зі складу випробуваних переважна більшість учителів іноземної мови закінчила факультет романо-германської філології Одеського державного університету імені І.І. Мечникова (42 %); третина контингенту випробуваних (35 %) – факультет іноземних мов Криворізького, Південноукраїнського та Ізмаїльського державних педагогічних університетів; по 7 % учителів закінчили факультети романо-германської філології Київського (імені Т.Г. Шевченка) та Запорізького державних університетів; 9 % учителів закінчили відповідні факультети інших вищих навчальних закладів України та ближнього зарубіжжя.

Як бачимо, масив учителів іноземної мови, який сформовано на першому – пошуковому етапі дослідно-експериментальної роботи, цілком відбиваючи типові особливості вибраної генеральної сукупності, був якісно (20 страт, які відрізнялися одна від одної за 4 параметрами) і кількісно (більше за величину випробуваних, що відповідає закону великих чисел (384 особи)) репрезентативним. Дотримання умов якісної та кількісної репрезентативності вибраної сукупності випробуваних забезпечувало надійне підґрунтя для одержання достовірних результатів проведеної нами дослідно-експериментальної роботи на кожному з її провідних етапів у вигляді встановлених емпіричних фактів та сформульованих на підставі цього теоретичних висновків.

Зокрема, у процесі реалізації мети пошукового етапу дослідження ми дотримувались основних вимог до реалізації методів спостереження, тестування, анкетування й бесіди, які докладно описано в працях В. Артемова [17], П. Гурвича [69], Н. Кузьміної [126], І. Раппопорта [195], В. Цетліна [247], Е. Штульмана [260]. Це, у свою чергу, дало нам змогу розробити авторський варіант робочої "Карти-схеми діагностики основних проявів експресивності мовлення, зовнішнього вигляду й комунікативної поведінки вчителя іноземної мови", представленою таблицею 2.1, а також валідну методику діагностики рівнів сформованості в нього експресивно-комунікативних умінь.

Зазначимо, що підставою для розробки карти-схеми діагностики основних проявів експресивності мовлення, зовнішнього вигляду і комунікативної поведінки вчителя іноземної мови були висновки, здобуті нами шляхом анкетування респондентів з проблем педагогічної техніки та артистизму вчителя іноземної мови. При цьому ми запропонували досліджуваним відповісти на запитання анкет № 1 і № 2, які подано в додатку А.

Зазначимо, що таким чином нами було одержано цікаві емпіричні дані щодо:

– ступеня розуміння досвідченими вчителями іноземної мови практичної значущості блоку експресивно-комунікативних умінь для забезпечення успішності їх професійної діяльності та педагогічного спілкування;

– ступеня усвідомлення респондентами найтиповіших видів комунікативних завдань у сфері педагогічного спілкування взагалі і організації дидактичної емоційної взаємодії зокрема;

– рівня усвідомлення ними потреби в оволодінні експресивно-комунікативними вміннями та їх впливу на ефективність іншомовного спілкування з учнями;

– основних причин, що перешкоджають успішності здійснення вчителем іноземної мови комунікативних дій у сфері професійної діяльності.

Як наслідок, результатом обробки матеріалів спостережень за педагогічною діяльністю респондентів – учителів іноземної мови, та їх

відповідей на запитання анкети № 2 стали висновки щодо визначення сутності й структури експресивно-комунікативних умінь означеної категорії фахівців.

Таблиця 2.1

Карта-схема діагностики ознак експресивності особистості й діяльності вчителя іноземної мови

№ з/п	Показники експресив-ності	Ознаки прояву показників	Оцінка в балах
1	Зовнішня виразність	– яскравість, нестандартність зовнішнього вигляду; – пластична зображальність (наявність мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів); – особистісна привабливість.	3210 3210 3210
2	Мовленнєва виразність	– багатство словника, динамічність (різновиди лексики), емоційність (упевненість, сила впливу) мовлення; – мелодійність, широкий діапазон інтонування, естетична привабливість голосу (ясність і чистота дикції, милозвучність); – образність і метафоричність мовлення.	3210 3210 3210
3	Тон педагогіч-ного спілкування	– легкість у встановленні контакту (здатність створювати сприятливе враження про свою особистість, досягнення ефекту привабливості); – доброзичливість (уміння завойовувати симпатію та довіру аудиторії, досягнення ефекту чарівності); – енергійність (здатність бути заразливим своїми думками, почуттями, навіювати), вміння керувати справленими враженнями (досягнення ефекту самопрезентації)	3210 3210 3210

Це, у свою чергу, давало змогу для розробки методики діагностики експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів і визначення рівнів сформованості перших.

Не випадково, що мета другого етапу дослідно-експериментальної роботи, на якому проводився констатуючий експеримент (2001-2002 рр.), полягала у відборі й аналізі емпіричних фактів, що давали змогу розкрити особливості динаміки розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови, а також виявити чинники ефективності цього процесу в традиційних умовах організації їх фахової підготовки.

Опитування вчителів іноземної мови насамперед засвідчило, що вони у своїй переважній більшості, незважаючи на вік і величину педагогічного стажу роботи, лише інтуїтивно орієнтуються в питаннях сутності й функціональної структури комунікативного механізму своєї професійної діяльності, надаючи перевагу лише предметному боку інформаційно-комунікативної функції, залишаючи поза увагою її художньо-естетичний, емоційно-вольовий і соціально-психологічний контексти. Пояснити це, на нашу думку, можна так. По-перше, учителі іноземної мови не володіють належним чином основами теорії дидактичної емоційної взаємодії та психології професійно-педагогічної діяльності й педагогічного спілкування, а також основами педагогічного артистизму та іміджелогії, оскільки ці розділи наукового знання до цього часу ще не увійшли до традиційних навчальних планів їх фахової підготовки. По-друге, учителі іноземної мови в реальному навчально-виховному процесі, як і раніше, займають застарілу для сучасних умов його розвитку професійну позицію – позицію вчителя як простого інформатора та викладача навчальної дисципліни, тобто засобу передачі іншомовної інформації. Між тим, схема його сучасних професійно-рольових функцій, за В. Леві [132, с. 87], значно розширилася й нараховує більше, ніж 24 професійні позиції, серед яких особливо актуалізованими є позиції фасилітатора, психотерапевта, актора, оратора, освітника, лідера, організатора, вихователя і т. ін.

Водночас, із бурхливим розвитком комп'ютеризації, впровадженням новітньої аудіо- й відеоапаратури, посиленням безпосередніх контактів учнів з носіями іноземної мови, виникненням нових інформаційних технологій навчання іноземних мов стає очевидним факт, що сучасний учитель іноземної мови вже не може залишатися основним джерелом інформації зі свого предмета. Пояснюється це тим, що він об'єктивно змушений послабити й скоротити обсяг своєї безпосередньої інформаційної функції та віддати вирішення її завдань могутнішим джерелам іншомовної інформації. Натомість, учитель іноземної мови повинен змагатися з останніми і як ілюстратор різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності, і як еталон-носій іноземної мови, а також як партнер, інструктор і тренер з іншомовного та педагогічного спілкування.

Отже, за рахунок зменшення функцій інформування як прямої передачі знань із фонетики, лексики, граматики та стилістики іноземної мови в його діяльності повинні (за необхідністю) все більше домінувати перцептивно- та інтеракційно-комунікативні функції, що зумовлюють сутність професійної позиції вчителя іноземної мови як менеджера навчально-пізнавального процесу й організатора саме конструктивної дидактичної емоційної взаємодії з учнями. Тобто як рівноправного учасника іншомовного спілкування з учнями і лідера (сценариста, режисера та головного актора педагогічного спектаклю), їх друга, наставника й консультанта, організатора, диспетчера й контролера якості різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності учнів.

З огляду на це, випробувані не відразу змогли адекватно відповісти на запитання анкети № 2, які викликали в них суттєві утруднення й потребували додаткового роз'яснення з боку експериментатора. Водночас, у зв'язку з тим, що вчителі іноземної мови були залученими до сфери практичної педагогічної діяльності, вони, усвідомивши зміст поставлених запитань, із задоволенням відповіли на них. Так, на запитання анкети № 2: "Реалізація якого з етапів професійної діяльності вчителя іноземної мови у Вас викликає найбільше утруднення й чому?" відповіді опитуваних розподілилися в такий спосіб:

орієнтовного (19 %), моделювального (17 %), виконавського (36 %), рефлексивного (28 %). Важливим було те, що незалежно від віку, педагогічного стажу роботи, місця одержання спеціальної освіти та кваліфікаційної характеристики, найбільші утруднення в професійній діяльності вчителів іноземної мови були пов'язані з реалізацією саме завдань виконавського, тобто суто акторського етапу (36 %), який вимагає практичного володіння способами акторського мистецтва та педагогічного артистизму (зокрема в ситуаціях навіювання, емоційно-вольового впливу, організації, мобілізації, стимулювання та контролю як за навчально-пізнавальною та іншомовною мовленнєвою діяльністю учнів, так і власною педагогічною діяльністю).

Характерним було й те, що з контингенту вчителів іноземної мови з педагогічним стажем до 10 років (100 %) реалізація комунікативних функцій виконавського етапу професійної діяльності, особливо в аспекті реалізації конструктивної дидактичної емоційної взаємодії, складала утруднення для 61 % випробуваних. Серед основних причин, що утруднюють виконання вчителями іноземної мови успішних експресивно-комунікативних дій у сфері професійної діяльності, ними було виявлено такі: недостатній запас знань з психології педагогічної діяльності й педагогічного спілкування (81 %); недостатній рівень розвитку комунікативних здібностей взагалі, а також експресивно-комунікативних умінь зокрема (74 %); несформованість культури іншомовного мовлення (70 %); недостатнє володіння основами педагогічної майстерності й педагогічного артистизму вчителя іноземної мови (67 %); недосконале знання психології навчання іноземної мови (65 %); низький рівень підготовки до практичної реалізації функцій оратора у сфері професійної діяльності вчителя іноземної мови (62 %); невпевненість у собі (55 %); недостатнє володіння засобами педагогічної риторики (51 %).

На запитання анкети № 2: "У реалізації якої з основних функцій професійної діяльності Ви, як учитель іноземної мови, досягли найбільшої майстерності ?" випробувані дали такі відповіді: гностичну функцію здійснюють 37 % учителів на високому рівні майстерності; 39 % – на

достатньому рівні майстерності; 15 % – на середньому рівні, 9 % – на низькому рівні майстерності; конструктивно-проектувальну функцію здійснюють 31 % учителів на високому рівні майстерності; 32 % – на достатньому рівні майстерності; 27 % – на середньому рівні майстерності; 10 % – на низькому рівні майстерності; організаторську функцію здійснюють 18 % учителів на високому рівні майстерності; 23 % – на достатньому рівні майстерності; 21 % – на середньому рівні майстерності; 38 % – на низькому рівні майстерності; комунікативну функцію здійснюють 27 % учителів на високому рівні майстерності; 30 % – на достатньому рівні майстерності; 23 % – на середньому рівні майстерності; 20 % – на низькому рівні майстерності.

Суттєвим є й те, що вчителі іноземної мови зі стажем педагогічної роботи за фахом до 10 років відчувають невпевненість у собі під час здійснення комунікативної функції професійної діяльності, особливо під час конфліктних чи проблемних ситуацій дидактичної емоційної взаємодії, які потребують встановлення позитивного морально-психологічного клімату. Вони найчастіше копіюють чужий стиль педагогічного спілкування під час проведення уроків іноземної мови, без урахування фактора своєї індивідуальності й особливостей комунікативної діяльності учнів, аніж виробляють свій власний творчий стиль у сфері іншомовної мовленнєвої комунікації з учнями та дидактичної емоційної взаємодії з ними. З огляду на це, лише 12 % випробуваних цих двох страт здійснюють експресивно-комунікативні функції у сфері своєї професійної діяльності на оптимальному та високому рівні; 10 % з них – на достатньому рівні; 27 % – на середньому рівні; у той час як 51 % з них реалізують означені функції лише на низькому й незадовільному рівнях.

На запитання анкети № 2: “Яким є рівень оволодіння Вами, як учителем іноземної мови, способами вирішення основних типів завдань у сфері іншомовної комунікативної діяльності з учнями?” опитувані дали відповіді, які у своєму кількісному вираженні підтвердили значення величин, одержаних за їх відповідями на попередні коригувальні запитання. У зв’язку з цим зазначимо, що 16 типів управлінських завдань, які були запропоновані випробуваним для

усвідомлення, вирішення 4-го (Внесення необхідних змін у реалізацію плану уроку іноземної мови на підставі оперативного контролю спільної діяльності), 8-го (Організація процесу дослідно-експериментального дослідження з проблем навчання іноземної мови), 9-го (Практичне здійснення диференціації та індивідуалізації навчання іноземної мови), 11-го (Організація навчання іноземної мови на принципах різних освітніх технологій), 14-го (Безпосередня організація навчально-виховного процесу для вивчення іноземної мови), 15-го (Організація зв'язків із громадськістю з метою вирішення завдань щодо навчання учнів іноземної мови) і 16-го (Організація різноманітних форм іншомовного мовленнєвого спілкування) типів завдань вирізнялися більш низькими рівнями, ніж інші. Із відповідей учителів іноземної мови зі стажем до 5 років було очевидним, що всі без винятку 16 типів управлінських завдань мають для них певні утруднення, рівень оволодіння ними був визначений як низький.

Суттєвим було й те, що для 52 % учителів іноземної мови з педагогічним стажем роботи за фахом понад 19 років і 66 % учителів із кваліфікаційними характеристиками "Учитель-методист" та "Учитель вищої категорії" було властивим рішення комунікативних завдань на високому та достатньому рівнях. Ефективність рішення ними 8-го (Організація процесу дослідно-експериментального дослідження з проблем навчання іноземної мови), 11-го (Організація навчання іноземної мови на принципах різних освітніх технологій) і 15-го (Організація зв'язків із громадськістю з метою вирішення завдань щодо навчання учнів іноземної мови) типів управлінських завдань була зафіксована на середньому рівні.

Серед інформаційних запитів, що стосуються сфери професійної діяльності, найбільшу значущість для вчителів іноземної мови мають такі: конкретні рекомендації для практичної роботи з організації процесу навчання іноземної мови (100 %); новий дидактичний матеріал для занять з іноземної мови (91 %); передовий педагогічний досвід учителів іноземної мови (87 %); інноваційні ідеї в галузі методики викладання іноземної мови (73 %). Достатній

і середній рівні інформаційних запитів учителів іноземних мов стосуються питань: вдосконалення педагогічної майстерності вчителя іноземної мови та опанування функцій педагогічного артистизму (56 %); питання теорії та практики професійної діяльності вчителя іноземної мови (41 %); теоретичні проблеми методики викладання іноземних мов (36 %); проблеми пошуку нових форм і методів управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які вивчають іноземну мову (32 %). Визначився низький рівень інформаційних запитів учителів іноземної мови щодо таких проблем: нові розробки в галузі психології навчання іноземних мов у школі (26 %); проблеми самопізнання й самоосвіти вчителя іноземної мови (21 %); питання дослідної роботи, узагальнення власного педагогічного досвіду (16 %).

Як бачимо, серед виділеного переліку проблем інформаційні запити вчителів іноземної мови стосуються здебільшого окремих методичних питань. Це засвідчує наявність у них стереотипної думки відносно професійної позиції вчителя іноземної мови. Тільки невелика частина вчителів іноземних мов усвідомлює все зростаючу значущість саме комунікативно-організаторської та конструктивно-творчої (режисерської, акторської, риторичної) функцій, вважаючи, що їх домінування веде до зміни застарілої професійної позиції на нову, пов’язану з виконанням завдань фахівця як знавця педагогічного менеджменту та майстра, який здатний задовольнити перелік освітніх потреб споживачів сфери освітніх послуг.

Зазначимо, що прикінцевим результатом констатуючого експерименту було створення методики діагностики рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь, яка була ретельно апробована на масиві респондентів другого етапу дослідження – досвідчених і молодих учителів іноземної мови.

Оскільки розвиток експресивно-комунікативних умінь є поетапним процесом ускладнення дій, які вони містять, тобто послідовного переходу умінь від нижчого рівня до вищого, як це було доведено в першому розділі нашої роботи, то важливим було завдання вияву рівнів, а також критеріїв та ознак, що дозволяють дати характеристику досліджуваного явища.

Розглядаючи це завдання в межах даного параграфу, як логічно обґрунтоване, ми вважали за необхідне провести відповідний аналіз цих понять.

Відомо, що в науковому вжитку критерій – це ознака, на підставі якої виробляється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило судження, оцінки [166]. Пропоноване визначення висуває на перший план характеристику наявності, існування якої-небудь певної, властивої предмету чи явищу ознаки, присутність якої може стати основою для розгляду предмета (явища з різних позицій і з'явитися потім як спосіб його оцінювання).

Вивчення психолого-педагогічної літератури засвідчило, що дослідженням проблеми рівнів і критеріїв сформованості педагогічних умінь учителя займалася велика кількість вчених (О. Абдуліна, Б. Коротяєв, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Маркова, Г. Нагорна, К. Саломатов, Л. Спірін, Р. Хмелюк, Т. Цехмістрова та інших). Так, О. Абдуліна [1, с. 7] критеріями вияву рівнів сформованості загальнопедагогічних умінь висуває такі: кількість дій, виконуваних учителем під час використання того чи іншого вміння; послідовність дій; якість виконання кожної дії; час, витрачений на виконання дій. На думку автора, кількість дій, виконуваних учителем, свідчить про повноту, стійкість педагогічного уміння, а їх послідовність і якість є відображенням усвідомленості педагогічного уміння, тобто ступенем опори на теоретичні знання. К. Саломатов вважає, що для перевірки рівня сформованості тих чи інших педагогічних умінь необхідно перевірити наявність у студентів теоретичних знань і сформованість основних понять з курсу педагогіки та уміння застосовувати ці знання в єдності зі знаннями базових і суміжних з педагогікою навчальних дисциплін у процесі розв'язання типових педагогічних задач [209, с. 14].

Враховуючи зазначене вище, під критеріями сформованості експресивно-комунікативних умінь розуміємо ознаки, на підставі яких виробляється оцінка якості їх здійснення майбутніми вчителями. Тому в якості критеріїв сформованості цих умінь ми пропонуємо наступні: послідовність виконання

дій, їх узагальненість, ступінь використання виразних засобів (зовнішньої та внутрішньої експресії). Розглянемо виділені критерії докладніше.

Критерій послідовності виконуваних дій – це оцінка основних етапів сформованості експресивно-комунікативних умінь. Цей критерій відбиває не тільки наявність знань особистості про їх сутність, але й їх творче використання в діяльності вчителя іноземної мови. Щоб педагогічне спілкування було ефективним, майбутній учитель іноземної мови (і не тільки він) повинен провести попереднє орієнтування в межах освітнього середовища, спираючись на наявну інформацію й засоби зовнішньої та внутрішньої експресії, правильно спланувати й здійснити педагогічний вплив на учнів, використовуючи вербальні та невербальні способи. Необхідно визначити цілі спілкування (чого треба досягти), врахувати склад групи, її обсяг, формальні й неформальні взаємини в ній, а потім – розробити стратегію і тактику іншомовного мовленнєвого спілкування з учнями з визначенням того, як саме це здійснити, тобто за допомогою яких засобів виразності. Крім того, навчати спілкування іноземною мовою треба в чітко заданому порядку, свідомо обмежувати варіювання пара- й екстралінгвістичних факторів іншомовного мовленнєвого спілкування.

Зрозуміло, що послідовність у виконанні дій як критерій сформованості експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови характеризує його дії переважно в окремій, конкретній, типовій педагогічній ситуації. Однак, поняття “уміння” передбачає не косність володіння ним, а його гнучкість, мобільність. На відміну від навички, уміння характеризується пристосованістю до різних ситуацій, в тому числі і нестандартних. Це вимагає їх узагальненості, гнучкого й оперативного переносу в іншу ситуацію. Завдяки переносу вміння в умови нової ситуації з новими завданнями, воно стає більш гнучким і в той же час міцніше закріплюється та здобуває нові якості. Саме в таких умовах уміння комбінуються, замінюються, впливають одне на одне, якісно змінюючись і здобуваючи нові риси. Оцінюючи стійкість характеру засвоєних дій, якість їх виконання в новій ситуації зі зміненими умовами, а

також ступінь самостійності особистості, можна судити про рівень сформованості в неї експресивно-комунікативних умінь за критерієм їх узагальненості.

Очевидно й те, що використання в мовленні виразів і мовних форм, що мають переносне значення, сприяють посиленню виразності. Метафори, метонімії, приказки, фразеологізми, крилаті вислови, вигуки та сполучники, умовні конструкції – все це збагачує мову й допомагає висловити думки, емоції та почуття вчителя іноземної мови. Крім того, у педагогічній роботі істотну роль відіграють міміка та інші форми невербальної поведінки, і навіть зовнішній вигляд учителя. Така невербальна комунікація відбиває ставлення до сказаного і слугує економії мови. Через це ступінь насичення вчителем іноземної мови виразними засобами свого мовлення (зовнішньої та внутрішньої експресії) дійсно виступає критерієм сформованості в нього експресивно-комунікативних умінь.

Для визначення рівнів сформованості експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови ми будемо спиратися на концепцію В. Сластьоніна, який вважає, що якість і рівень педагогічних умінь залежить в першу чергу від того, якою мірою вони спираються на вимоги наукової теорії. Вказуючи на те, що емпірично сформовані педагогічні уміння (під час простого наслідування) відрізняються відсталістю, гальмують розвиток творчих здібностей учителя, В. Сластьонін виділяє наступні рівні їх прояву [218, с. 47]: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчо-репродуктивний, творчий.

З урахуванням цієї авторитетної точки зору, ми також виділили 5 рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови – низький (інтуїтивний), середній (репродуктивний), достатній (репродуктивно-творчий), високий (творчо-репродуктивний), оптимальний (творчий). Зведена покритеріальна характеристика рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови представлена в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Характеристика рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови

Критерії	Інтенсивність вияву експресивно-комунікативних умінь				
	Оцінка (в балах)				
	1	2	3	4	5
Послідовність способів виконання дій	Непослідовність способів виконання дій	Суттєві порушення послідовності способів виконання дій	Порушення послідовності способів виконання дій в окремих випадках	Дотримання послідовності способів виконання дій	Дотримання чіткої послідовності способів виконання дій
Узагальненість способів виконання дій	Засвоєні дії не переносяться в нові умови	Досить рідке перенесення засвоєних дій у нові умови	Часткове перенесення засвоєних дій у нові умови	Досить часте перенесення засвоєних дій у нові умови	Вільне й часте перенесення засвоєних дій у нові умови
Ступінь використання засобів виразності	Дуже рідке й пасивне використання засобів виразності, кількість незначна, одноманітна, невдале поєднання	Пасивне й рідке використання засобів виразності, кількість обмежена шаблоном, не завжди вдале поєднання	Достатнє використання засобів виразності, кількість невелика, обмежена шаблоном, але вдале по-єднання	Досить активне й часте використання засобів виразності, їх велика кількість, успішне поєднання у більшості випадків	Активне й часте використання засобів виразності, кількість необмежена, велика різноманітність, успішне поєднання

З метою оцінювання розвитку окремих груп експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови було створено спеціальний бланк експертної оцінки. Бланк діагностичної анкети, що застосовувався експертами, подано в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Бланк експертної оцінки міри оволодіння вчителями іноземної мови експресивно-комунікативними вміннями

№ з/п	Експресивно-комунікативні вміння	Ознаки їх вияву	Оцінка в балах
1	Уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості	– яскравість, акуратність зовнішнього вигляду; – пластична зображальність (наявність мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів); – доброзичливість, здатність завойовувати симпатію та довіру аудиторії	543210 543210 543210
2	Уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції	– змістовність (багатство словника), динамічність (різновиди лексики), емоційність (упевненість, сила впливу) мовлення; – мелодійність, широкий діапазон інтонування, естетична привабливість голосу (ясність і чистота дикції, милозвучність); – образність і метафоричність мовлення	543210 543210 543210
3	Уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями	– легкість у встановленні контакту; – енергійність, здатність бути заразливим своїми думками, почуттями, здатність навіювати; – адекватність вираження свого ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності й передачі учням необхідного настрою, емоцій, психологічних станів тощо	543210 543210 543210

З таблиці видно, що кожний респондент у процесі оцінювання його рівня володіння експресивно-комунікативними уміннями отримував по дев’ять оцінок, які виставляв кожний з трьох експертів на окремому бланку, середнє арифметичне яких обчислювалося за формулою:

К= (Z1 + Z2 + Z3) : 45у , де:

– К – коефіцієнт, що відображає кількісне вираження міри оволодіння вчителем іноземної мови експресивно-комунікативними вміннями;

– у – кількісний склад експертів (три особи), що брали участь в оцінюванні інтенсивності вияву експресивно-комунікативних умінь;

– Zx – сума балів за оцінкою трьох блоків експресивно-комунікативних умінь (1 – уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості, 2 – уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції, 3 – уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями), виставлена трьома експертами на основі загальноприйнятої шкали;

– 45 – максимально можливий кількісний результат, отриманий за сумою оцінок одним експертом за 5-бальною шкалою (5 балів) дев'яти складових структури експресивно-комунікативних умінь (9 х 5 = 45).

Нагадаємо, що бал "5", згідно з даними таблиці 2.2, виставлявся експертами за дотримання чіткої послідовності майбутніми вчителями іноземної мови способів виконання дій, вільне і часте перенесення засвоєних дій у нові умови, активне й часте використання засобів виразності, кількість яких не була обмеженою, вирізнялась великою різноманітністю та успішним поєднання. Бал "4" – за дотримання послідовності способів виконання дій, досить часте перенесення засвоєних дій у нові умови, активне й часте використання виразних засобів, яких нараховувалася велика кількість, успішне поєднання в більшості випадків. Бал "3" – порушення послідовності способів виконання дій в окремих випадках, часткове перенесення засвоєних дій у нові умови, достатнє використання засобів виразності, кількість яких була невеликою, обмеженою шаблоном, але при вдалому поєднанні. Бал "2" – при суттєвих порушеннях у послідовності способів виконання дій, досить рідкому переносу засвоєних дій у нові умови, пасивному й рідкому використанні виразних засобів, кількість яких була обмеженою шаблоном, не

завжди вдале поєднання. Бал “1” – при непослідовності у способах виконання дій, відсутності їх переносу в нові умови, дуже рідкому й пасивному використанні засобів виразності, кількість яких була незначна, одноманітна, не завжди вдале поєднання.

Зазначимо, що після закінчення процедури діагностики вияву складових експресивно-комунікативних умінь студентів кожному з них виставлявся відповідною величиною набраних балів коефіцієнт (К). Він обчислювався за запропонованою вище формулою. Цифрове значення цього коефіцієнту округлювалося до сотих частин одиниці, оскільки сама одиниця була максимально можливою величиною.

З огляду на це, розподіл рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь студентів здійснювався в таких межах:

– від 1,0 до 0,81 балів – оптимальний рівень;

– від 0,80 до 0,71 балів – високий рівень;

– від 0,70 до 0,66 балів – достатній рівень;

– від 0,65 до 0,56 балів – середній рівень;

– від 0,55 до 0,41 балів – низький рівень;

– від 0,40 і нижче балів – незадовільний рівень, структура експресивно-комунікативних умінь знаходиться у стадії формування.

Під рівнем оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови експресивно-комунікативними вміннями ми розуміли якісну характеристику способів виконання ними відповідних професійно-педагогічних дій для досягнення ефектів: привабливості зовнішнього вигляду й чарівності внутрішнього світу своєї особистості; художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями тощо.

Для осіб з оптимальним рівнем володіння експресивно-комунікативними вміннями було характерним дотримання чіткої послідовності способів виконання дій щодо активного й частого використання виразних засобів у своїй вербальній та невербальній поведінці в умовах навчання учнів іноземної

мови, кількість яких була необмеженою, вирізнялась великою різноманітністю й успішним поєднанням, вільним і частим перенесенням у нові нестандартні умови дидактичної емоційної взаємодії, що повною мірою сприяло досягненню ефектів привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (за рахунок яскравості й акуратності зовнішнього вигляду, пластичної зображальності, наявності адекватних мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів, доброзичливості, здатності завойовувати симпатію та довіру аудиторії); художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції через демонстрацію динамічності, емоційності мовлення, мелодійності, широкого діапазону інтонування й естетичної привабливості голосу, образності й метафоричності мовлення; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями через реалізацію здатності бути енергійним і заразливим своїми думками, почуттями, навіювати, адекватно виражати своє ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності й передавати учням необхідний для досягнення високої ефективності навчання іноземної мови настрій, відповідні конструктивні емоції, психологічні стани тощо.

Для осіб із високим рівнем володіння експресивно-комунікативними вміннями було характерним дотримання досить чіткої послідовності способів виконання дій щодо активного й частого використання виразних засобів у своїй вербальній та невербальній поведінці в умовах навчання учнів іноземної мови, кількість яких була дещо обмеженою, але вирізнялась великою різноманітністю й успішним поєднанням, вільним і досить частим перенесенням у нові нестандартні умови дидактичної емоційної взаємодії, що здебільшого сприяло досягненню ними ефектів привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (за рахунок яскравості й акуратності зовнішнього вигляду, пластичної зображальності, наявності адекватних мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів, доброзичливості, здатності завойовувати симпатію та довіру аудиторії);

художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції через демонстрацію динамічності, емоційності мовлення, мелодійності, широкого діапазону інтонування й естетичної привабливості голосу, образності й метафоричності мовлення; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями через реалізацію здатності бути привабливим своїми думками, почуттями, навіювати, бути енергійним, адекватно виражати своє ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності й передавати учням необхідний настрій, емоції, психологічні стани тощо.

Для осіб з достатнім рівнем володіння експресивно-комунікативними вміннями було характерним деяке порушення послідовності способів виконання дій в межах використання засобів виразності у своїй вербальній та невербальній поведінці в умовах навчання учнів іноземної мови, кількість цих засобів була невеликою та обмеженою, не вирізнялась різноманітністю, але характеризувалася досить успішним поєднанням, частковим перенесенням у нові нестандартні умови дидактичної емоційної взаємодії, що належною мірою сприяло досягненню ефектів привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (за рахунок яскравості й акуратності зовнішнього вигляду, пластичної зображальності, наявності досить адекватних мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів, доброзичливості, здатності завойовувати симпатію та довіру аудиторії); художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції через демонстрацію у більшості випадків динамічності, емоційності мовлення, мелодійності, широкого діапазону інтонування й естетичної привабливості голосу, образності й метафоричності мовлення; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями через реалізацію здатності бути привабливим своїми думками, почуттями, навіювати, бути енергійним, адекватно виражати своє ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності й передавати учням необхідний настрій, емоції, психологічні стани тощо.

Для осіб з середнім рівнем володіння експресивно-комунікативними вміннями були характерними суттєві порушення послідовності способів виконання дій з використання засобів виразності у своїй вербальній та невербальній поведінці в умовах навчання учнів іноземної мови, кількість цих засобів була невеликою й обмеженою шаблоном, не вирізнялась різноманітністю й успішним поєднанням, досить рідким перенесенням у нові нестандартні умови дидактичної емоційної взаємодії, що слабкою мірою сприяло досягненню ними ефектів привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (за рахунок яскравості й акуратності зовнішнього вигляду, пластичної зображальності, наявності досить адекватних мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів, доброзичливості, здатності завойовувати симпатію та довіру аудиторії); художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції через демонстрацію в окремих випадках динамічності, емоційності мовлення, мелодійності, широкого діапазону інтонування й естетичної привабливості голосу, образності й метафоричності мовлення; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями через реалізацію здатності захоплювати своїми думками, почуттями, навіювати, бути енергійним, адекватно виражати своє ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності та передавати учням необхідний настрій, емоції, психологічні стани тощо.

Для осіб з низьким рівнем володіння експресивно-комунікативними вміннями була характерною непослідовність способів виконання дій щодо використання засобів виразності у своїй вербальній та невербальній поведінці в умовах навчання учнів іноземної мови, кількість цих засобів була незначною і вони були одноманітними, здебільшого не вирізнялась успішним їх поєднанням, відсутністю фактів перенесення в нові – нестандартні умови дидактичної емоційної взаємодії, що дуже слабкою мірою сприяло досягненню ними ефектів привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (за рахунок яскравості й акуратності

зовнішнього вигляду, пластичної зображальності, наявності досить адекватних мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів, доброзичливості, здатності завойовувати симпатію та довіру аудиторії); художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції через демонстрацію в рідких випадках динамічності, емоційності мовлення, мелодійності, широкого діапазону інтонування й естетичної привабливості голосу, образності й метафоричності мовлення; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями через реалізацію здатності захоплювати своїми думками, почуттями, навіювати, бути енергійним, адекватно виражати своє ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності та передавати учням необхідний настрій, емоції, психологічні стани тощо.

Для осіб з незадовільним рівнем володіння експресивно-комунікативними вміннями була характерною відсутність необхідних способів виконання дій щодо використання засобів виразності у своїй вербальній та невербальній поведінці в умовах навчання учнів іноземної мови.

Отже, розробка та апробація авторської методики діагностики рівнів експресивно-комунікативних умінь створила необхідні передумови для об’єктивного оцінювання міри ефективності за цим параметром прикінцевого результату фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, які були залучені для участі в педагогічному експерименті. Опис його сутності та результатів ми наводимо нижче.

2.2. Сутність педагогічного експерименту, спрямованого на розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови

В описі змісту педагогічного експерименту, спрямованого на розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови, вважалося за необхідне: послідовно та повно розкрити ті процедури та способи

дій викладача-експериментатора, за допомогою яких здійснювалася практична реалізація означеної сукупності педагогічних умов; охарактеризувати особливості організації навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності студентів у кожній з чотирьох експериментальних моделей їх фахової підготовки, що було передбачено варіантною схемою проведення педагогічного експерименту.

Нагадаємо, що під час опису способів практичної реалізації педагогічних умов, які, на нашу думку, повинні були забезпечити повноцінне оволодіння експресивно-комунікативними вміннями майбутніми вчителями іноземної мови, ми виходили з того, що вони повинні бути постійно включеними в ситуацію професійно зорієнтованого освітнього середовища, яке б передбачало:

– у першій експериментальній групі (п1) – інтеграцію базових знань студентів щодо закономірностей професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування. Для цього пропонувалося реалізувати модель фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови Qy1, що ґрунтувалася на реалізації першої педагогічної умови;

– у другій експериментальній групі (п2) – активізацію засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії й драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників. Для цього пропонувалося реалізувати модель фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови Qy2, яка ґрунтувалася на реалізації другої педагогічної умови;

– у третій експериментальній групі (п3) – тренінг функцій педагогічного артистизму тих, хто навчається, у процесі всіх видів виробничої (мовленнєвої, педагогічної) практики та аудиторної виховної роботи. Для цього пропонувалося реалізувати модель фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови Qy3, що ґрунтувалася на реалізації третьої педагогічної умови;

– у четвертій експериментальній групі (п4) – реалізацію сукупності трьох педагогічних умов у їх єдності (модель фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови Qy1Qy2Qy3);

– у п’ятій контрольній групі (п5) – реалізацію моделі традиційної організації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови (модель Q), особливості якої досить ґрунтовно відображено в методичній літературі [104].

2.2.1. Інтеграція базових знань студентів щодо проблем професійно-педагогічного та іншомовного мовленнєвого спілкування.

В цілому вивчення змісту та методичного забезпечення психолого-педагогічного аспекту фахової підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у вищому навчальному закладі педагогічного та класичного спрямування засвідчило, що багатоаспектна проблема педагогічного спілкування взагалі і специфіки організації іншомовної комунікативної взаємодії “вчитель – учень” досить слабко розроблена в рекомендованих навчальних посібниках і підручниках. При цьому має місце дублювання навчальної інформації, відсутність конкретизації загальнопсихологічних закономірностей спілкування з урахуванням предметної спеціалізації вчителя та порушення логіки у поданні специфіки механізму педагогічного спілкування вчителя іноземної мови й відповідних до його функцій комунікативних умінь. З урахуванням цього протиріччя під час організації експериментального навчання студентів, спрямованого на формування в них особливого блоку вмінь – експресивно-комунікативних, ми намагалися реалізувати необхідну для його подолання педагогічну умову. Вона передбачала інтеграцію базових психолого-педагогічних знань майбутніх учителів іноземної мови про закономірності їхнього педагогічного спілкування. При цьому, базовими знаннями ми вважати таку їх сукупність, яка є основою для їх подальшого кількісного збільшення та якісного збагачення.

Для цього в єдиний предметний модуль за логікою діалектичного принципу єдності загального (спілкування), особливого (педагогічне спілкування як професійне спілкування вчителя) та одиничного (педагогічне спілкування вчителя іноземної мови) було системно структуровано навчальний матеріал курсів “Вступ до спеціальності”, “Психологія”, “Педагогіка”, “Основи

педагогічної майстерності", "Методика навчання іноземної мови" та "Методика виховної роботи в школі".

Зокрема навчальний матеріал з проблем спілкування, запропонований у курсі психології, було зосереджено на з'ясуванні:

– сутності категорій "спілкування" (як більш вузького за обсягом обміну інформацією між людьми) і "комунікація" (як ширше за обсягом поняття, в основі якого – "зв'язок" двох систем шляхом передачі сигналу, який несе інформацію);

– багатопланового характеру процесу спілкування з виокремленням його трьох аспектів: комунікативного (передача та активний обмін інформацією, яка може бути прийнятою й осмисленою, а також слугувати засобом психологічного впливу на партнера чи створення певних комунікативних бар'єрів – соціальних, політичних, професійних і т. ін.); інтерактивного (взаємодія людей у їх сумісній діяльності як їх послідовні реакції одна на одну відповідно до конкретної ролі); перцептивного (взаємосприйняття і взаєморозуміння людей);

– якостей особистості та її психічних процесів, необхідних для спілкування (спрямованість на інших; певні характеристики інтелекту; вихованість емоційної сфери), шляхів їх формування (власний досвід особистості у сфері безпосереднього спілкування й пізнання людей; систематичне усвідомлення теоретичних положень; формування способів співпереживання; вправи в поведінці, яка б не принижувала гідності інших);

– засобів (вербальних і невербальних) і видів (міжособистісне, особистісно-групове, міжгрупове; безпосереднє – "обличчя до обличчя", та опосередковане; закінчене і незакінчене; тривале і тимчасове; позитивне і конфліктне; примітивне, формально-рольове, ділове, маніпулятивне) спілкування;

– позицій у спілкуванні (активна – пасивна; відкрита – закрита; доброзичлива – нейтральна – ворожа; "зверху" (домінування) – "на рівних" – "знизу" (підкорення); дитина – батько – дорослий);

– елементів сигнального комплексу у сприйнятті людиною людини (фізичного вигляду людини та компонентів її зовнішності);

– особливостей репрезентативної системи людини (візуальної, аудіальної, кінесичної).

Суттєвим є й те, що під час викладу матеріалів з курсу педагогічної психології ми зосереджували увагу студентів на особливостях професійного спілкування вчителя з учнями й колегами у сфері навчально-виховного процесу. Тому під час викладу теми „Сутність педагогічного спілкування” ми, на відміну від традиції, намагалися зосередити увагу студентів саме на психологічних особливостях управлінського механізму педагогічного спілкування як різновиду професійного, ділового спілкування. При цьому ми демонстрували, що педагогічне спілкування як сфера професійної взаємодії вчителя в його новій ролі – менеджера освітнього процесу школи, і учнів як замовників і споживачів ринку освітніх послуг, дійсно відрізняється рядом особливостей, які визначають психологічну специфіку цього різновиду ділового спілкування. При цьому ми вказували на яскраво виражений професійно-рольовий характер цього виду спілкування, нерівномірний розподіл ініціативи та відповідальності в його сфері, певну залежність одного учасника (учня) педагогічного спілкування від іншого (учителя) і навпаки.

Звертаючи увагу на те, що учасники педагогічного спілкування виявляють свою сутність у процесі його здійснення не просто як „той, хто говорить” і „той, хто слухає”, а як ініціатор педагогічного рішення та його виконавець, тобто той, хто висуває вимоги та інструктує щодо способів організації навчально-пізнавальної діяльності, і той, кого інструктують, ми описували їх дії в межах певних нормативно-функціональних обов’язків, які позначаються на виборі комунікативних засобів, що визначають зміст видів та форм спілкування вчителя як учасника, організатора та керівника педагогічного процесу й учнів у ролі його партнерів та одночасно підпорядкованих його управлінській ролі. У результаті студенти дійшли висновку, що педагогічне спілкування – це

управлінське спілкування, яке здійснюється з метою керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, тобто змінення її в певному напрямі.

Зазначимо, що особливої уваги ми надавали темі “Соціально-психологічні механізми педагогічного спілкування”, оскільки оволодіння його найважливішими прийомами зумовлює здатність учителя керувати педагогічними ситуаціями за допомогою знання психології, тобто відбувається становлення його культури педагогічного спілкування. Серед найбільш важливих соціально-психологічних механізмів педагогічного спілкування ми виділили такі:

– навіювання (сугестія) як передача вчителем своїх психічних станів іншим людям, зокрема учням, тобто як засіб впливу на їх емоційно-чуттєвий рівень свідомості за рахунок свого авторитету та ситуації довіри;

– переконання як засіб впливу на свідомість і мислення учнів, їх теоретичні знання й досвід шляхом доказу й організації процесу аргументованого обґрунтування з метою формування такого стану учнів, який би дозволив їм трансформувати свою поведінку, вчинки відповідно до ситуації;

– наслідування (у міміці, жестах, одязі, мовленні, манерах поведінки і т. ін.) як процес забезпечення консолідації зв’язків групи учнів, її адаптації до умов певної ситуації на підставі будь-якої прийнятої чи засвоєної форми емоційно-чуттєвого, інтелектуального чи вольового реагування, поведінки шляхом сприймання людини з такими якостями, як зовнішня привабливість, сила волі, сміливість, оригінальність мислення, загадковість і т. ін.;

– захоплення (ідеєю, настроєм, почуттями, смаками, модою і т. ін.) як засіб інтенсивного включення групи учнів, зайнятих певним видом діяльності, у відповідний емоційно-чуттєвий стан;

– ідентифікація як ототожнення вчителем себе з іншими людьми (учнями), безпосереднє переживання своєї тотожності чи нетотожності з ними задля засвоєння останніми певних оцінок, норм, ідеалів, єдності думок.

Аналіз особливостей зазначених вище соціально-психологічних механізмів педагогічного спілкування ми використовували для того, щоб звернути увагу

студентів на необхідність оволодіння його культурою як чинника ефективної педагогічної діяльності вчителя.

Під час вивчення теми „Функціональна структура педагогічного спілкування" ми орієнтували студентів на осягнення сутності кожної з його основних функцій. Оскільки педагогічне спілкування ми розглядали як особливий вид професійного спілкування фахівця – учителя як учасника, організатора й диспетчера навчально-виховного процесу, то в ньому виділялися три аспекти й відповідні до них функції:

– інформаційно-комунікативна, яка розглядається у вузькому розумінні слова як обмін інформацією між суб'єктом (учителем) та об'єктом (учнем) педагогічного керування;

– інтеракційно-комунікативна, що забезпечує інтелектуально-мовленнєву, емоційну, пошукову, репродуктивну, творчу взаємодію вчителя й учнів і передбачає певну форму організації їхньої спільної діяльності;

– перцептивно-комунікативна, яка виявляється як процес взаємосприйняття, взаємопізнання і взаєморозуміння об'єктом і суб'єктом педагогічного керування один одного, що забезпечує основу для їхнього співробітництва.

Студенти усвідомлювали, що специфіка інформаційно-комунікативного аспекту педагогічного спілкування полягає в тому, що у процесі взаємодії суб'єкта та об'єкта педагогічного процесу вони обмінюються інформацією, яка передається у формі педагогічних рішень (вимог, завдань), задумів, ідей, інструкцій, доповідей, повідомлень тощо. Не менш важливим є також здійснюваний під час безпосередньої вербальної взаємодії обмін інтересами, настроями, почуттями, емоціями між вчителем та учнями. У цьому випадку інформаційний обмін, що відбувається в процесі педагогічного спілкування та власне керування навчально-пізнавальною діяльністю об'єкта управління, постає як комунікативний процес, оскільки використовується комплекс знаків і символів у вигляді мовлення, жестів, міміки та ін., спрямований на

забезпечення виконання прийнятого педагогічного рішення через поставлене завдання.

При цьому ми звертали увагу студентів на те, що необхідно враховувати й той факт, що комунікативні процеси між персоніфікованими суб'єктом та об'єктом педагогічного спілкування суттєво відрізняються від інформаційного обміну, який має місце в технічних устроях. З цього приводу, згідно з аргументами В. Якуніна, ми демонстрували, що міжособистісній комунікації і за її змістом і за її формою властиві важливі специфічні риси [267, с. 17]. Останні виявляються в таких особливостях: характері процесу зворотного зв'язку; наявності комунікативних бар'єрів; наявності феномена комунікативного впливу; існуванні різних рівнів передачі інформації.

З позиції ефективності педагогічного керування, для вчителя як менеджера навчально-виховного процесу дуже важливим є розуміння цих особливостей та їх урахування в повсякденній педагогічній діяльності. Крім того, ми акцентували увагу студентів на тому, що комунікативний аспект педагогічного спілкування охоплює також особливі засоби комунікації, якими є такі знакові системи:

– вербальні засоби комунікації – мовлення, пара- та екстралінгвістичні системи (інтонація, немовленнєві вкраплення в мовлення – паузи та ін.), що ілюстрували схеми 1 („Вербальні засоби спілкування") та 2 („Види мовлення");

– невербальні чи експресивні засоби комунікації – оптико-кінетична система знаків (жести, міміка, пантоміміка), система організації простору й часу комунікації, система „контакту очей" („Система й види спілкування").

Інтерактивний аспект педагогічного спілкування, як ми стверджували, подібно до комунікативного його аспекту, також має свою особливу специфіку, через що зазнає відповідних змін. Отже, завдання взаємодії вчителя й учнів ускладнюється тим, що останні в якості об'єкта педагогічного керування повинні сприйняти педагогічне рішення вчителя на рівні спонукання до відповідної навчально-пізнавальної дії. Тому студенти доходили висновку, що однією з актуальних проблем педагогічного спілкування є реалізація через його

сферу саме позитивної діяльності учнів як сукупного об’єкта його педагогічного керування.

Крім того, ми звертали увагу студентів і на те, що інтерактивний аспект педагогічного спілкування пов’язаний також з наявністю різних „стратегій” взаємодії в системі „учитель – учень”. Стратегії педагогічного спілкування, обрані вчителем (у більшості випадків неусвідомлено), визначають стиль педагогічного керування (авторитарний, ліберальний чи демократичний). На стратегію педагогічного спілкування вчителя суттєво впливає й форма організації спільної діяльності учасників навчально-виховного процесу, яка, у свою чергу, зумовлена певною структурою конкретного закладу освіти тощо.

Зазначимо, що найбільш пильну увагу під час вивчення функцій педагогічного спілкування ми приділили розгляду особливостей його перцептивного аспекту. Останній був поданий у вигляді міжособистісної перцепції як процесу взаємопізнання суб’єктами та об’єктами педагогічного спілкування один одного й формування необхідної психологічної основи для їх взаєморозуміння. Для цього ми використовували схеми відповідно до провідних положень концепції О. Бодальова („Соціальне взаємосприйняття і взаєморозуміння людей”) [36, с. 370-375].

При цьому ми звертали увагу на те, що педагогічне спілкування містить у собі не тільки певні механізми взаєморозуміння, але й прогнозування стратегій поведінки учнів як партнерів під час реалізації педагогічного рішення. Важливу роль тут, як ми підкреслювали, відіграють комунікативні бар’єри, а також механізми психологічного захисту особистості.

Крім того, ми звертали увагу студентів на те, що у сфері педагогічного спілкування виявляє себе факт, що з точки зору його ефективності, процес взаємосприйняття об’єктом і суб’єктом педагогічного керування не є рівноцінним. Водночас, кожний з них інтуїтивно розуміє, наскільки важливим є формування позитивного образу “Я” один в одного. Через цю особливість існує навіть особливе поняття, що фіксує значущість перцептивного аспекту педагогічного спілкування, яке визначається як самопрезентація (імідж)

особистості вчителя, що має велике значення, але в практиці педагогічного менеджменту часто не враховується.

Конкретизуючи особливості вияву перцептивної функції педагогічного спілкування, ми використовували схеми („Перцептивний аспект процесу педагогічного спілкування", „Сприйняття учасниками педагогічного спілкування один одного", „Сигнальний комплекс у сприйнятті вчителем учня"), що узагальнюють основні умовиводи О. Бодальова згідно з висновками його монографії „Особистість та спілкування" [36].

Під час вивчення студентами теми „Стилі педагогічного спілкування вчителя" ми звертали їх увагу не тільки на засвоєння ключових понять, але й на пізнання різних класифікацій стилів педагогічного керування. При цьому, спираючись на рекомендації В. Кан-Калика [98], ми прагнули розкрити психологічні особливості кожного з позитивних (спілкування на основі захоплення спільною діяльністю, спілкування на основі дружньої прихильності, спілкування-дистанція) і негативних (спілкування-залякування, спілкування-загравання, спілкування-перевага) стилів педагогічного спілкування. Для цього ми проводили аналіз стильових особливостей педагогічного спілкування за схемою, запозиченою з праці В. Семиченко [213]. Відповідно до думки автора, студенти усвідомлювали особливості прояву його провідних функцій на локальному рівні (контактна, інформаційна, спонукальна, емотивна, функція розуміння, встановлення відносин, впливу на особистість об'єкта педагогічного керування тощо) [213].

Після закінчення вивчення цієї теми ми підводили студентів до розуміння того, що знання суб'єктом професійно-педагогічної діяльності інтегральних функцій педагогічного спілкування дає можливість виявити причини відхилень й порушень цього процесу, недосконаліть самої структури і стилю керування вчителя. Орієнтація його в локальних функціях педагогічного спілкування, що реалізуються в ситуаціях безпосередньої взаємодії вчителя з учнями, допомагає виявити причини комунікативних бар'єрів, які виникають під час реалізації конкретного педагогічного рішення. Отже, студенти зрозуміли те, що знання

теоретичних засад психології педагогічного спілкування має за мету підвищення його ефективності, яке не можна розглядати окремо від професійної діяльності вчителя. Саме педагогічне спілкування забезпечує досягнення цілей ефективної професійної діяльності вчителя засобами оперативної і адекватної передачі необхідної навчальної та соціально-психологічної інформації, що зумовлює вибір учителем найбільш оптимального способу виховного впливу на учня, досягнення рівня взаєморозуміння між ними на підставі їх конструктивного інформаційно-мовленнєвого, перцептивно-й інтерактивно-комунікативного взаємовпливу.

Зазначимо, що в курсі соціальної психології було спеціально створено змістовний модуль “Імідж учителя”, розрахований на 6 годин аудиторних лекційних занять, та відповідний йому практикум з професійно-педагогічної самопрезентації вчителя іноземної мови, який проводився в межах курсів “Основи педагогічної майстерності” та “Методика викладання іноземної мови” і був розрахований на 8 годин.

Так, у межах зазначеного змістовного модуля темою першого лекційного заняття, проведеного у формі лекції з елементами дискусії була така: “Імідж учителя – це фікція чи потреба часу?”. Вона була спрямована на розкриття гостро дискусійних питань, а саме:

– сутність поняття „імідж” і його зіставлення з поняттям “образ Я” вчителя;

– типи й різновиди іміджу об’єктів сфери освітніх послуг (педагогічного проекту, закладу освіти, особистості вчителя);

– іміджеві характеристики особистості педагога як комуніканта, організатора й менеджера навчально-пізнавального процесу та критерії їх оцінки.

Тема модуля „Соціально-психологічний механізм створення позитивного іміджу вчителя” була присвячена розгляду питань, що стосуються загальних характеристик стадії первісного створення іміджу (зовнішнього вигляду, візуального образу) вчителя (феномен стереотипізації, ефект першого

враження, ефект ореола, галоефект); особливостей стадії вторинного створення іміджу (внутрішнього вигляду, образу духовного світу особистості) вчителя (ефект адаптації до соціальної та професійної ролі, ефект педагогічного спілкування); порівняльної характеристики позитивного і негативного іміджу вчителя; ролі іміджу вчителя для його професійного зростання тощо.

Тема лекційного заняття „Технологія створення позитивного іміджу вчителя" було спрямовано на розкриття питань формування іміджу вчителя через техніки позиціонування; емоціоналізації; візуалізації; деталізації; маніпулювання. Зокрема, під час розгляду специфіки запропонованих технік, ми акцентували увагу студентів на те, що однією з провідних її цілей завжди постає пошук найбільш ефективних методів інтелектуального й особливо емоційно-вольового впливу вчителя на свою основну аудиторію – колектив учнів, їх батьків, а також педагогічний колектив і адміністрацію навчального закладу та ін. Зумовлюється це тим, що саме учні та їхні батьки мають безпосереднє відношення до попиту (споживання товарів і послуг) та пропозицій (щодо способів задоволення освітніх і духовно-особистісних потреб) на ринку освітніх послуг.

Враховуючи зазначене вище, особливої уваги під час викладення навчального матеріалу студентам ми приділили аналізу технології позиціонування, що будується на принципі судження (аудиторії – в одному випадку, характеристик об'єкта – в іншому). Це необхідно для того, щоб зробити педагогічну комунікацію ефективнішою за рахунок надання можливості зосередитися на вужчій ділянці комунікативного ланцюгу: педагогічний об'єкт (суб'єкт) – аудиторія (класний колектив) – канал педагогічної комунікації. При цьому було наголошено на тому, що позиціонування правомірно подати як знаходження педагогічного об'єкту в сприятливому для нього інформаційно-комунікативному середовищі. Пояснюється це тим, що чужий, невідомий, незнайомий педагогічний об'єкт у принципі потенційно небезпечний для споживача освітніх цінностей. Тому завданням техніки позиціонування стає перетворення педагогічного об'єкта для

аудиторії в знайомий і потрібний, необхідний і прагматично корисний, вигідний. У зв’язку з цим позиціонування відбувається під дією установки типу “а що це дає мені”. Остання передбачає врахування в процесі прийняття вчителем педагогічних рішень фактору аудиторії, що має значний вплив на нього не тільки через свою раціональну складову, але й настільки ж сильно через емоційну.

Студенти усвідомлювали, що, оскільки реальна педагогічна дійсність підпорядкована законам розвитку і саморозвитку, тобто постійно оновлюється й змінюється, то кожний новий педагогічний об’єкт вимагає свого цілеспрямованого просунення на ринок освітніх товарів та послуг, щоб бути раціонально використаним у сфері реалізації навчально-виховного процесу. Це викликає необхідність у реалізації техніки позиціонування, що у сфері педагогічної комунікації найчастіше постає у вигляді:

– спроби ідентифікувати педагогічний об’єкт (суб’єкт) з іншими найбільш значущими об’єктами, що користуються підвищеним попитом, престижем або авторитетом (наприклад, шляхом уведення в педагогічний колектив висококваліфікованих учителів, відомих учених, спортсменів, громадських діячів та ін.);

– введення та використання особливих найменувань, які в короткій формі виражають той чи інший лозунг (наприклад, „Центр педагогічних інновацій”, педагог-новатор, авторська школа тощо);

– використання повідомлень, що дозволяють той самий факт, виходячи з іншої позиції, подати в зовсім новій інтерпретації мовою, близькою аудиторії, її інтересам;

– виділення в педагогічному об’єкті тих характеристик, у яких найбільше зацікавлений споживач ринку освітніх послуг, для якого становлять інтерес переваги педагогічного об’єкта для нього самого, а не для когось іншого (технологія кредитно-модульного навчання, ідея педагогічного співробітництва, педагогіка ненасилля та ін.).

Ми спрямовували думку студентів на розуміння того, що техніка позиціонування на рівні практичного застосування, тобто у вигляді особливого інструменту педагогічної іміджелогії, передбачає проведення серії певних послідовних операцій, а саме:

– трансформації, за посередництвом якої педагогічний об'єкт свідомо обмежується лише тими характеристиками, які є цікавими споживачу, тобто різноманітність його характеристик трансформується суто до кола необхідних у цій ситуації параметрів, що задовольняють потреби певної аудиторії, думка якої є принципово домінуючою. Це подібно до процесу відбору повідомлення, яке необхідно передати аудиторії, починаючи з повного аналізу того, чим є педагогічний об'єкт (особистість, технологія, установа та ін.), з'ясування, для чого й для кого він призначений, і закінчуючи пошуком причин, через які хтось може бути зацікавлений у його виборі [257, с. 87];

– утрирування, шляхом чого виділяються ті характеристики педагогічного об'єкта, які свідчать про його переваги (унікальність), і повністю усуваються з-поміж характеристик, що не є важливими на думку споживача, або введення об'єкта в іншу, вищу сферу, ніж та, у якій він реально функціонує;

– переведення комунікації (той, хто говорить – повідомлення – той, хто слухає) на цілі аудиторії, тобто посилення запропонованого кола характеристик педагогічного об'єкта за допомогою використання інших каналів комунікації (візуально, жестом, дією тощо) з акцентом на компонент „той, хто слухає".

Загалом, студентів було спрямовано на розуміння того, що позиціонування як особливий інструмент педагогічної іміджелогії слід розглядати як спосіб породження середовища, сприятливого для збереження й функціонування педагогічного об'єкта. Внаслідок позиціонування образ педагогічного об'єкта потрапляє до споживача в найдієвішому вигляді, оскільки він свідомо моделюється в найбільш вигідному для себе світлі. Тому позиціонування постає як фотографія майстра на відміну від домашньої фотографії, де багато випадкового і не сфокусованого на єдину ідею, обрану для передачі.

Проводячи диференціацію техніки позиціонування з іншими, наприклад, з технікою маніпулювання, ми загострювали увагу студентів на тому, що вчитель може створювати повідомлення, які не корелюватимуть з жодним під час проходження різними каналами професійно орієнтованої комунікації. При цьому, якщо контроль над словом може бути повним, то голос може видавати хвилювання, тривогу, а посмішка може стати натягнутою та неприродною. Тому одне з важливих завдань учителя в процесі безпосереднього спілкування з аудиторією – не видати свого хвилювання, виглядати щирим і доброзичливим.

У цьому контексті ми звертали увагу студентів на те, що в ході реалізації функцій професійно-педагогічного спілкування не може бути розбіжностей між формою і змістом. А оскільки вчитель краще контролює зміст, ніж форму, то частина непотрібної інформації може потрапляти до учнівської аудиторії саме через форму. Систему повідомлень, які передаються формою, можна сформулювати так: бути впевненим у собі; не виглядати нещирим; не видавати хвилювання. Впевнений тон мовлення викликає увагу та підвищує його достовірність, а хвилювання і розгубленість порушують сприятливу ауру педагогічного спілкування. При цьому щирість повинна виявлятися як відкритість, на яку аудиторія не повинна реагувати ворожими діями.

Серед найбільш впливових прийомів професійно-педагогічної іміджелогії, як нами підкреслювалося в роботі зі студентами, виявляє себе утрирування як спосіб найбільш ефективного впливу на учнівський колектив. Для цього ми рекомендували студентам як майбутнім учителям спеціально утрирувати ті свої позитивні характеристики, які б, досягаючи аудиторії, міцно закріплювалися в її пам’яті. Студенти також усвідомлювали, що за умови врахування масових настроїв аудиторії учнів, які постійно змінюються, слід виходити з переліку своїх базових позитивних рис і дистантуватися від характеристик негативної властивості. Необхідними операціями під час створення власного позитивного іміджу вчителя є такі:

– визначення вимог аудиторії учнів, яка має свої уявлення про те, що таке добре і що таке погано. Точкою відліку є саме цей момент, оскільки він задає успішність будь-якого іміджевого проекту;

– диференціація сильних і слабких боків педагогічного об’єкта, оскільки знання негативу дозволить дещо його приховати й завуалювати;

– конструювання образу як характеристик, що в сумі створюють професійно-педагогічний імідж, і підведення характеристик об’єкта відповідно до вимог аудиторії, що передбачає роботу не стільки над слабкими якостями, щоб їх приховати, скільки підсилювати наявні позитивні моменти, тому що ця стратегія є більш ефективною;

– переведення необхідних характеристик педагогічного об’єкта у вербальну, візуальну та дійову форми.

При цьому ми звертали увагу студентів на те, що основним етапом є конструювання іміджевого образу є формування свого “Я” як учителя іноземної мови, що має спиратися на знання трикутника іміджу: образ ідеальний – образ реальний – образ створений. Причому образ ідеальний є уявленням учнів про ідеал учителя. Образ реальний відповідає наявним у суб’єкта характеристикам з його сильними і слабкими аспектами. Створений образ належить свідомості учнівської аудиторії після проведення іміджевого дослідження.

Підсумовуючи лекційне заняття, студенти осмислювали, що, по-перше, нове покоління учнівської молоді та їх батьків є чітко зорієнтованим на імідж. По-друге, що професійно-педагогічний імідж постає як породження повідомлень з прогнозованим результатом. Імідж учителя – це багатофакторний феномен, оскільки, з одного боку, вплив на людину (учнів, їх батьків) відбувається за кількома каналами, а з іншого – людина звикла оперувати багатошаровими структурами, кожна з яких може й оброблюватись окремо, і співіснувати також окремо. Професійно-педагогічний імідж педагога повинен за всіма цими параметрами відповідати очікуванням учнівської аудиторії. Тим більше, що на нього впливають не тільки основні, але й додаткові складові іміджу, серед яких: минуле, сім’я, спорт, домашні тварини, хобі. При цьому

зазначені параметри мають альтернативний характер і можуть мати варіанти більш чи менш позитивний або негативний вплив на вчителя. Але головним правилом повинне стати обов'язкове заповнення цієї інформаційної клітинки, оскільки можна бути просто улюбленим вчителем, але більш важливою є гармонія з духом часу, з оцінками, соціальними очікуваннями й уявленнями учнівської аудиторії.

На прикінцевому етапі викладення теми ми зосередили увагу студентів на особливостях і можливостях техніки самопрезентації вчителя іноземної мови. Для цього увага студентів зверталася на розуміння й засвоєння таких питань: співвідношення поняття самопрезентації з низкою інших понять (самоподачі, саморозкриття, самовираження, управління враженнями, іміджу); сутність самопрезентації вчителя та її структура; характеристика мотивів самопрезентації; види й стилі самопрезентації вчителя; особливості самопрезентації вчителя іноземної мови залежно від статево-вікових і соціокультурних відмінностей.

Таким чином, ми сподівалися досягти стану теоретичної підготовленості студентів до керування функціями педагогічного спілкування в умовах навчання учнів іноземної мови, оскільки саме знання сутності й психологічних механізмів цього процесу зумовлювало адекватність реалізації ними експресивно-комунікативних умінь.

2.2.2. Активізація засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії і драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників.

Зазначимо, що реалізація другої педагогічної умови – активізації засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії і драматизації професійно-педагогічних ситуацій вербальної та невербальної поведінки майбутнього вчителя іноземної мови, відбувалася за логікою принципів контекстного підходу до організації професійного навчання й виховання студентів другої (п2) та четвертої (п4) експериментальних груп. За цією

логікою студентів необхідно було активніше залучати до вирішення не тільки навчально-пізнавальних, але й навчально-професійних завдань. Тому з метою послідовного переводу студентів з ситуацій суто навчального пізнання до ситуацій квазі-професійної діяльності, ми створювали відповідне професійно-педагогічне середовище, у межах якого пріоритет надавався ситуаціям іншомовної мовленнєвої комунікації, що є суттєвими для процесу навчання учнів іноземної мови.

Тому, враховуючи рекомендації до організації ситуативного навчання, ми використовували його засоби спочатку на заняттях з практичного курсу іноземної мови (3-4 семестри), а потім – на семінарських і практичних заняттях із таких психолого-педагогічних дисциплін: педагогіка, психологія, основи педагогічної майстерності й методика викладання іноземної мови (5-8 семестри). При цьому, створюючи відповідні типи ситуацій професійної діяльності вчителя іноземної мови, ми досить активно використовували засоби мікровикладання. Завдяки цій формі роботи відбувалася інтеграція між теоретичним багажем професійних знань майбутніх учителів іноземної мови та практичним їх застосуванням спочатку у типових, а далі – й у нестандартних педагогічних ситуаціях іншомовної комунікації. І не просто як акту користування іноземною мовою, а саме як акту володіння нею в ролі одного із засобів реалізації завдань педагогічної взаємодії в мікросистемі “учитель іноземної мови – учні”.

Так, враховуючи широкі можливості практичного курсу іноземної мови щодо формування в студентів як майбутніх учителів експресивно-комунікативних умінь (адже це досить об’ємний за часом курс та такий, що органічно поєднує в собі накопичення студентами теоретичних знань та можливість практичного їх застосування), ми вважали мікровикладання тим необхідним компонентом в організації занять, який забезпечує професійно-педагогічну спрямованість їх навчання та виховання. Використовуючи засоби мікровикладання на заняттях з практики іноземної мови, ми спочатку залучали студентів до підготовки завдань, які в діяльності вчителя іноземної мови є

допоміжними, наприклад, до підготовки наочності уроку за певною темою і т. ін.

З часом, моделюючи різноманітні квазі-професійні ситуації все більшої складності, студентам рекомендувалося уважно спостерігати за професійними діями вчителя іноземної мови на всіх етапах його педагогічної діяльності, звертати особливу увагу на спосіб його творчої самореалізації на виконавському етапі – етапі реалізації його іншомовної комунікативної компетенції і педагогічної взаємодії з учнями. Тобто, у процесі мікровикладання, коли один зі студентів виконував роль учителя іноземної мови, всі інші студенти (одночасно з виконанням ролей учнів) повинні були спостерігати за його діяльністю та аналізувати такі її аспекти його діяльності: формулювання цілей мікроуроку іноземної мови; дидактична забезпеченість мікроуроку; характер взаємодії видів іншомовної мовленнєвої діяльності; форми й шляхи взаємодії “учитель-клас”, “учитель-учень”, “учень-учень”; форми та способи стимулювання активності, заохочення тощо; робота з мовним матеріалом і вправами; взаємодія знань і вмінь; комунікативний характер завдань; реалізація вчителем завдань педагогічного спілкування (успішність реалізації всіх його функцій); методика виправлення помилок; особливості емоційного впливу на учнів; особливості педагогічного мовлення; ступінь взаєморозуміння між вчителем та його учнями; вміння навіювати, пояснювати, переконувати; зрозумілість інструкцій та завдань; особливості стилю іншомовного спілкування; особливості професійної поведінки вчителя; наявність бар’єрів у сфері іншомовного педагогічного спілкування.

Зазначимо, що спеціально для занять зі студентами з практики іноземної мови було розроблено низку завдань з мікровикладання (див. додаток Г). Запропоновані завдання мали форму інструкції для студентів щодо виконання ними професійних дій учителя іноземної мови. Усі інші студенти групи вважалися учнями, які повинні були виконувати його завдання та ставитися до нього як до вчителя. При цьому деякі завдання були розраховані на участь не всієї групи, а лише кількох студентів, інші студенти мали спостерігати за діями,

які відбувалися у сфері іншомовної комунікативної ситуації, а потім проаналізувати доцільність і ефективність емоційно-вольових та поведінкових дій і вербальних реакцій учасників педагогічного спілкування. До створення деяких деталей ситуації ми часто залучали студентів, що допомагало їм пригадати особливості навчальних ситуацій із власного шкільного життя, з індивідуальної педагогічної практики. Одну й ту ж ситуацію ми неодноразово програвали кілька разів, аналізуючи та обираючи найкращий варіант реалізації студентами як майбутніми вчителями іноземної мови експресивно-комунікативних умінь. Приклади інструкцій щодо драматизації студентами відповідних ситуацій іншомовного педагогічного спілкування та реалізації ними поставлених завдань мікровикладання наведено в додатку А.

Нижче (див. таблицю 2.4) наводимо приклади мовленнєвих стимулів, які можуть застосуватися студентами під час мікровикладання на практичних заняттях з англійської мови.

Таблиця 2.4

Мовленнєві стимули для використання під час мікровикладання

Організація роботи на уроці	Введення нового матеріалу	Закріплення матеріалу	Заохочення, схвалення, похвала	Зауваження
Say it with me. One at a time, please. Let's see how you got on your home task Do the exercise in writing.	I'm going to start with… The first thing I want to remark is… This is point № 1 to remember.	Read with as much expression as you can master. Miss the extract. Work in pairs.	How clever of you! How nice of you! You are wonderful! Remarkable / creative work !	You are poor in … skills. Sorry to interrupt you, but… Shame on you! Unfortunately Nonsense.

Продовження табл. 2.4.

Let’s work by chain. Can anyone improve on that? Can you expand on that a little? Can you translate that for us, please? Let’s all read the sentences from the board. Shape your ideas into words. Do you want to start, please? Come out to the board, please / Go to the board. Put that down in your notebooks.	I would like to make brief comments on… My remarks will be dedicated to… I would like to make some explanatory remarks. Now we’ll pass on quickly to ... Let’s look back again. Just a word about… Let’s stop at this point for a little. I would like to draw your attention to… In other words I was trying to say that… Mind it, please.	Can you translate that? Do not be trapped into simply retelling the story. What does that word stand for? Find the exercise on page … Let’s move on to the next page. Let’s try the next exercise. Read one sentence each. Let’s act out the dialogue. Try and act like a teacher. Shut your books, please. Do the exercise in writing.	Excellent! I am proud of you! Well done / said! Marvelous! You are catching on! Wonderful / splendid / great / magnificent / fantastic! Good for you! I trust you! I knew you could do it! That’s incredible! What an imagination! That’s the way! You’ve maid a lot of progress. Take it easy! You’ve almost got it!	Yes, but… Your grammar is shaky. You still have some trouble with… Put a bit of life into it. Be a little more precise, what exactly do you mean? I’m not quite happy with… This won’t work. It sounds very heavy / awkward / odd / formal. That’s (quite) wrong. That was rather disappointing. It should be …, not… Not really.

Продовження табл. 2.4.

Will you, please, go to your seat ? Shall I write it for you? Have you any more suggestions? Make notes on what I say in your exercise books. Hand in your papers, please. Make sure your names are on your papers. Let's see what we've got. Repeat after me.	Pay special attention to this question. It is (not) essential for… Is everything clear? Have you caught me? Any questions? In addition … Shall I repeat something for you ? Put down the most difficult points.	Put questions to the sentence. Ask questions on the text. Give in / out the papers. Collect the exercise books. Switch on / off the cassette-recorder. Learn the poem by heart. Recite the poem, please. Let's train in use of new patterns.	There's no need to hurry. That's (much) better! The brilliant idea! It looks good! That's an interesting idea. Good stuff. Great improvement. Outstanding performance! Your imagination is unpredictable.	You've misunderstood the instruction. Try not to mix these two words up. Perhaps you had better say Be careful with No whispering, please. Don't help him. Go back and see if you can find a mistake. Needs to show more effort. Don't sit there day-dreaming.

Зазначимо, що розвиток експресивно-комунікативних умінь студентів здійснювався також під час проведення практичних занять з методики викладання іноземної мови (7-8 семестр) та основ педагогічної майстерності (8 семестр), на яких певну увагу була приділена, з одного боку, сутності індивідуального стилю діяльності вчителя іноземної мови, а з іншого – конструюванню їхнього власного позитивного іміджу як учителів іноземної мови та відпрацюванню параметрів іншомовної мовленнєвої майстерності засобами педагогічної риторики.

Зокрема, використовуючи провідні ідеї прихильників генетичного підходу до визначення сутності й складових педагогічної діяльності (А. Алексюк, А. Громцева, М. Іванов, В. Паламарчук, Г. Щедровицький та ін.), ми пояснювали студентам, що феномен "методична діяльність" учителя іноземної мови пов'язаний як з поняттям "методи навчання", так і з уявленнями про сукупність специфічних дій, спрямованих на вибір, конструювання та використання цих методів як способів організації вчителем навчально-пізнавальної діяльності учнів. Під час аналізу дидактичних засад методів навчання іноземної мови студенти зробили висновки, що останні насамперед виникають у свідомості вчителя як узагальнений проект майбутньої педагогічної діяльності та іншомовного педагогічного спілкування. Через це методична діяльність співвідноситься з етапами теоретичного обмірковування, аналізу, проектування й використання методів навчання іноземної мови в процесі майбутньої практичної педагогічної діяльності. При цьому її предметом виступає ідеальне уявлення вчителя іноземної мови про концептуальну основу власної методичної системи, а результатом є проектний опис технології майбутньої реальної педагогічної діяльності з учнями на уроці іноземної мови.

Як результат, студенти усвідомлювали, що методична діяльність – це вдумлива взаємодія вчителя іноземної мови з компонентами педагогічного процесу, яка є пов'язаною з проектуванням змісту й технології його майбутньої педагогічної діяльності задля її вдосконалення. Методична діяльність – це миследіяльність, зорієнтована на створення моделі майбутньої педагогічної (іншомовної інтелектуально-мовленнєвої, комунікативної, пошукової, репродуктивної і т. ін.) взаємодії вчителя з учнями. Будучи складноструктурованим феноменом вона обмежує рух розумових дій педагога в межах орієнтовної, моделюючої та рефлективної фаз його інтелектуальної активності. Сутність методичної діяльності полягає в тому, що вона реально існує як система професійно орієнтованих розумових дій учителя, яка забезпечує відображення, аналіз і засвоєння майбутнім учителем концептуальних ідей конкретних методик навчання іноземної мови, а також

перетворення їх у форму конструктивних схем орієнтування та рефлективного управління ним педагогічним процесом з метою створення оптимальних умов засвоєння учнями змісту освіти.

Зазначимо, що з метою стимулювання розвитку в кожного студента інформаційно-цільового, операційно-технологічного та рефлексивно-оцінного компонентів структури методичної діяльності на засадах виховання в них пізнавального, практичного й ціннісного ставлення до об'єкта професійної діяльності – процесу організації іншомовної мовленнєвої комунікації з учнями, ми сприяли вдосконаленню на цих засадах їх особистісних виявів як суб'єктів педагогічного спілкування та праці, надаючи перевагу розвитку їх експресивно-комунікативних умінь.

Не випадково, що до початку педагогічної практики було проведено відповідні лекційні та практичні заняття з проблем гуманістично спрямованих технологій навчання іноземної мови та основ педагогічної риторики. При цьому експериментальний модуль "Учитель іноземної мови як суб'єкт педагогіки співробітництва" було представлено у формі викладу провідних положень і принципів особистісно-орієнтованого підходу до ефективної організації процесу іншомовної мовленнєвої взаємодії вчителя й учнів. Для більш глибокого засвоєння навчального матеріалу широко використовувався метод схематизації, який дозволяв досягти узагальнення отриманої інформації у вигляді опорних конспектів. Інтелектуальна готовність до занять з методики викладання іноземної мови перевірялася методом експрес-контролю (письмового або усного), за допомогою якого впродовж п'яти-семи хвилин студенти повинні були відповісти на низку ключових питань, що відображали рівень їх обізнаності в межах обговорюваних тем.

Студентам було поставлене обов'язкове завдання всебічно вивчити одну з дидактичних теорій чи методичних концепцій. Під час виконання означеного завдання студенти були зорієнтовані на необхідність виявлення таких аспектів: понятійно-термінологічного інструментарію, фактів, основних ідей, синтезуючого принципу, закономірностей, методів, форм, принципів та засобів

організації педагогічного спілкування та навчально-пізнавальної діяльності учнів, запропонованих авторами концепцій. При цьому створювався необхідний інтелектуальний фонд для проведення практичних і лабораторних занять. На них було здійснено порівняльну характеристику цілей, дидактичної потужності технологій та результативності викладацької діяльності вчителя іноземної мови, що зумовлюється конкретними напрямами основних дидактичних парадигм: репродуктивного та продуктивного навчання, описаних у специфічних ракурсах теорій щодо поетапного формування розумових дій, змістового узагальнення, розвивального, програмового, контекстного, проблемного, комунікативного та особистісно-зорієнтованого навчання іноземної мови.

План підготовки майбутніх учителів іноземної мови до реалізації принципів саме комунікативного й особистісно-орієнтованого навчання учнів передбачав не лише відновлення змісту їх знань з психології і педагогіки, але й суттєву зміну технології викладання курсу методики навчання іноземних мов, що орієнтувало студентів на оволодіння засобами як теоретичного (миследіяльнісного), так і практичного (інформаційно-комунікативного, організаційно-діяльнісного, режисерського, акторського) засвоєння сутності професійно-педагогічної діяльності. Задля цього ми вдалися до спеціального типу організації занять, який би дозволив реалізувати функції активного навчання у формі “спільного міркування” [1;29]. Так, обираючи нову тему з курсу методики викладання іноземної мови, викладач не читав лекцію в її традиційній формі, а пропонував студентам самостійно розкрити тему за допомогою відповіді на запитання “Що таке ...?” При цьому передбачалося, що студенти мають власні індивідуальні уявлення, які дозволяють їм відповідати на означені запитання.

Наступна процедура полягала в залученні студентів до аналізу процесів висловлювання, розуміння та критики. Це проводилося у випадку, коли метою навчання було не лише засвоєння методичних знань, але й засвоєння способів їх одержання. Використовуючи труднощі студентів у викладанні іноземної

мови в період педагогічної практики, викладач застосовував такі рефлексивні запитання: “Що сталося?”, “Як проходив процес?”, “Що спричинило труднощі?”, “Як краще продовжити процеси іншомовної комунікативної взаємодії з учнями?”.

На заняттях широко використовувалися прийоми моделювання. Вони дозволяли, з одного боку, зробити перехід від предметно-операційних дій до розумових і навпаки, а з іншого – трансформувати споглядально-вербальну інформацію в операційно-дієву. У процесі моделювання відбувалося активне оволодіння студентами відповідними функціями педагогічної діяльності, яке виражалося в її глибокому пізнанні, у можливостях застосування низки відповідних блоків умінь, зокрема експресивно-комунікативних. Засобами для цього виступали спеціально дібрані педагогічні ситуації та методичні завдання, що інтегрували гносеологічний, предметно-змістовий, психологічний, комунікативний та соціальний аспекти педагогічного процесу. Відповідно до цього студенти залучалися до моделювання рефлексії вчителя іноземної мови, системи управління ним спільною іншомовною комунікативною діяльністю учнів, професійно-педагогічних стосунків, що виникають у процесі взаємодії вчителя з колегами, адміністрацією, учнями та їх батьками, психологічного стану учасників педагогічного процесу, практичних педагогічних дій.

Значна увага приділялася аналізові методичних проектів, педагогічних систем і моделей уроків іноземної мови, які проводилися майстрами педагогічної праці. Означений вид діяльності студентів відбувався у формі організаційно-розумових та організаційно-діяльнісних ігор під загальною назвою “До колеги на урок іноземної мови”. При цьому студенти залучалися до перегляду відеозапису уроку іноземної мови та його обговорення в творчих мікрогрупах з подальшим аналізом різних поглядів і професійних позицій учасників дискусії. Залучаючи студентів у різних видах миследіяльності до методичної рефлексії, критики та проектування ситуацій педагогічного процесу, викладач звертав їх увагу на зіставлення результатів їх професійної діяльності з цілями, цінностями та ідеалами, у межах яких вона вибудовується

і вдосконалюється. У результаті подібних заходів студенти об'єктивували істотні й специфічні особливості оперативних схем педагогічного аналізу, розгортали їх через власне усвідомлення сутності педагогічних проблем.

Паралельно з курсом методики викладання іноземних мов студенти другої та четвертої експериментальних груп залучалися до опанування основами педагогічної майстерності. Основна увага була приділена модулю "Професіоналізм особистості і діяльності вчителя іноземної мови", складовою якого стали питання з теорії і практики професійно-педагогічної іміджелогії та педагогічної риторики.

Під час засвоєння студентами теми "Образ учителя іноземної мови як ритора" було порушено питання щодо розкриття сутності таких провідних компонентів професійного мовлення вчителя іноземної мови, таких як:

– патетичний компонент, у межах якого було проаналізовано види риторичного пафосу в роботі вчителя іноземної мови та з'ясовано прояви виразності й дієвості його професійно-педагогічного мовлення;

– етичний компонент, у межах якого студенти залучалися до засвоєння низки нових понять стосовно визначення суті етосу у сфері педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями – етикет, повага, самоповага, а також усвідомлення ними параметрів чистоти та доцільності його педагогічного мовлення;

– логічний компонент, у межах якого було порушено питання композиції педагогічного мовлення і спілкування, логічності і мотиваційної послідовності педагогічного мовлення вчителя іноземної мови тощо.

При цьому ми, спираючись на пропозиції А. Овчиннікової та С. Хаджирадєвої [164] та Г. Сагач [208], ознайомили студентів із такими законами риторики, як-от:

– концептуальний (базовий закон), який становить перший крок ідеомовленнєвого циклу – винайдення задуму, ідеї (створення концепції);

– моделювання аудиторії – передбачає системне вивчення аудиторії, тобто тих, на кого розраховується викладення концепції (один суб'єкт чи ціла

соціальна група), на основі таких ознак, як соціально-демографічні, соціально-психологічні, індивідуально-особистісні;

– стратегічний – передбачає системну побудову програми впливу на конкретну аудиторію. Стратегія (програма дій) становить варіант реалізації концепції та характеризується такими ознаками: динамічність, гнучкість, варіативність;

– тактичний – передбачає систему дій з підготовки ефективної реалізації стратегій шляхом аргументації та активізації мислення та почуттєво-емоційної діяльності аудиторії;

– мовленнєвий – передбачає вираження думки в дієвій словесній формі, шляхом демонстрації системи комунікативних якостей мовлення: правильності (володіння нормами літературної мови), виразності (вплив на емоції та почуття аудиторії), ясності (адекватне розуміння сказаного, тобто без деформації), точності (використання слів у повній відповідності з їх значенням), багатства та стислості (уміння говорити суттєво, використовуючи мовні засоби), образності та доцільності (відповідність мовлення цілям та умовам спілкування);

– ефективної комунікації – передбачає систему дій суб’єкта з метою налагодження контакту на всіх етапах риторичної комунікації як необхідну умову ефективної реалізації продукту мисленнєво-мовленнєвої переконуючої діяльності;

– системно-аналітичний – передбачає аналіз якості та ефективності продукту мисленнєво-мовленнєвої риторичної діяльності [164].

Зазначимо, що особлива увага була приділена визначенню провідних контекстів педагогічного мовлення вчителя іноземної мови – лінгвістичного, паралінгвістичного, екстралінгвістичного, ситуативного. Цьому сприяла низка вправ, виконувана студентами в межах засвоєння теми “Композиційна побудова педагогічного мовлення вчителя іноземної мови”, що були спрямовані на засвоєння ними таких прийомів привертання уваги учнів, як: звертання, виклад мети уроку чи виховного заходу, огляд провідних розділів

теми, прийом співпереживання, виклад парадоксальної ситуації, апеляція до інтересів учнівської аудиторії, події, авторитетів, особистості оратора, прийом співучасті, гумористичні зауваження, питання до учнів і т. ін. Крім того, студенти були залучені до засвоєння вимог побудови текстової інформації, зокрема чіткого членування тексту (повідомлення) та забезпечення внутрішньої зв'язності між його частинами (вступом, основною та заключною частинами тощо).

Так, з-поміж основних технік побудови вступу студенти опрацьовували такі:

– реклама, що розглядалась як домінуюча техніка в тих випадках, коли право автора або того, хто говорить, висловлювати свої думки було неочевидним і незапланованим;

– вербування союзників. Ця техніка розглядалась як домінуюча при аналізі конфліктних ситуацій або неординарних питань за рахунок використання тактики "зняття суперечок";

– презентація теми, що розглядалась як домінуюча тактика для оптимального, конвенціонального (погодженого) комунікативного поля.

Загальними елементами основної частини текстової інформації, яку створювали студенти під час ігрового моделювання й драматизації педагогічних ситуацій, вважалися виклад та аргументація. Для цього вони опрацьовували дві моделі:

– модель викладу, заснованого на природному порядку складання елементів цілого через ланцюжковий (одне за іншим або одне в складі іншого) чи ретроспективний (хронологічний, історичний) методи;

– модель викладу, заснованого на штучному порядку складання елементів цілого через дедуктивний (від загального до конкретного), індуктивний (від конкретного до загального), аналогічний (зіставлення фактів, явищ, подій), стадіальний (за логікою міркування, ходом думок), концентричний (практика постійного повернення до проблеми) методи.

Серед технік побудови заключної частини виступу студенти опрацьовували такі:

– підсумкову, засновану на підбитті підсумків і формуванні висновків (резюме);

– типологізовану, яка передбачає таку заключну частину, що ставить повідомлення в перспективу або вводить фон для його більш ефективного сприймання;

– апелюючу, що передбачає застосування засобів емоційного виходу з проблеми (ситуації, сюжету, тези тощо).

Суттєво, що разом з тим студентам було запропоновано самостійно опрацювати рекомендовану літературу з проблеми досягнення вчителем успіху в педагогічному спілкуванні з учнями, а також взяти участь у тренінгу таких навичок:

– розуміння й передбачення очікувань, намірів, думок і почуттів учасників навчально-виховного процесу за допомогою використання знань сигнального комплексу „мови очей, міміки, поз і жестикуляції”;

– демонстрації фізичної привабливості та чарівності через оволодіння засобами тілесної й аутопсихологічної культури;

– добору адекватного професійній ролі і статусу навчального закладу (гімназія, ліцей, коледж) зовнішнього вигляду (стилю одягу, зачіски, косметичних засобів тощо);

– управління своїм творчим самопочуттям і настроєм, завойовування симпатій і довіри, справляння незмінно приємного враження.

Зокрема, під час самостійного вивчення студентами другої та четвертої експериментальних груп матеріалів книг А. Овчиннікової “П’ять кроків до гарної мови” [164] та П. Сопера “Основи мистецтва мовлення” [220] проводилася робота над вдосконаленням експресивно-комунікативних умінь. Так, у першому випадку студенти, ознайомившись з основами техніки й культури мовлення, роблячи відповідні кроки до гарної педагогічної мови, систематично виконували вправи на вдосконалення власної постанови,

дихання, дикції, голосу. У другому випадку вони виконували завдання на ознайомлення зі специфікою різних видів ораторського мовлення залежно від загальної цільової настанови, а також завдання на моделювання з урахуванням ознак окремих педагогічних ситуацій текстів розважального, інформаційного, запалювального, вітального мовлення, а також мовлення, що переконує та закликає до дії.

Зазначимо, що після опрацювання студентами низки названих вище завдань, ми ознайомлювали їх із сутністю понять “техніка педагогічного мовлення” і “культура педагогічного мовлення”, схеми яких подано в додатку Б. При цьому ми спиралися на дослідження відомих науковців (В. Артемова, Н. Бабич, Г. Васильєвої, В. Виноградова, Б. Головіна, В. Костомарова, А. Овчиннікової, М. Пентилюк, Є. Тарасова, О. Шахнарович та ін.), які розуміють культуру мовлення як:

– володіння нормами усної та писемної літературної мови (правилами вимови, наголосу, словотворення, граматики, стилістики та ін.), а також уміння використовувати виразні засоби мови в різних умовах спілкування у відповідно до мети і змісту мовлення;

– сукупність і систему комунікативних якостей мовлення;

– упорядковану сукупність норм активних мовленнєвих засобів, які були вироблені практикою мовленнєвої діяльності та оптимально відображають зміст мовлення, відповідають умовам і цілям спілкування;

– загальноприйнятий мовленнєвий етикет: типові формули привітання, запрошення, побажання тощо, які змінюються відповідно до ситуації спілкування, соціального стану, освітнього, вікового рівня тих, хто спілкується;

– єдність двох ступенів володіння літературною мовою – правильності мовлення і мовленнєвої майстерності (уміння обирати з існуючих варіантів найбільш точні в смисловому відношенні, стилістично й ситуаційно доцільні, виразні).

Так, на практичному занятті на тему „У чому полягають таємниці мови міміки, очей і жестів?” ми використовували низку спеціальних вправ,

спрямованих на розуміння студентами сутності і ролі експресії зовнішнього вигляду вчителя іноземної мови в ситуаціях педагогічного спілкування з учнями.

Вправа „Шість облич Адама та Єви”. Настанова: згідно з думкою американського вченого Пола Екмана, можна нарахувати шість видів емоцій, які абсолютно однаково відображають людські обличчя в будь-якій точці земної кулі, хоча існують різні правила стосовно того, чи потрібно виявляти ці емоції публічно, і якщо так, то де і коли. Люди, незалежно від їх досвіду, з легкістю здатні читати на обличчях тих, хто оточує, такі емоції, як страх, радість, подив, гнів, печаль, відразу. Завдання: доберіть мимовільні жести й міміку Вашого обличчя, що подають сигнали, які відповідають і суперечать виразу кожної із зазначених емоцій.

Вправа „Дев’ять типів різних посмішок”. Настанова: спеціалісти, які вивчають еволюцію людини, стверджують, що посмішка була первісно жестом покори й поступки. Однак, зараз посмішка виражає складніший комплекс сигналів. Причому те, як посміхається людина, залежить від конкретних обставин. *Завдання 1.* Продемонструйте посмішку, викликану, наприклад, витівками Вашого учня або зустріччю на вулиці знайомого Вам та приємного колеги. Переконайтеся, дивлячись у дзеркало, що Ви по-різному виглядаєте й зовсім інакше себе відчуваєте. *Завдання 2.* Дивлячись у дзеркало, зафіксуйте особливості кожної з дев’яти типів різних посмішок – верхньої, сором’язливої, фальшивої, широкої, натягнутої, жартівливої, простої, кривої, вимученої. Проілюструйте це, створюючи відповідний контекст педагогічної ситуації.

Гра „Щира чи фальшива посмішка?” Настанова: Обличчя людей взагалі і, тих, які залучені до сфери педагогічного процесу, далеко не завжди відбивають їх щирі думки та почуття. Це означає іноді, що вираз обличчя скоріше приховує, ніж викриває реальні думки й почуття своїх носіїв. *Завдання 1.* За виразом обличчя студентів, що беруть участь у ситуації комунікації, спробуйте відрізнити щирі почуття від удаваних. Відповідь обґрунтуйте знанням „ключів”. *„Ключ 1”.* Людина з фальшивою посмішкою не може відтворити

складки під нижніми віками, які є важливими складовими елементами природної посмішки. *„Ключ 2”.* Фальшива посмішка з’являється трохи раніше чи пізніше, ніж природна, тримається довше, ніж завжди. *Завдання 2.* Дайте відповідь на наведені нижче запитання, запропоновані Карлом Смітом [196] та визначте:

– який бік Вашого обличчя є домінуючим ?

– на якому боці Вашого обличчя відстань між бровами й підборіддям більша ?

– який бік Вашого обличчя має менше ямочок і зморшок ?

– чи схилена ваша голова до співрозмовника ?

–чи відкривається рот ширше з одного боку під час розмови ?

Практичне заняття *„Як вчителю іноземної мови стати фізично привабливою та чарівною особистістю?”* Настанова 1. Тілесність не є природженою характеристикою людини. Тілесність – це спосіб вираження соціальної сутності особистості, який пов’язується з природною формою її буття (Л. Жаров). Задані культурою норми символізації тіла ідентичні прийнятій у ній „культурою себе” (М. Фуко). Тілесність людини виступає опосередкованим фактором індивідуальної поведінки, зорієнтованої на адаптацію особистості до умов її життєдіяльності (Б. Ананьєв). Настанова 2. Приємне враження справляють люди:

– що мають привабливу зовнішність, з гарною самопрезентацією, осанкою;

– акуратні, зі смаком одягнені, які надають перевагу консервативному стилю в одязі;

– впевнені, але дуже доброзичливі, товариські, уважні, вміють вислухати;

– готові швидко приєднатися до спільної діяльності.

Настанова 3. Привабливість – найцінніша особистісна якість, яка для сучасного вчителя є професійно важливою. Привабливі педагоги володіють принадною силою, вони швидко викликають прихильність, створюють умови психологічного комфорту, вміють впливати на дітей і їхніх батьків. Привабливість залежить від природних якостей особистості, але її можна

успішно розвивати. Для цього треба знати, що приваблива особистість має такі характеристики:

– неординарну, з „родзинкою” зовнішність;

– емоційну заразливість, дотепність;

– комунікабельність, уважне й доброзичливе ставлення до партнера зі спілкування;

– психологічну захищеність (О. Бодальов).

Вправа 1. „Експресивне “Я” особистості” (виконується у процесі самостійної позааудиторної роботи). *Завдання 1.* Здійсніть діагностику оперативної оцінки самопочуття, активності та настрою (САН). Узагальніть результати за домінуючими показниками. *Завдання 2.* Здійсніть діагностику типу свого характеру за К. Юнгом [266] та акцентуацією свого характеру за методикою К. Леонгарда [196]. Зробіть відповідні узагальнення. *Завдання 3.* Визначте особливості своєї особистості за допомогою психогеометричного тесту С. Деллінгера [196]. Вивчіть особливості прояву особистості квадрата, трикутника, зиґзаґу, прямокутника й кола в спілкуванні з іншими людьми. Визначте індивідуальні особливості свого психогеометричного знака. Виявіть локус своїх найбільш привабливих рис.

Вправа 2. „Знайомство”. Завдання. Подати себе іншим учасникам у різних педагогічних ситуаціях, виразити себе через тілесну дію – жест, звук, рух, погляд та ін. Оцінити адекватність сприйняття свого тілесного “Я” іншими людьми.

Вправа 3. „Автопортрет”. Завдання. Намалюйте себе з подальшим обговоренням особливостей своєї фізичної привабливості, поясненням зображених елементів і своїх тілесних достоїнств та обмежень.

Вправа 4. „Подіум”. Завдання. Імітація дій, станів, характерних рис образів учасників педагогічного процесу, що вільно копіюються членами групи. Пропонується копіювати рухи, роблячи акценти на їх особливості, що

кидаються у вічі, з подальшим аналізом їх гармонійності й відповідності позитивному іміджу педагога.

Вправа 5. „Педагогічний театр”. Завдання. Імітація поведінкових реакцій різних педагогів, наділення їх образів відповідними емоціями й жестами, що уособлюють риси привабливої або непривабливої особистості.

Практичне заняття *„Що може розповісти про суб’єктів педагогічного процесу їх зовнішній вигляд?”* розпочиналося з виконання *вправи „Про що говорить Ваш одяг?”.* Настанова 1*:* Оскільки перші враження дуже важливі та зберігаються надовго, необхідно проаналізувати, яке уявлення в людей, що оточують, створюєте Ви самі під час першого знайомства (навести приклади з особистого життя й зробити відповідні висновки). Настанова 2*:* Незнайомі люди можуть ставитися до вас із симпатією або антипатією залежно від того, до якого типу людей, до якого вони Вас відносять. Хоча Ви не в змозі контролювати реакції незнайомих людей на власний зовнішній вигляд, Ви можете його самостійно змінити й намагатися, щоб враження, яке в них склалося, дійсно відповідало б Вашій індивідуальності (розробити проект створення свого позитивного та негативного зовнішнього вигляду, який відповідає або, навпаки, не відповідає соціальним очікуванням в умовах педагогічного процесу певної школи).

Вправа „Який у Вас смак і манера одягатися?” Настанова*:* Навіть якщо Ваша манера одягатися Вас цілком задовольняє, слід пам’ятати, що у відповідальні моменти професійного життя багато що залежить від того враження, яке Ви справляєте на тих, хто Вас оточує, й особливо учасників педагогічного процесу. Щоб скласти про себе більш чітке уявлення про те, як Ви виглядаєте збоку, дайте відповідь на запропоновані запитання тесту „Перше враження”, вибравши одну відповідь із трьох можливих [182, с. 30-36].

Вправа „Життя речей”. Завдання. Кожний учасник заздалегідь готує будь-який суб’єктивно вагомий предмет (деталь одягу та ін.), за допомогою

якого він повинен відтворити етюд, сценку, де цей предмет обігрується на користь підтримки свого позитивного іміджу.

Круглий стіл „Яким бути іміджу вчителя іноземної мови: академічним чи артистичним ?” Настанова 1. Зберігати індивідуальність в одязі – означає бути не тільки порушником неписаних законів. Ваша мета: зробити свою зовнішність продовженням своєї особистості. „Бути самим собою” – ось гідна лінія поведінки у виборі стилю одягу так само, як і в стилі поведінки. Настанова 2. Подобається Вам це чи ні, але зовнішність Ваша буде впливати на те, як до Вас ставляться ті, хто Вас оточує. Ви ускладните собі життя, якщо за допомогою одягу не навчитеся з певним значенням добирати свій гардероб. Альтернативні думки, що пропонуються для обговорення:

– педагоги-чоловіки, здебільшого, одягаються так, щоб позначити свій соціальний статус і професію. Одяг для них – це символ їх соціальної приналежності або „мундир”;

– педагоги-жінки більше схильні одягатися так, щоб підкреслити чи приховати свої сексуальні сигнали;

– певна категорія педагогів і студентів одягається так, щоб продемонструвати свій добробут чи добробут свого партнера, підкреслюючи свій достаток як власника дорогих речей (коштовний годинник, прикраси, одяг з етикетками престижних фірм тощо);

– наявність краватки – це показник респектабельності чи якоїсь додаткової інформації ?;

– чи правда, що педагоги з комплексами та інтроверти надають перевагу більш спокійним кольорам (коричневий, сірий, синій), а екстраверти обирають яскраві, сміливі прикраси й нетрадиційний стиль одягу ?;

– про що символізують окуляри, зачіска, вуса й борода, макіяж ?

Самостійна робота з теми: „Наскільки обраний Вами стиль оформлення своєї зовнішності відповідає соціальним очікуванням та уявленням учнів ?”

Практичне заняття *„Як справити гарне враження на учасників педагогічного процесу?”* Настанова: Кожному з нас хочеться справляти скоріш гарне враження, ніж погане. Отже, необхідно розуміти, якими саме якостями це гарне враження створюється, якими є фактори, що визначають певне сприйняття іншими людьми Вашої особистості.

Вправа „Як до Вас ставляться?”

Завдання 1. Проілюструйте педагогічну ситуацію, в якій демонструється тепле й доброзичливе ставлення. Проаналізуйте суть вербальних і невербальних засобів педагогічного спілкування, які це символізують. Використовуючи мову дружньої прихильності, застосуйте положення тіла, ніг та ін.

Завдання 2. Використовуючи зовнішні попереджувальні сигнали таких ознак поведінки, (що виражають антипатію), як: похмурий вигляд, небажання дивитися в очі співрозмовнику, ходіння з місця на місце, зітхання, посмішка, покачування головою тощо, зіграйте роль учня й вчителя в конкретній ситуації навчання.

Вправа „Чи досягли Ви успіху?” Настанова 1. Напередодні появи перший раз в учнівській аудиторії в статусі вчителя іноземної мови, приводячи в бойову готовність весь наявний у Вас арсенал інтелектуальної, фізичної й етико-естетичної привабливості, проаналізуйте, які саме труднощі можуть виникнути на Вашому професійно-педагогічному шляху?

Завдання 1. Аргументуйте відповіді на запитання:

– Про що сигналізують Ваш одяг, зачіска, макіяж, жести, манера говорити?

– Чи вмієте Ви зберігати спокій і керувати своїм настроєм ?

–Чи адекватний вибір засобів формування й підтримки Вашого професійно-педагогічного іміджу ?

Завдання 2. Визначте, яким є стиль Вашої самопрезентаційної поведінки, оволодівши способами втілення трьох її форм (асертивної, агресивної, захисної самопрезентації). Намагайтеся досягти відповідності між мовою слів і жестів

під час впровадження способів самопрезентації в різних педагогічних ситуаціях.

Підсумовуючи зазначене вище, підкреслимо, що під час проведення практичних занять з основ педагогічної майстерності, ми постійно намагалися сприяти тому, щоб студенти усвідомили, що знання основ цього предмету зможе посилити позитивні боки та зменшити імовірність негативного впливу різноманітних факторів на ефективність педагогічного спілкування, якщо вони будуть дотримуватися таких базових настанов:

– слід звертатися до створення власного позитивного іміджу задовго до того, як розпочати професійно-педагогічну діяльність;

– в основі педагогічної комунікації з учнівською аудиторією має бути просте мовлення, а розглядувані проблеми повинні мати особистісне значення для кожного з учнів;

– створення позитивного іміджу є лише доповненням, але не заміною духовності внутрішнього світу особистості й художності професійно-педагогічної діяльності вчителя іноземної мови.

2.2.3. Тренінг функцій педагогічного артистизму майбутніх учителів іноземної мови впродовж виробничої практики та позааудиторної виховної роботи.

Зазначимо, що закінчував запропоновану нами варіативну експериментальну модель розвитку в майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь тренінг функцій їх педагогічного артистизму. Він проводився на початку 8-го семестру у вигляді окремого факультативу-практикуму “Педагогічний артистизм учителя іноземної мови” у межах діяльності Центру нових педагогічних технологій при кафедрі педагогіки ОНУ ім. І.І. Мечникова. При цьому тренінгові заняття були розраховані на 10 зустрічей викладача-експериментатора зі студентами третьої та четвертої експериментальної груп тривалістю по 2 години кожне, яким передували три лекційні настановчі заняття з тем: “Педагогічний артистизм як

професійна й особистісна характеристика вчителя іноземної мови", "Функції артистизму в процесі педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями", "Критерії та методи діагностики педагогічного артистизму вчителя іноземної мови", до участі в яких залучалися вчителі-новатори з базових шкіл-гімназій, які керували діяльністю студентів під час проходження педагогічної практики.

Так, дискусійними питаннями, які ставилися для самостійного вивчення студентами й групового обговорення в межах першої лекції-проблематизації з теми *"Педагогічний артистизм як професійна й особистісна характеристика вчителя іноземної мови",* були такі:

– Педагогічний артистизм: данина моді чи потреба часу?

– Якими є складові педагогічного артистизму вчителя іноземної мови?

– У чому полягає відмінність педагогічного артистизму від педагогічної техніки, творчості й майстерності?

– Якою є роль педагогічного артистизму в структурі особистості вчителя іноземної мови?

Так, зокрема, порівнюючи особливості акторсько-режисерської та педагогічної діяльності й вивчаючи твори К. Станіславського, студенти робили висновки, що остання має багато спільного з театральним мистецтвом, оскільки виявляє свою сутність у якості різновиду художньої діяльності як мистецтва самовираження, спрямованого на вплив і пробудження думок і почуттів учнівської аудиторії засобами особистості вчителя як носія соціокультурних цінностей та творця педагогічного процесу засобами творчості. При цьому вони, використовуючи принципи естетики театру, вчення К. Станіславського про етику актора й акторську техніку як володіння виразністю дій, демонстрували їх наявність і в педагогічній діяльності вчителя іноземної мови, який має бути духовним наставником учнів, виявляти обережне ставлення до них, постійно працювати над власною педагогічною технікою, моральним розвитком і самовдосконаленням [222]. Це сприяло виявленню сутності педагогічного артистизму вчителя іноземної мови як особливої образно-

емоційної мови творення нового, як стилю його співтворчості з учнями, орієнтованого на розуміння і діалог з ними, як творення живого почуття, знання та смислу, які зароджуються “тут і тепер”.

У зв’язку з цим студенти дізнавалися, що артистизм учителя іноземної мови – це не тільки виявлення ним зовнішніх факторів (жестів, міміки, інтонації), хоча й вони є значущими для створення відповідної творчої атмосфери уроку, а й багатство внутрішніх виявів його особистості, образний шлях постановки й вирішення проблем, гра уяви, імпровізація, здатність швидко переключатися на нові ситуації, виявляти себе в іншому образі, спроможність жити ідеями, що передаються учням на уроці, причому жити дійсно. На відміну від педагогічного артистизму просто акторство – це манерність, з позиції якої вчитель “зображає” фахівця на уроці, граючи доброго й щедрого “володаря”, розмовляє поблажливим тоном, з насолодженням споглядає за своєю владою над учнями.

Оскільки важливим елементом конструювання окремої форми педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями є створення сценарію, то певну увагу було приділено розкриттю специфіки технології його сценарної роботи, спрямованої на організацію діяльності учнів. Враховуючи думку І. Шароєва [254, с. 11], що сценарій несе архітектурну логіку майбутнього заходу, оскільки в ньому має проглядатися каркас “споруди” (педагогічної форми), його “несучі конструкції”, тобто ті драматургічні компоненти, які будуть покладені в основу як сценарію, так і художнього дійства, студенти робили висновки, що вчителю як сценаристу необхідно враховувати загальні і специфічні риси драматургії та режисури навчально-виховних форм. Формула – вчитель іноземної мови як “драматург-режисер” – є тут особливо влучною, тому що педагогічні форми мають ґрунтуватися не лише на різноманітних жанрах дитячих заходів, але й на відповідній пластиці, яка в них закладена. Саме вона створює енергію дії, яка породжує театрально-видовищну стихію – змістову динаміку. Режисер-драматург об’єднує в сценарії всі жанри в струнку драматургічну конструкцію, яку визначає ідейно-змістова

основа. Тут кожен жанр “працює” на ідею заходу, “пропонуючи” власні внутрішні та зовнішні природні драматургічно-режисерські компоненти (наприклад, загальні риси драматургії – композиція, сюжет, конфлікт, архітектоніка, театралізація, засоби художньої виразності; специфічні риси – природність, колективно-співтворчий характер, тяжіння до умов проведення в природному середовищі, грайливість, поліфункціональність, видовищність), а мовою, що об’єднує, є мова гри [254, с. 17]. Такий підхід до створення сценарію уроку іноземної мови як дитячого заходу відображає соціально-педагогічні корені дитячої традиції.

Зазначимо, що розкриваючи особливості реалізації вчителем іноземної мови функцій педагогічного артистизму, спрямованих на організацію навчально-пізнавальної, а особливо культурно-дозвіллєвої діяльності учнів, ми спрямовували студентів на ознайомлення із загальними рисами драматургії і режисури, що досить широко висвітлено у спеціальній літературі, зокрема в роботах Є. Барбіної [23], О. Булатової [39], Д. Генкіна [55], С. Гіппіус [56], О. Довженка [78], О. Маркова [143], В. Пудовкіна [193], К. Станіславського [222], І. Шароєва [254] та ін. Але можемо зауважити, що питання підготовки дитячих дійств на сьогоднішній день є недостатньо опрацьованими. З цього приводу С. Образцов, тонко відчуваючи природу дитячого сприйняття, писав: “Тему дитина може сприйняти майже будь-яку, таку ж, що й дорослі... Але знайти спосіб, як про неї розказати дітям, то це є дуже складним. Не треба сподіватись на те, що дитина вдома в матері чи в школі у педагога спитає, що не зрозуміла, і що це дуже добре, якщо незрозуміле змусить задуматись. Це неправильно. Якщо дитина під час спектаклю що-небудь не зрозуміє, то й висновку не зробить. Необхідно говорити з дітьми простою, зрозумілою мовою, і турбота про цю мову в постановках для дітей повинна бути підсилена в багато разів” [163, с. 29].

Тому в роботі зі студентами третьої та четвертої експериментальних груп ми спеціальну увагу приділили висвітленню основ сценарної роботи вчителя з організації навчально-виховних заходів для учнів, особливо опануванню її

технікою та засвоєнню відповідного понятійного апарату, а саме: теми, ідеї, проблеми, конфлікту (як суперечки, зіткнення, боротьби – безперервного ланцюга дії та протидії, тобто зміни жанрів, зумовлених монтажною структурою, певної діалогічності різних тем і явищ), ракурс (як початку руху художнього мислення майбутнього вчителя, художнього образу, який створюється за допомогою відповідного "будівельного матеріалу"), архітектоніки сценарію (як його конструктивної основи, яку складають одиниці сценічної інформації, епізоди та блоки епізодів. Одиниці сценічної інформації – це будь-які елементи заходу, що здатні впливати на чуттєво-емоційну сферу учня як глядача. Ними виступають жанри дитячої творчості, обрядові дії та традиційна символіка. Епізод сценарію – це драматургічно завершена частина сценарію, у якій одиниці сценічної інформації сюжетно й тематично пов'язані), сюжету (як драматургічного розставлення художнього матеріалу за порядком, відповідно до процесу дослідження й змонтованого в блоки та епізоди). Методично правильним шляхом розробки сюжету є прийом від загального до конкретного, тобто – розробка блоків та їх сюжетів, а на їх основі – сюжети епізодів. В епізодах та блоках зосереджені сценічні завдання – змістові величини, які реалізують надзавдання. Тому розробляючи сюжет сценарію, автор повинен розміщувати сценічні завдання у послідовності, враховуючи художній задум, який повинен забезпечити педагогічний ефект, що відображено рис. 2.1.

Як видно з рис. 2.1, ми налаштовували студентів на думку, що під час написання сценарію будь-якого навчально-виховного заходу необхідно враховувати закони композиційної побудови [77; 254]. Під нею розуміється художня побудова сюжету, що ґрунтується на змістових взаємозв'язках матеріалу. Важливим моментом у побудові композиції є той факт, що кожний наступний епізод повинен бути підготовлений заздалегідь. Початком композиції є експозиція – перший етап розвитку дії. Отже, сюжет – це сукупність дій і подій, через які розкривається зміст сценарію. Драматичний принцип побудови сюжету дозволяє повно відтворити задумане на підставі

низки прийомів (аналогія, метафора тощо). Головною лінією побудови сюжету є сценарно-сюжетний хід (образний рух авторської концепції).

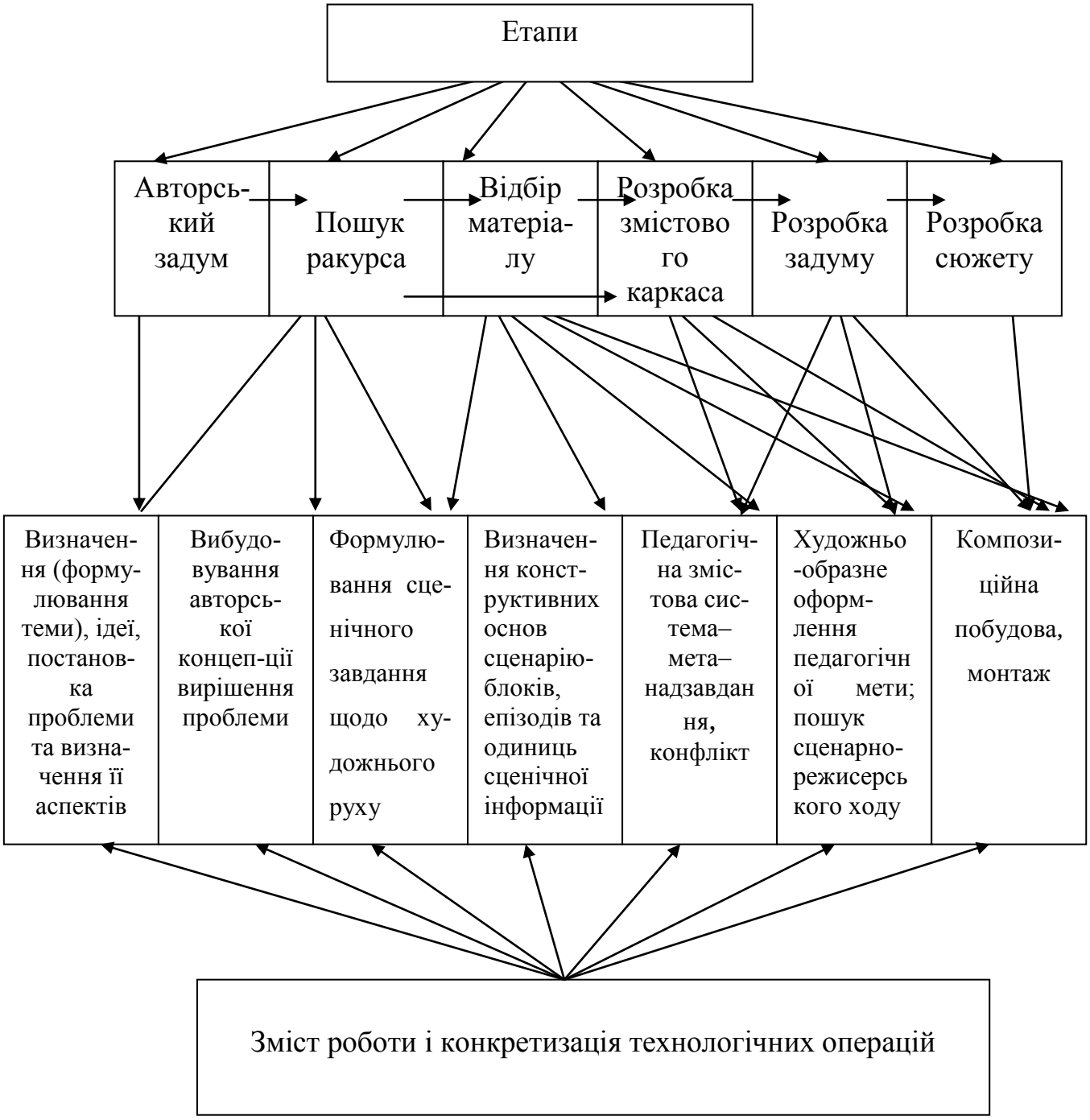


Рис. 2.1. Технологічний процес створення сценарію

За допомогою монтажу драматична основа сценарію формується як єдине ціле, між “фактами мистецтва” виникають певні взаємовідносини. Така організація матеріалу допомагає реалізувати задумане автором, включити

аудиторію в дійство. Це доводить, що монтаж наділений педагогічними властивостями. Загалом, студенти спрямовувалися на виконання завдань, які передбачали розробку ними відповідних сценаріїв різноманітних форм дитячого дозвілля. Для цього ми пропонували їм дотримуватися алгоритму миследіяльності, який зображено на рис. 2.1.

Після ознайомлення з понятійним апаратом та технікою сценарної роботи, студенти усвідомлювали, що організація дозвілля належить до видовищних мистецтв, основу яких складає ігрова дія. Вона є головним та визначальним компонентом драматургії форм дитячого дозвілля. Ігрова дія є "здійсненою волею, яка разом з тим є чимось усвідомленим як по відношенню до свого виникнення та початку всередині самого себе, так і по відношенню до свого кінцевого результату" [78, с. 41].

При цьому думку студентів ми спрямовували на осмислення того, що творчі, пізнавальні, оздоровчі чи розважально-ігрові форми дитячого дозвілля є рухомою пружиною видовищних мистецтв, глибинною основою їх ідейно-естетичного фундаменту. "Твір, який я пишу, – підкреслював О. Довженко, – повинен у першу чергу володіти дієвістю, у другу чергу – дієвістю, і в третю чергу – дієвістю й видовищністю, при цьому видовище повинно бути цікавим та захоплюючим" [78, с. 42].

У даному контексті ми залучали студентів до розгляду специфіки особливої комунікативної системи, а саме співвідношення "дитина як актор – дитина як глядач", що є характерним для дійств з використанням матеріалу, який передбачається використовувати для сприйняття дітьми. Важливим його компонентом виступає дозвіллєве спілкування як двобічний акт комунікації та інтеракції. Це не однолінійний, а циркулярний процес, тому що він заперечує існування пасивного глядача дозвіллєвого дійства. Обмін інформацією має тут не послідовно-перемінний, а одночасний характер. Виконавець не лише відправляє інформацію, але й отримує її від глядача. З цього приводу, спираючись на вислів І. Шароєва, який проаналізувавши співвідношення "актор – глядач" у системі ігрових традицій, прийшов до висновку, що спілкування в

них має естетично–емоційне забарвлення й переростає в художнє, тим самим сприяє залученню глядача до творчої участі в акції [254, с. 47]. Таким чином, глядач стає учасником, а учасник – глядачем. Цей процес автор називає “чистою грою” [254, с. 47].

У фольклорно-ігрових формах дозвілля закладена пластична основа (”музика пластичного руху”), яка визначає дієву структуру, образність і стиль форм дозвілля. Тому сценаристу, який працює над програмою (сценарієм), необхідно пам’ятати, що “кожна фраза, написана ним, повинна бути виражена пластичними образами”, тобто тими категоріями, які В. Пудовкін називав “пластичним матеріалом”, просторовою формою та її рухом [193, с. 3]. Композиція пластичного матеріалу повинна втілюватись у конкретному видовищно-образному ряду, а вся решта компонентів – сприяти пластичному матеріалу, із якого створюється дозвіллєве дійство. Фольклорно-ігрова форма дитячого дозвілля – це різновид просторово-часового дійства, яке може відбуватись одночасно в названих величинах. Це одночасне виникнення різноманітних “вогнищ дії”, “напливів” епізодів один на інший, пересікання їх, забігання наперед, повернення назад. Названі форми дозвілля тяжіють до відкритого простору (ігрових майданчиків, вулиць, природних зон відпочинку), їм тісно на сцені, вони прагнуть “вирватись” у глядацький зал, у геокультурне середовище. Простір набуває драматургічних функцій, (конструктивної, мобільної, креативної), він перетворюється на живий організм силою дитячого художнього матеріалу та дії [193, с. 5].

Як бачимо, студенти усвідомлювали, що саме емоційність – важлива риса різних форм дитячого дозвілля. Вона повинна захоплювати, торкатись душевного світу дитини, сприяти формуванню радісного настрою, приносити задоволення, виховувати естетичні почуття. Тому такі форми дозвілля повинні перетворюватись у видовище: “...Їх ми повинні створювати кожного разу, адже ніякі найправильніші ідеї, думки та режисерські наміри не дійдуть до серця глядача... Важливо вміти впливати на нього,” – говорив Ч. Чаплін [250, с. 18]. Тобто дитяче ігрове дозвілля – модель позитивної енергії, в якій присутній

духовний початок. Вона породжує в душах дітей світлі почуття любові до рідного краю, до країни, батьків, друзів і робить їх дієвими. Особливо тоді, коли діти є творцями власних свят, забав, розваг, ігор, коли вони залучаються до рідного художнього джерела, яке дзвенить багатоголоссям звуків і кольорів, образів і емоцій. Їх дарують пісеньки та гумористичні замальовки, лічилки та скоромовки, казки, легенди, страшні історії, величальні веснянки та обрядові дійства тощо. Така модель дозвілля має сукупність характеристик, які необхідно враховувати в процесі дозвіллєвого спілкування вчителя з учнями. Серед них такі:

– поліфункціональність, що забезпечує вирішення проблем не тільки дитячої дозвіллєвої зайнятості, але й на її основі реалізацію пізнавальних, виховних, розвивальних, розважальних, гедоністичних, естетичних та комунікативних потреб дітей;

– комплексність, що передбачає використання декількох жанрів під час підготовки дитячих дозвіллєвих заходів;

– креативність, що характеризує дитяче дозвілля як джерело потреб і формування здібностей дитини до творчого сприйняття світу, творчого характеру діяльності, пробудження творчої уяви;

– аксіологічність, що характеризує дозвілля як систему моральних і духовних цінностей, яка сприяє проникненню дитини в духовні джерела народу, його культуру, формує позитивні морально-етичні риси – повагу до старших, ровесників, дотримання традицій сім'ї, роду, краю та норм стереотипізованої поведінки;

– локальність, що визначає геосередовище впровадження спроектованих форм дозвілля дітей молодшого шкільного віку;

– традиційність, що зумовлює яскравий прояв закону культурної взаємодії народу в процесі його художнього та рекреативного надбання, яке синкретизувалося через календарні, святково-обрядові, ігрові, сімейно-побутові, пісенні, танцювальні, музичні, поетичні, видовищні, рекреаційні, комунікативні, етнопедагогічні традиції тощо;

– варіативність, що передбачає використання в практиці проектування форм дитячого дозвілля неадекватних підходів як по горизонталі (вибір форм), так і по вертикалі (вибір жанрового матеріалу);

– процесуальність, що передбачає реалізацію форм дитячого дозвілля у всіх часових (дозвіллєвих) рівнях: щоденному (буденному), у вихідні та святкові дні та під час канікул;

– модальність, що виражає відношення змісту й форми дитячого дозвілля до потреб об'єктивної дійсності;

– оптимальність, що характеризує дитяче дозвілля як ефективну модель у локальних умовах [254].

Друга тема *"Функції артистизму в процесі педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями"* порушувала питання щодо визначення феномена співпраці та співтворчості вчителя іноземної мови з учнями як необхідного для модернізації сучасного навчально-виховного процесу, що зумовлюється:

– зміною ідеалу педагогіки з "людини освіченої" на "людину культурну" (В. Біблер);

– зміною уявлення про дитину як об'єкта виховних впливів на уявлення про дитину як суб'єкта життєтворчості та рівноправного співрозмовника дорослого;

– невідповідність реального змісту освіти та фрагментів науки, відображених в навчальних планах, програмах і посібниках, оскільки він розгортається як діалог учня з новим знанням, учителем і самим собою.

Як результат, студенти підводилися до розуміння провідних функцій педагогічного артистизму, а саме:

– мотиваційної функції, яка, з одного боку, орієнтує вчителя на педагогічну діяльність як творчість, що потребує знань з театральної педагогіки, а з іншого, здійснюється вчителем не тільки під час підготовки до занять з іноземної мови, але й під час реалізації сценарію кожного уроку як окремого "педагогічного спектаклю", що повинен сприяти підвищенню

пізнавальної мотивації учнів, поєднанню їх фактичних знань з емоційним сприйняттям картин світу;

– мобілізаційної функції, яка здійснюється вчителем переважно на етапі передбачення фрагментів його майбутнього спілкування з учнями, коли він стає здатним звільнитися від напруги, зняти затиски, настроїтися на позитивну психологічну домінанту, протистояти стресу шляхом демонстрації бадьорого вигляду, який змушує учнів повірити в успіх сумісної діяльності;

– аттрактивної (притягальної) функції, за допомогою якої вчитель стає спроможним здійснювати належну самопрезентацію своєї особистості, суттєво впливати на соціально-психологічний механізм сприймання учнем себе як особистості дорослого, завойовувати симпатію й довіру, бути привабливим і чарівним в очах інших дітей;

– фасилітаторської функції, яка полегшує взаємодію між учителем і учнями, допомагає сприйняттю та розумінню ними один одного, сприяючи виявленню ними терпимості до іншої думки, віри, культури, долати страх і застарілі стереотипи;

– стимулюючої функції, яка спрямована на підтримку творчого самопочуття вчителя й стимуляцію творчої активності учнів шляхом реалізації механізмів співпраці, співучасті, співпереживання, емоційного комфорту тощо;

– синтетичної функції, яка незважаючи на багатство особистісних проявів, неординарність думок і дій, поєднує потяги вчителя й учнів в єдине емоційно-психологічне ціле задля переживання ними радості спілкування, задоволення атмосферою співтворчості, позицією співавторів уроку.

Це підтверджувалося за рахунок наведення студентами доказів того, що педагогічний вплив учителя іноземної мови повинен вибудовуватися як “торкання” особистості учня шляхом його педагогічного супроводу та психологічної підтримки. При цьому студенти опановували терміни театрального мистецтва, які могли стати у нагоді при створенні задуму й розробці драматургії уроку іноземної мови як театральної постанови. Для цього ми широко використовували відеозаписи уроків досвідчених йчителів, а також

безпосереднє спостереження за їх діяльністю під час конкурсів “Учитель року” і науково-методичних семінарів, які проводилися в базових школах.

Студенти, спостерігаючи за особливостями реалізації функцій педагогічного артистизму вчителів, намагалися усвідомити, як саме здійснюється поєднання законів педагогіки й театральної сцени, у чому полягає смисл “експозиції”, “кульмінації”, “інтриги”, які мають бути присутніми на кожному уроці іноземної мови, оскільки, якщо їх немає, то потенціал поля інтелектуально-емоційного напруження уроку спадає, а з ним спадає й інтерес учнів до уроку та до предмета тощо.

Як наслідок, студенти констатували, що, по-перше, володіння вчителем іноземної мови засобами акторської виразності (свобода, природність, краса педагогічної дії, доцільність і гармонійність поведінки, її відповідність педагогічній ситуації, надзавданню), прийомами впливу на увагу учнів, вмінням ставити й вирішувати надзавдання своїх дій є показниками артистичності його особистості. По-друге, тільки артистичний педагог зможе самоствердитися в досвіді учнів, сформувати в них мотиваційно-ціннісне ставлення до змісту освіти й передати їм досвід культури, накопичений попередніми поколіннями відповідними засобами. По-третє, статус учителя іноземної мови як транслятора іншомовної комунікативної компетенції повинен бути розширеним до статусу “учителя життя”, “актуалізатора полі- і міжкультурного розвитку дитини”.

Третя тема *“Критерії та методи діагностики педагогічного артистизму вчителя іноземної мови”* засвоювалася студентами засобами мозкової атаки. Для цього студенти поділялися на чотири групи: генераторів ідей; підтримки висунутих ідей; критики поданих ідей; остаточного рішення. Студенти в якості провідних параметрів артистичного вчителя іноземної мови виокремили такі: емоційність, образність мислення, відкритість у сприйнятті світу, почуття гумору, впевненість у собі, вміння вільно діяти в публічній обстановці, задоволеність педагогічною працею, художньо-естетична культура. Наприкінці лекційного заняття студентам пропонувалося провести власне обстеження

ступеня вияву в них визначених характеристик і розробити програму професійного самовиховання в напрямі розвитку складових педагогічного артистизму. При цьому студенти зробили висновки, що педагогічний артистизм учителя іноземної мови виявляє свою сутність як:

– професійно необхідна риса його особистості, своєрідний сплав духовних і фізичних сил, що допомагає знайти тісний контакт з учнями, здобути певний аванс їх довіри і доцільно й художньо-естетично діяти, враховуючи всі обставини освітнього середовища, яку можливо визначити як здатність до перевтілення, експресії, гостроти, вияву багатства жестів й інтонацій, вияву дару мовця, подобатися учням, створювати нестандартні рішення через образні асоціації і т. ін.;

– сукупність педагогічних прийомів і технік, на підставі яких урок іноземної мови не “розігрується за нотами”, створюється його партитура, за особливими законам кожного разу знову, що вимагає мистецтва у відборі найбільш естетично яскравої, а не тільки значущої смислової інформації, а також специфічної “техніки” постановки запитань, яка залучає учнів до уроку-гри й дозволяє відчути успіх і насолоду;

– концепція педагогічної творчості, яка сприяє гармонізації освітнього середовища через природність вияву учасників навчально-виховного процесу, відсутності зовнішньої запрограмованості їхнього спілкування і жорстких схем їх поведінки, створенню передумов для імпровізації та співімпровізації, неординарному мисленню і діям навколо стрижня, що вивчається;

– діяльність учителя іноземної мови як майстра педагогічної праці, що піднесена до рівня педагогічної творчості й мистецтва як найвищого рівня його самовдосконалення.

Розглядаючи тренінг функцій педагогічного артистизму у вигляді провідного засобу реалізації третьої педагогічної умови формування у студентів – майбутніх учителів іноземної мови – експресивно-комунікативних умінь, ми передбачали, що саме форма та принципи побудови тренінгових занять нададуть піддослідним можливість проявити себе в різних професійних

ракурсах (наставник, фасилітатор, психотерапевт, менеджер і т. ін.) і соціально-рольових форматах (режисер, актор, оратор, цікавий співрозмовник і т. ін), реалізувати свої комунікативні здібності, придбати новий досвід щодо організації конструктивної дидактичної емоційної взаємодії. Крім того, за допомогою цього тренінгу ми намагалися сприяти самовдосконаленню студента як особистості ефективного фахівця-педагога, спроможного до кар'єрного зростання, шляхом усвідомлення ним необхідності активного включення до процесу формування комплексу експресивно-комунікативних умінь. Через це основними завданнями тренінгу були такі:

– створення ситуацій для рефлексивного осмислення студентами себе як молодих учителів іноземної мови, що розпочинають свою професійну кар'єру;

– сприяння усвідомленню студентами необхідності формування та вдосконалення професійних знань, якостей, умінь та навичок;

– визначення висхідного рівня розвитку експресивно-комунікативних умінь та прийняття особистих рішень щодо їх вдосконалення;

– розвиток здатності аналізувати та контролювати свою поведінку (вербальну і невербальну) у процесі педагогічного спілкування;

– актуалізація внутрішньої роботи студентів над виробленням стійкості в конфліктних ситуаціях, вмінням самоконтролю та усуненням комунікативних бар'єрів.

Зазначимо, що принципами побудови тренінгу були такі, які спрямовувалися на:

– визначення та врахування здібностей студентів до реалізації комунікативної функції в ситуаціях майбутньої педагогічної діяльності;

– варіативність видів роботи студентів;

– заохочення студентів до творчого розвитку;

– врахування особистісних рис студентів, особливо їх "сильних" рис характеру у формуванні комунікативно-педагогічної компетенції взагалі та експресивно-комунікативних умінь зокрема.

Структура занять з тренінгу передбачала використання таких засобів, як-от: автотренінг, навіювання; тести з визначення розвиненості тих чи інших професійно-значущих умінь та якостей; психолого-педагогічні ігри; спеціальні вправи на розвиток умінь у педагогічному спілкуванні; педагогічні ситуації для аналізу; бесіди; дискусії; мозковий штурм.

Нормами та правилами групи студентів, яка брала участь у тренінгу, були визначені такі: 1. Тут і тепер (запропонована лінія поведінки в її негативних проявах повинна мати місце тільки на заняттях, якщо цього вимагає завдання; не можна обговорювати дії та якості учасників тренінгу поза його межами). 2. Щирість і відкритість. 3. Принцип "Я" (говорити про свої суб'єктивні почуття та переживання; говорячи про іншу людину, вказуєте чому ви саме так вважаєте, тобто на інших учасників тренінгу ви дивитеся крізь призму свого "Я"). 4. Активність. 5. Конфіденційність. 6. Я не користуюся загальними фразами і кліше. 7. Я завжди можу сказати "ні". 8. Уникнення світських балачок. 9. Я говорю про те, що заважає мені брати участь у роботі тренінгу, що впливає на моє самопочуття. 10. Я намагаюся бути якомога реалістичнішим. 11. Я відмовляюся від неточних, розмитих, двозначних висловлень. 12. Раціональність групового часу. 13. Я не маю права засуджувати інших. 14. Я можу вказати, як я сприймаю людину і у зв'язку з чим. 15. Я поважаю інших членів групи і сприймаю їх такими, якими вони є. 16. Я буду працювати над собою для поліпшення стосунків з іншими.

Нижче наводимо опис занять запропонованого нами тренінгу функцій педагогічного артистизму студентів третьої (ЕГ3) і четвертої (ЕГ4) експериментальних груп, спрямованого на розвиток у них, як майбутніх учителів іноземної мови, експресивно-комунікативних умінь.

Так, **перше заняття "Знайомство"** розпочиналося з того, що викладач-експериментатор у ролі тренера знайомив студентів експериментальної групи як учасників соціально-педагогічного тренінгу з провідними завданнями тренінгу в цілому, а також пропонував обговорити принципи роботи в тренінговій групі.

Прийом "Взаємна презентація" використовувався для того, щоб учасників тренінгу поділити на пари, в яких вони працюють протягом 15 хвилин. За цей час партнери повинні були розповісти про себе один одному якомога більше. Режим роботи – "питання-відповідь". Питання стосувалися особистісних рис, пріоритетів у житті, навчання та майбутньої професії, сім'ї, друзів, особливостей взаємовідносин з іншими людьми, планів на майбутнє тощо. Після обміну інформацією один з партнерів сідав на стілець обличчям до групи, інший партнер стояв за його спиною, поклавши руки на плечі. Останній починає презентацію свого партнера, подаючи всю інформацію від своєї особи, але говорив так, наче він є ним, називаючи себе його ім'ям. На це виділялося дві-три хвилини. Потім інші члени групи ставили запитання, на які партнер, що стояв, знову ж таки відповідав від імені свого партнера, уявляючи, як би він відповів. Потім відбувалося оцінювання й уточнення інформації про партнера ним самим, а також коректувалися відповіді на запитання, обмін думками та почуттями. Партнери мінялися місцями. Подібним шляхом презентація відбувалася і в інших парах студентів.

Використання *сюжетно-рольової гри "Знайомство з незнайомцем-іноземцем"* було доцільним тому, що створювало ситуацію, подібну до професійної. Так, за бажанням учасників тренінгу було обрано незнайомця, а також перекладача, який повинен був супроводжувати його. Незнайомець вигадував собі "легенду", хоча більшість інформації йому доводилося вигадувати вже в процесі гри. Головне вигадати країну, з якої приїхав, чому приїхав. Кількома репліками незнайомець і перекладач обмінюються за дверима. Потім вони заходять до аудиторії. Інколи незнайомець може вживати вигадану незрозумілу іншим мову, з перекладачем вони шепочуться й потім перекладач передає слова іноземця. Усі інші учасники, що мають ролі українців, повинні розпитувати іноземця про його народ, звичаї, смаки, культуру, особисте життя, навчання, роботу тощо.

Зазначимо, що інформація не повинна була обов'язково відповідати дійсності, оскільки в цій грі важливим було вміти познайомитися, спілкуватися

з маловідомою людиною. За правило вважалася повага до гостя та коректна мовленнєва поведінка.

Використання засобів *бесіди "З якими людьми я не хотів би познайомитися та з якими я б не хотів спілкуватися ?"* передбачало обговорення учасниками тренінгу позитивних і негативних рис людини взагалі й особливостей педагогічного спілкування з учнями та їхніми батьками, які зумовлюють появу бар'єрів у спілкуванні.

Реалізація засобів *гри "Слово й емоції"* була спрямована на те, щоб учасники тренінгу по черзі вимовляли іншомовне слово або речення з різною інтонацією. Щоразу інші учасники повинні були відгадати, які ж емоції вкладено у вимовлене.

Для визначення професійно важливих якостей студентів як майбутніх учителів іноземної мови було запропоновано тест (див. додаток Б), мета якого полягала у визначенні рівня товариськості особистості. Дані тесту використовувалися для корекції поведінки студентів з метою розвитку їх експресивно-комунікативних умінь.

Впровадження *методу драматизації педагогічних ситуацій* здійснювалося для того, щоб залучити студентів до активної професійної позиції, для набуття ними відповідного досвіду з використання засобів педагогічного артистизму та професіоналізму. Для цього було використано такі моделі педагогічних ситуацій:

"Два дні хлопець третього класу був відсутній у школі. Учитель вирішив провідати його й завітав до нього додому, подзвонив у двері. Почулася дитяча хода, хтось виглянув у вічко й тихесенько відійшов. Як діяти вчителеві?";

"Йде контрольна робота. Учень списує зі шпаргалки. Учитель підходить і забирає шпаргалку. Учень закриває зошит і сидить байдикує. Інший учень повідомляє про це вчителеві".

Зазначимо, що впродовж кожного з тренінгових занять студентам давалася настанова щодо використання в ході виконання запропонованих вправ і дій відомих їм структурних складових педагогічного артистизму:

– внутрішнього артистизму, який вимагає вияву культури педагога, свободи, емоційності, гри уяви, образного шляху постановки й вирішення проблем, асоціативного бачення, нестандартних ідей, “настанови” на творчість, самовладання в умовах публічності і т. ін.;

– зовнішнього артистизму, який вимагає ігрової подачі, техніки гри, особливих форм вираження свого ставлення до оточуючих людей і предметів у вираженні власного емоційного стану, володіння самопрезентацією, вмілої режисури “спектаклю одного актора”.

Це означало передусім вияв студентами здатності до перевтілення, тобто спроможності “грати роль” іншого, залишаючись самим собою. Ми застерігали студентів від акторствування, коректуючи їхні дії з “гри в когось” у “гру” як стан душі, здатний на час не просто видаватися кимось, а в дійсності “бути” (К. Станіславський). При цьому процеси перевтілення ставали глибинними, органічними, природними, оскільки вилучалися умовності, всі емоції й почуття переживалися.

Наприкінці першого заняття було використано *гру “Моя уява”*. Під час її проведення викладач-експериментатор у якості тренера пропонував учасникам, щоб вони просто поспілкувалися між собою. У процесі спілкування пропонувалося спробувати непомітно для особи розглянути її обличчя, уявити її усміхненою, сумною, насмішкуватою, сердитою, зляканою, іронічною, таємничою, здивованою, хитрою, тривожною тощо.

Заняття 2. “Автотренінг”. Спочатку тренер керував діями студентів у проведенні автотренінгу. Пропонувався приблизно такий текст: “Сядьте зручно (бажано сидіти в кріслі). Заплющте очі, схиліть голову. Руки вільно звисають з боків. Ноги витягніть і розслабте. Почніть спокійно дихати, поступово збільшуючи час вдиху і видиху. Припиніть звертати увагу на своє дихання й повністю заспокойтеся. Думайте тільки про своє повне розслаблення. Повторіть кілька разів: “Я спокійний. Мені дуже добре і зручно. Моє тіло розслаблене і відпочиває”. Уявіть, що у ваших руках по повному відру з водою. Тільки-но відчули важкість відер, відразу ж уявіть, що поставили їх на підлогу. Відчуйте

вагу самих рук. Перейдемо до ніг. Ногами тримаєте мотузку, до якої прив'язано великий тяж. Ноги напружені від тяжу, відпускаємо тяж, відчуваємо приємну стомленість ніг та їх розслабленість. Уявляємо, що ваші руки і ноги знаходяться у теплій воді. Відчуйте тепло. Тепло поширюється на все тіло. Відчуйте, як рівно і спокійно б'ється ваше серце. Повторіть про себе: "Моє серце б'ється рівно і спокійно". Повільно піднімаємо руки й кладемо на підлокітники. Робимо кілька спокійних вдихів та видихів ротом. Відчуваємо легку прохолоду на піднебінні та язику. Закриваємо рот, дихаємо спокійно, про себе проговорюємо: "Моє чоло прохолодне, голова свіжа, думки чіткі". Далі робимо настанови щодо своїх подальших планів: "Я не буду вагатися", "Я буду впевнений у своїх діях", "Мені легко спілкуватися з людьми", "Я зможу не хвилюватися через дрібниці", "Я буду спокійною і врівноваженою людиною". Повільно піднімаємо руки, випростуємо їх і поступово стискуємо руки в кулаки. Тільки-но кулаки опинилися над головою відхиляємо голову назад, розплющуємо очі, дивимося на кулаки. Говоримо: "Моє тіло відпочило, повне сил, готове до роботи". Підводимося й працюємо".

Після цього було проведено *бесіду у парах.* Учасники тренінгу поділялися на пари. Їм було запропоновано таке завдання: бесідувати з партнером і водночас роздумувати про мету його слів, навантаження, відвертість, підтекст; спробувати перевтілитися й подивитися на себе очима співрозмовника. Водночас розмова повинна була мати свої природні властивості, тобто жвавий темп і сенс. Після закінчення бесіди учасники повинні були поділитися своїми враженнями.

Зазначимо, що студентам у цьому випадку давалася настанова щодо використання відомих їм засобів прийому зараження своїми переживаннями, сумнівами, радістю інших, що повинно було посилити їх артистичну особистість набуттям ознак чарівності й сили тяжіння. Для цього ми спрямовували увагу студентів на оволодіння способами фасцинації, тобто заворожування. Це досягалося шляхом відпрацьовування студентами власного особливого погляду, який повинен був бути прямим, променистим, теплим;

особливого голосу, збагаченого тембральними тонами та гнучким за модуляціями; особливого темпу та ритму мовлення, яке збуджує чи заспокоює, але не набридає; особливого розуму, який повинен бути загострено ситуаційним, високо імпровізаційним, багатим словесними конструкціями і їх варіаціями тощо. При цьому ми спрямовували студентів не на імітацію тих чи інших стратегій педагогічних дій, а саме на їх імпровізацію. Це означало бути спроможним відмовитися від заготовлених заздалегідь пунктів та ліній викладу для того, щоб на ходу спроектувати щось свіже, оригінальне, уникаючи штампів. Як наслідок, студенти, розглядаючи чарівність як щирість, відсутність фальші, штучної награності, усвідомлювали, що сила чарівного вчителя іноземної мови полягає в тому, що учень підпадає під його добру владу, не підкоряється йому, а стає самим собою під його впливом. Тому студенти, оволодіваючи технікою самопрезентації, надавали певної уваги моменту досягнення аттракції, тобто формуванню в інших людей уяви про себе як про привабливу людину, що здатна викликати симпатію й довіру.

Саме відпрацюванню необхідної візуальності, зовнішньої привабливості слугували спеціально підібрані вправи, націлені на досягнення належного "образу Я", який би містив у собі силу духовного впливу на оточуючих людей. Серед них була *вправа "Мій ціннісно-орієнтаційний портрет",* яка передбачала такий режим роботи студентів. Їм пропонувалося уважно прочитати перелік, представлений у списку А й визначити важливість цінностей за шкалою від 1 до 18. Те ж саме треба було зробити й з переліком Б, що відбиває додаток В.1.

Зазначимо, що тренер пояснював учасникам тренінгу, що перелік А репрезентує цінності-цілі, а перелік Б – цінності-засоби. Учасники тренінгу вказували на важливість, і рейтинг цілей у своєму житті та на засоби їх досягнення. Далі на основі результатів аналізу цих переліків учасникам пропонувалося створити свій ціннісно-орієнтаційний портрет.

Після створення портрету артистичного вчителя іноземної мови важливо було довести студентам значення системи ціннісних орієнтацій у зв'язку з тим,

що вона утворює змістовний бік спрямованості особистості та виражає внутрішню основу її ставлення до дійсності. Ми спрямовували студентів на розуміння того, що артистичність вчителя виявляється через уміння використовувати не тільки вербальні засоби, але й кінетичні способи, тілесну експресію, пластику поведінки, стимулюючи мобілізацію його творчого самопочуття, здатність до саморегуляції свого настрою. Для цього ми намагалися пробудити в студентів здатність до емпатії та ідентифікації.

(Прикладами збігу ціннісних орієнтацій могли слугувати міцний трудовий колектив або щасливе сімейне подружжя).

Вправа "Читання обличчя" була спрямована на те, щоб розвинути емоційну культуру студентів. Для цього один учасник тренінгу обирався для висловлення емоцій. На цю роль ми по черзі обирали кількох студентів. Цей студент викликав у своїй пам'яті певний спогад, інші члени групи повинні були з опорою на його міміку відгадати, які емоції викликає спогад.

Драматизація й аналіз *педагогічних ситуацій* здійснювалися за такими моделями:

"Під час вечірки в школі сором'язливий старшокласник запросив дівчину на танок, але вона нетактовно відмовила та ще й образила хлопця. Услід хлопцеві вони з подругами розсміялися. Як повинен діяти педагог, що спостерігав за цією сценою ?";

"Почався урок. Після привітання вчителя почувся стукіт. Учитель продовжив урок, але стукіт почувся знову. На запитання вчителя, чия це робота – мовчання. Після наступної спроби вчителя продовжити урок стукіт повторився. Що б Ви зробили на місці вчителя ?"

Гра "Телефон довіри" передбачала моделювання такої ситуації. Учасники тренінгу – вчителі, один з них – педагог-психолог. Він прийшов на методичний семінар і запропонував допомогу. Студентам потрібно було поставити запитання, які торкаються певних проблем у навчально-виховному процесі сучасної школи (можна було використовувати ситуації із власного шкільного життя або з педагогічної практики). При цьому, якщо ідея щодо розв'язання

проблеми виникала в когось із “учителів”, то він міг стати черговим педагогом-психологом.

Гра “Спецагент” передбачала зміну обстановки. Учасники тренінгу створювали коло. “Спецагент” повинен був знаходитися в центрі кола. Його завдання – ставити запитання всім іншим, але той, до кого “спецагент” звернувся із запитанням, повинен був мовчати, відповідати повинен був його сусід праворуч. Той, хто відповів, хоч і не повинен був, ставав “спецагентом”.

Заняття 3. “Автотренінг”. Розпочиналося воно *дискусією “Вижити в пустелі”*. Її завдання полягали у відпрацюванні навички поведінки студентів у дискусії: ведення диспуту; навички переконувати; вибирати головне; оцінювати за якостями; слухати тощо. Для цього моделювалася така ситуація: “Приблизно о десятій годині ранку в середині липня ваш літак (невеличкий, розрахований на невелику кількість пасажирів) впав у пустелі. Пілоти загинули. Літак згорів. Ви – пасажири, які залишилися живі та майже неушкоджені. Ви не знаєте, де знаходитеся. Хоча ви нещодавно пролітали над містечком (близько 100 км від місця аварії), а також пілот згадував про те, що за 120 км буде невеличке селище в північно-східному напрямі. Навколо немає ніякої рослинності, окрім кактусів. Синоптики обіцяли в цьому районі температуру +40°С. Ви легко одягнені, маєте невелику кількість грошей та ручку”.

До уваги студентів пропонувався перелік, який складавться з 15 найменувань (по одному екземпляру переліку повинно бути в кожного учасника тренінгу). Вони мали 3 хвилини для того, щоб проставити числа від 1 до 15 навпроти найменувань згідно з їх важливістю та їх необхідністю у змальованій ситуації. Наступним завданням було визначення важливості найменувань у переліку всією групою. Тренер інструктував: “Намагайтеся дійти згоди, обґрунтовуйте свій варіант, враховуйте всі думки”. Після закінчення цього етапу роботи тренер пропонував розглянути перелік найменувань у тому вигляді, у якому він поданий експертами НАСА (див. додаток В.2).

Студентам пояснювалося, що підрахунок балів слід було здійснювати

таким чином: якщо ви поставили 8 навпроти найменування, а експерти 6, то ви оцінюєте свій варіант за різницею між ними, тобто в два бали. Подібно підраховуєте різницю всіх 15 пунктів та складаєте. Те ж саме треба зробити й з переліком, складеним групою. Результати: 30 і менше – дуже добре; 30–50 – досить добре; 50–70 – не надто погано; більше ніж 70 – вам ніяк не можна губитися в пустелі !

Бесіди в парах передбачала таку організацію діяльності студентів, за якої їхня розмова йшла у будь-якому напрямі. Кожний учасник тренінгу отримував ключове запитання (його повинен був знати тільки він), яке записується на папері й залишається в тренера. Завдання кожного полягало в тому, щоб непомітно перевести розмову в потрібне русло й поставити ключове питання та отримати відповідь на нього. Після закінчення бесіди перевірялося, наскільки непомітно (використовуючи засоби педагогічної риторики) вдалося поставити запитання й чи була отримана відповідь.

Тест "Оцінка самоконтролю в спілкуванні" (за М. Снайдером) передбачав визначення студентами рівнів свого комунікативного контролю. Це здійснювалося ними за методикою, що відбиває додаток В.3.

Наприкінці заняття студенти були залучені до аналізу педагогічних ситуацій такого змісту:

"У двох класах учні залишили дошки невитертими. Перший учитель, прийшовши на урок, вилаяв клас, наказав черговому витерти дошку й у роздратованому стані почав заняття. Другий вчитель зробив інакше. Він сам спокійно й ретельно витер дошку і сказав: "Якщо вам важко витирати дошку, попередьте мене заздалегідь. Я буду приходити раніше і приводити дошку до ладу, щоб ми не втрачали даремно робочого часу". (Студентам пропонувалося прокоментувати дії вчителів та висловитися, як би вчинили вони в означеній ситуації?);

"Ви – вчитель, розмовляєте з новим учнем, який є досить мовчазною та неконтактною особистістю". (Студентам пропонувалося познайомитися з ним ближче. Підказка: щоб уникнути сухих однослівних відповідей застосовуйте

відкриті запитання: Що? Як? Чому? У випадку отримання однослівної відповіді використайте “місток” (за А. Пізом, А. Гарнером): “Перепрошую ?”, “Наприклад ?”, “А Ви ?”, “Ви хочете сказати ?”, “Що означає ?”, “А саме ?”, “Тобто ?” тощо).

Зазначимо, що пропонуючи подібні ситуації для відпрацювання педагогічного артистизму майбутніх учителів іноземної мови, ми звертали їх увагу на те, що вихід на ігровий рівень взаємодії передбачає живий інтерес до особистісних особливостей співрозмовників, симпатію до них, святкову піднесеність, оскільки гра передбачає зіткнення сил, смаків та почуттів. Тому студенти, додержуючись настанови К. Станіславського актору: “Грай не себе – грай партнера”, намагалися спроектувати “партитуру педагогічного спілкування”, створити свій неповторний “спектакль” для вирішення надзавдання своєї дії, тобто бути цікавими один для одного, здивувати, заінтригувати оточуючих на підставі відчуття реакції партнера, контролюючи його та своє власне “рольове віяло”, щоб не зіпсувати гру безтактністю, поспішністю.

Інакше кажучи, подібні вправи на імпровізаційне вирішення запропонованих педагогічних ситуацій, на вираження щирого ставлення до партнера по спілкуванню, інструментування зовнішнього прийняття провини на себе, здивованого вигляду з приводу некоректної форми звернення дитини і т. ін., які пропонує театральна педагогіка, безумовно допомагали студентам відстоювати гідність (свою чи дитини) у конфліктній ситуації.

Заняття 4. “Навіювання” розпочиналося з того, що в аудиторії звучала спокійна, повільна музика. Тренер зачитував текст. Учасники тренінгу заплющували очі, слухали музику і текст та намагалися викликати зорові образи в своїй уяві. У якості тексту обирався один із найкращих описів природи з художньої літератури, наприклад, з таких творів, як “Земля” та “В неділю рано зілля копала” О. Кобилянської, “Микола Джеря”, “Бурлачка”, “Дві московки” І. Нечуя-Левицького, “Акварелі”, “Інтермецо”, “Цвіт яблуні” М. Коцюбинського тощо.

Вправа "Режим мовчання - Велика розмова" реалізовувалася в процесі виконання будь-якої організаційної роботи (підготовка матеріалів до виставки, прикрашання аудиторії тощо). При цьому було важливо, щоб студенти були чимось зайняті. Звертатися один до одного можна було в разі дійсної необхідності, але тільки за допомогою жестів, міміки, у крайньому випадку дозволялося написати записку, але не перетворювати заняття в листування. Тривалість мовчання – 1 година. Завдяки цій вправі студенти мали змогу "провалитися в себе" (термін А. Добрович). У процесі ігрового мовчання особистість усвідомлювала себе як та, що зріє. Іншою метою цієї вправи було збудження жаги спілкування, яка накопичується протягом мовчання. Так за допомогою свого внутрішнього досвіду особистість майбутнього вчителя усвідомлювала цінність спілкування.

Після припинення "Режиму мовчання" розпочиналася "Велика розмова", у процесі якої учасники висловлювали свої думки щодо попередньої частини вправи: описували свої відчуття, думки, говорили про те, наскільки важко було мовчати, робили висновки про значення вербального спілкування в людському суспільстві. Під час дискусії тренер повинен був слідкувати, щоб співрозмовники не перебивали один одного, щоб "говірливі" не перебивали "мовчазних", тактовно заохочувати всіх до участі в дискусії.

Зазначимо, що під час виконання цієї вправи ми намагалися конкретизувати специфіку мовленнєвого артистизму вчителя, яка висвітлює його особистість щодо спроможності викликати в інших людей емоційно-чуттєвий відгук. При цьому ми пояснювали сутність таких його показників, як енергетика, інтенсивність, асоціативність, виразність, експресивність мови, влучне та вчасне використання невербальної мови. Крім того, з метою досягнення артистичності мовлення майбутніх учителів іноземної мови, ми спрямовували їх зусилля на опанування "риторичного інструментарію", практичне призначення якого – надання спілкуванню духовності й змістовності. Для цього студенти використовували такі комунікаційні ефекти: візуального іміджу, перших фраз, аргументації, квантового викиду інформації,

паузи, релаксації, дисперсії, уяви, дискусії, еліпса тощо.

Аналіз педагогічних ситуацій здійснювався на таких моделях*:*

“На уроці учні чудово відповідали біля дошки із завданнями, які повинні були виконати вдома. Усі отримали п’ятірки. Але коли вчитель підійшов до дошки, щоб записати нову тему, то помітив, що на дошці ручкою написане все домашнє завдання”. Студенти повинні були вирішити, як діяти вчителеві?

“Учні декламують вірш, який вчили вдома. Вийшов учень, у якого відмінна пам’ять, але який зарекомендував себе як лінивий. Вірш він розповів погано. Знаючи особливості його пам’яті, учитель здогадується, що “підучив” вірш хлопець на перерві. Учитель ставить “трійку”. До дошки виходить інша учениця. Вона починає розповідати того ж вірша, але збивається, починає з початку – те ж саме. Втретє вона розповіла вірш дуже добре. Учитель ставить учениці п’ятірку. На запитання студентів, що були присутніми на уроці, пояснює, що дівчина дуже добре вчиться, але завжди хвилюється під час відповіді біля дошки”. Студенти повинні були прокоментувати дії вчителя і визначити: Який підхід застосовано ним ?

Після аналізу педагогічних ситуацій наприкінці заняття 4 студентам пропонувалося взяти участь у роботі з *тестом “Рівень полікомунікативної емпатії”* для вияву рівня їх емпатійності в спілкуванні, вимоги й інструкції якого подано в додатку В.4.

Зазначимо, що подібним чином тренінг кожної з функцій педагогічного артистизму студентів проводився й на 5-10 заняттях факультативу-практикуму, програма яких представлена в додатку Б.

Суттєво, що участь у тренінгу, процедури якого описані вище, сприяла значному підвищенню професійного інтересу майбутніх учителів іноземної мови до проблем удосконалення їхньої педагогічної діяльності взагалі та способів реалізації конструктивної дидактичної емоційної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу зокрема. Студенти вважали дуже важливим факт своєї участі в даному тренінгу до проходження першої педагогічної практики в школі, оскільки зрозуміли роль і значущість

педагогічного артистизму в педагогічній діяльності, а також набули певного позитивного досвіду з використання різних засобів виразності у своїй вербальній і невербальній поведінці в статусі майбутнього вчителя іноземної мови.

Зазначимо, що особливими завданнями під час навчальної та стажерської педагогічних практик, поряд з підготовкою й проведенням пробних і залікових уроків та виховних заходів з іноземної мови, плани-конспекти яких передбачали чітку диференціацію засобів педагогічного артистизму, виступили постійні спостереження, аналіз і обговорення студентами третьої та четвертої експериментальних груп особливостей організації процесу, способів і результатів дидактичної емоційної взаємодії педагогів з учнями, з урахуванням вияву їхньої індивідуальності і використаних способів педагогічного спілкування (авторитарного, толерантного чи особистісно зорієнтованого).

Означені завдання здійснювалися за схемами спостережень (див. додаток В) за ознаками прояву в умовах педагогічного процесу гуманістичних, толерантних й інтолерантних взаємовідношень його учасників, що пропонувалися студентам третьої та четвертої експериментальних груп заздалегідь (Технологічна карта “Алгоритм аналізу педагогічної діяльності вчителя іноземної мови”, “Бланк протоколу спостереження за стилем педагогічного спілкування”, “Бланк спостереження за способами дидактичної емоційної взаємодії”, “Бланк порівняльної характеристики ідеального й актуального професійного “Я” майбутнього вчителя іноземної мови”).

Крім того, зважаючи на те, що в структурі творчої індивідуальності вчителя іноземної мови педагогічний артистизм виконує особливу роль, під час проходження першої – навчальної педагогічної практики (4 тижня), студенти третьої (п3) та четвертої (п4) експериментальних груп спеціально й досить глибоко ознайомлювалися із провідними стилями педагогічного спілкування (авторитарним, ліберальним і демократичним) й основними вимогами до вчителів іноземної мови для того, щоб усвідомити сутність професіограми артистичного педагога як особливого типу фахівця гуманістичної спрямованості. Артистичним педагогом ми вважали фахівця, здатного саме до

персоніфікованої педагогічної взаємодії, яка потребує адекватного використання в цьому процесі його особистого досвіду – почуттів, переживань, емоцій, дій та вчинків, які їм відповідають. При цьому майбутні вчителі іноземної мови були спрямовані на відстежування особливостей організації навчально-виховного процесу згідно з трьома основними настановами вчителя-фасилітатора, запропонованих К. Роджерсом [280]. Перша з них – конгруентність, передбачала відкритість учителя власним думкам і переживанням, а також його здатність відкрито виражати й транслювати їх учням. Тому, залучаючись до аналізу поведінки учнів на заняттях учителів, які вміють стимулювати ідеї усвідомленого навчання, з їх вмінням відверто показувати вихованцям своє істинне обличчя, на підставі власних спостережень та демонструвати їм спеціальні дидактичні відеоматеріали, студенти мали змогу констатувати, що порівняно з поведінкою на традиційних уроках, учні більше спілкувалися з учителем-фасилітатором і між собою, були більш ініціативні в мовленнєвому спілкуванні, ставили більше запитань, більше часу були зайняті вирішенням навчальних завдань, виявляли більш високий рівень когнітивного функціонування, частіше дивилися в очі вчителеві.

Крім того, студенти цих двох експериментальних груп залучалися до цілеспрямованого вивчення праць вітчизняних вчених (Г. Балла, І. Беха, Є. Бондаревської, І. Зязюна, Н. Кічук, Л. Кондрашової, В. Слободчикова, В. Сухомлинського), присвячених розкриттю концептуальних засад та психологічного механізму гуманістичного й особистісно зорієнтованого навчання й виховання. Шляхом зіставлення науково-педагогічних фактів з власним досвідом навчання студенти акцентували увагу на тому, що безособовий виклад педагогом системи знань, настанова на вилучення з них власних сумнівів, переживань, роздумів, осяянь – всі ці прояви закритої, неконгруентної позиції педагога призводять до втрати почуттєво-ціннісного підтексту навчання, збіднюють його, створюють перешкоди на шляху толерантної взаємодії з вихованцями, тобто заважають йому бути артистичним і творчим.

Характеризуючи другу фасилітативну настанову, ми намагалися довести, що для артистичного вчителя іноземної мови необхідним є набуття здатності до безумовного сприйняття учня таким, яким він є, тобто прояву довіри до нього, яка є особистісною впевненістю педагога в можливостях і здібностях учнів. Студенти, наводячи приклади з власного життя та аналізуючи їх, усвідомлювали, що такее ставлення включає насамперед сприймання учня як незалежної людини з особистісними почуттями, думками, поглядами. Крім того, вони відзначали, що позитивне толерантне ставлення вчителя-фасилітатора до учня сприяє зникненню в нього страху зробити помилку й ототожнення вчителя з людиною, що викликала б у нього почуття збентеженості і недовіри.

Згідно з аналізом поведінки учнів на уроках артистичних учителів іноземної мови, які без сумніву сприймали своїх вихованців, студенти констатували, що останні рідше пропускали заняття, характеризувалися високою самооцінкою, демонстрували більш високі академічні досягнення за всіма навчальними дисциплінами, створювали менше проблем для педагога на уроках, здійснювали менше актів вандалізму щодо шкільного майна, стабільно підвищували свій інтелект та показники креативності протягом всього навчального року.

Спостерігаючи за педагогічними ситуаціями, студенти другої та четвертої експериментальних груп доходили висновку, що ставлення учнів до вчителя іноземної мови як особистості, відіграє не останню роль в успішності навчання школярів, на що значно впливає його стиль спілкування з ними. А проводячи мікросоціологічні обстеження, студенти констатували, що найбільш низькі оцінки з боку учнів отримали вчителі байдужі, які надмірно панують або не вміють спілкуватися з учнями впродовж навчання їх іноземної мови. Навпаки, аналізуючи результати діяльності найбільш артистичних вчителів, студенти неодноразово підтверджували висновок, що ефективність роботи вчителя визначається його вмінням створювати в класі теплу, доброзичливу атмосферу, яку й слід уважати оптимальною для здійснення навчального процесу.

Однак, відповідно до одного з найважливіших положень теорії особистості, студенти відзначали, що переконання людини, які стосуються її власних якостей і можливостей, є вирішальним фактором ефективності її діяльності. Тому студенти на власному педагогічному досвіді могли переконатися, що толерантний і гуманістично спрямований педагог має володіти високою самооцінкою й невід'ємним почуттям необхідності та цінності для тих, хто його оточує, що й визначає його позитивну Я-концепцію. Студенти також доводили, що безумовне позитивне сприйняття вчителем учнів і самого себе, тобто наявність у нього позитивної Я-концепції, сприяє розвиткові такої ж концепції і в школярів, які починають виявляти свої здібності повною мірою та набувати відчуття власної цінності. Отже, позитивні якості вчителя іноземної мови, які він демонструє засобами педагогічного артистизму відносно учня, надають всьому процесу навчання продуктивного імпульсу. Найголовнішими передумовами розвитку педагогічного артистизму та творчості майбутніх спеціалістів постають самопізнання і пізнання іншого, рефлексія, самооцінка власного інтелекту та самоаналіз взаємовідношень з іншими людьми. Аналіз результатів самопізнання передбачає, зокрема, два аспекти – ідентифікацію та рефлексію. Осягненню буття допомагають саморозуміння, самооцінка, самоствердження, спілкування зі світом "Я" або внутрішній діалог. Від самооцінки залежать взаємини людини з її оточенням, її самокритичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач.

Характеризуючи ознаки прояву третьої фасилітативної настанови вчителя стосовно учнів, ми привертали їх увагу до особливостей феномену саме емпатичного розуміння як бачення педагогом внутрішнього світу й поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції. Ця настанова є альтернативою типовому для традиційного вчителя "оцінному розумінню", шляхом приписування учням фіксованих оцінних кліше чи ярликів. Ми на конкретних прикладах вказували на те, що емпатія як емоційна форма пізнання іншої людини, недостатньо подана в професійному мисленні студентів і вчителів. При цьому на прикладах зі шкільного життя ми застерігали студентів, що вчителі іноземної мови з нерозвинутою емпатією нерідко припускаються

педагогічної нетактовності, вдаються до невиправданих покарань або моралізування. Вони неспроможні стати на місце дитини, орієнтуватись у світі значущих для неї переживань, сприймати її оцінки як свої власні, а, значить, не розуміють психології дитини. Ми наголошували на тому, що хоча й емпатійність людей залежить від їх емоційної пам'яті та ролі цієї якості в процесі міжособистісних стосунків, проблема співвідношення емпатії і поведінки дозволяє дійти висновку, що емпатія більше визначається спрямованістю особистості взагалі, її світоглядом і рівнем морального розвитку.

Ми підводили студентів до усвідомлення того, що індикатором емпатичного розуміння вчителя відносно дитини виступає його непідробний інтерес до неї. Істинний педагог завжди пам'ятає подробиці життя дитини, її навчання та його з нею стосунків, відчуває зміни її настрою й тактовно враховує це в процесі спілкування. Тому, спираючись на висновки митців педагогічної думки (О. Бодальова, І. Зязюна, Л. Кондрашової, А. Макаренка, К. Станіславського, В. Сухомлинського, Р. Хмелюк та ін.), які висвітлювали у своїх працях ідею формування в майбутніх учителів якостей, пов'язаних з розумінням людської природи, ми розкривали перед студентами суть педагогічного артистизму як надання іншим максимальної свободи вибору й докладання найбільших зусиль для того, щоб цей вибір виявився правильним і неповторним. Студенти, засвоюючи ідеї цих науковців, все більше переконувалися в тому, що саме артистичний учитель, який розуміє та сприймає внутрішній світ своїх учнів безоцінним шляхом, поводить себе природно і відповідно до своїх внутрішніх переживань, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим усі необхідні умови для фасилітації свідомого навчання й особистісного розвитку в цілому.

Вивчаючи досвід учителів, що працюють в дусі ідей гуманістичної педагогіки та психології, студенти, відвідуючи різноманітні заходи сучасної школи, переконувалися в тому, що це також передбачає самостійність і відповідальну свободу учнів під час складання навчальної програми, постановки навчальних цілей, оцінювання результатів навчальної роботи. Вони спостерігали, що артистичний учитель у ролі справжнього толерантного

педагога виступає не як керівник адміністративного типу, а як творча людина, що створює сприятливі умови для самостійного й свідомого навчання, активізує та стимулює допитливість і пізнавальні мотиви учнів, їх групову навчальну роботу, підтримує виявлення кооперативних тенденцій, добирає для учнів різноманітний навчальний матеріал. При цьому ми концентрували увагу студентів на тому, що чим вищою виявляється здатність учителя до реалізації функцій педагогічного артистизму, зокрема до фасилітації навчання, тим більш індивідуалізованим і диференційованим виступає його підхід до учнів, тим більше уваги він приділяє переживанням дітей, частіше вступає з ними в діалоги, віддає перевагу співробітництву з ними під час планування навчального процесу, частіше використовує їх пропозиції та думки у своїй роботі, частіше усміхається на заняттях.

Як результат, наведене вище орієнтувало студентів на усвідомлення важливості поступового й обережного переходу ними на позиції артистичного вчителя як творчої індивідуальності, що працює не за традиційними методами, а на підставі нового стилю спілкування – толерантного й гуманістичного, нової професійної концепції – педагогічного артистизму.

Зазначимо, що під час проходження студентами третьої та четвертої експериментальних груп другої – стажерської педагогічної практики, вони, характеризуючи першу з настанов артистичного педагога як фасилітатора – конгруентність, намагалися сформувати в себе здатність до відкритості власним думкам і переживанням, а також здатності відкрито виражати й транслювати їх іншим людям. Шляхом створення відповідних педагогічних ситуацій на своїх уроках та виховних заходах студенти демонстрували приклади особистісного подання учням системи знань, пробудження в них власних сумнівів, переживань, роздумів, осяянь – проявів саме конгруентної позиції педагога, що підсилювало почуттєво-ціннісний підтекст навчання, збагачувало його, створюючи умови на шляху толерантної взаємодії з вихованцями. Щодо другої фасилітативною настанови – безумовного сприйняття учня, довіри до нього, що є особистісною впевненістю вчителя в перспективних можливостях і здібностях учнів, то вона набувалася студентами під час їхньої індивідуальної роботи з

учнями, тобто через самопізнання й пізнання іншого, шляхом рефлексії, критичної самооцінки власного інтелекту й адекватного самоаналізу їх стосунків з іншими людьми. Третя фасилітативна настанова вчителя здобувалася студентами під час реалізації вмінь “бачення” й емпатичного розуміння ними внутрішнього світу й поведінки кожного з учнів, знятого з їхньої внутрішньої позиції замість приписування учням фіксованих оцінних кліше. Цьому сприяло виконання студентами завдань педпрактики, які вимагали створення ними психолого-педагогічної характеристики на окремого учня й учнівський колектив як учасників навчально-виховного процесу.

Особливу увагу під час стажерської практики ми приділяли педагогічним ситуаціям, які були проблемними в контексті налагодження позитивної емоційної взаємодії вчителя іноземної мови з учнями. Так, зокрема, розглядаючи поняття “конфлікт” на уроках іноземної мови із загальнометодологічних позицій, в межах якої він постає як вища стадія розвитку суперечностей, а також стадія, що безпосередньо сприяє їх вирішенню, ми звертали увагу студентів експериментальних груп на те, що педагогу слід непокоїтися не лише в тих випадках, коли конфлікти виникають, але й тоді, коли їх взагалі немає. Це показник дефектності його взаємодії з класом, аудиторією, оскільки вона має поверхневий, безособовий характер і слухачі просто не звертають на педагога уваги. Вказуючи на те, що міжособистісний конфлікт означає зіткнення особистостей через несумісність потреб, мотивів, цілей, настанов, поглядів, поведінки в процесі та в результаті спілкування особистостей [88, с. 35], ми спрямовували студентів на усвідомлення того, що відмінність між конструктивним і деструктивним конфліктом полягає в тому, що перший спрямовано на з’ясування змісту проблемної ситуації та пошук варіантів її вирішення, що сприяє уточненню позицій і об’єднанню колективу, а другий спрямовано на з’ясування взаємин, що руйнує зв’язок колективу з педагогом.

Відповідаючи на питання стосовно наявності будь-яких суперечностей в основі міжособистісних конфліктів, ми відзначали, що, здебільшого, конфлікти виникають не в результаті суперечностей, а внаслідок порушення з боку однієї

із взаємодіючих сторін формальних або неформальних норм поведінки та спілкування. Студенти, таким чином, переконувалися, що конфлікт невід'ємно пов'язаний із поняттям "сполучуваність", він є не тільки її наслідком, але й причиною. Ситуаційні виявлення згоди сприяють підвищенню сполучуваності, а виникнення конфліктів – її зниженню. Отже, конфлікт є формою вираження ситуаційної несполучуваності, яка виникає в результаті здійснення одним із суб'єктів неприпустимих для іншої особистості дій, що викликає в неї образу, ворожість, протест, небажання спілкуватися з цим суб'єктом.

У результаті залучення до спостережень за вербальною й невербальною поведінкою артистичних (тобто здатних до персоніфікованої педагогічної взаємодії через дотримання принципів конфіденційності – створення атмосфери психологічної безпеки та саморозкриття, рівності позицій – визнання особистих норм кожної людини, взаємопідтримки, гнучкості рольової поведінки) чи неартистичних (тобто обмежених деперсоніфікованою педагогічною взаємодією, що жорстко детермінується переважно їх функціонально-рольовими розпорядженнями) учителів іноземної мови, а також до аналізу спеціальної літератури, студенти набули спроможності визначати сутність конфліктогенних факторів у педагогічному середовищі та знаходити причини їх подолання. Під конфліктогенами розумілися слова, дії або ж відсутність дій, що могло призвести до конфлікту.

Зокрема, студенти третьої та четвертої експериментальних груп серед провідних конфліктогенних факторів у педагогічному середовищі виокремили такі:

а) пряме негативне ставлення вчителя до учня, яке виявляється у формі наказів, погроз, зауважень, критики, звинувачень, глузувань, сарказму тощо;

б) поблажливе ставлення, що супроводжується принизливим втішанням або похвалою, докором та ін.;

в) хвалькуватість, яка підтверджується піднесеними розповідями про свої реальні та надумані успіхи;

г) менторське ставлення, тобто категоричні оцінні судження, висловлювання, нав'язування власних порад і власної думки, навчання, нагадування про неприємне тощо;

д) нечесність і нещирість – замовчування та приховування певної інформації, обман або ж спроба обманути, маніпуляції свідомістю особистості;

е) порушення етики: перебивання співрозмовника, ігнорування партнера в спілкуванні (не привітався, не виявив елементарної уваги, продовжує займатися сторонніми справами і тощо), створені випадково незручності без вибачення, перекладання відповідальності на іншу людину і т. ін.;

є) регресивна поведінка, яка супроводжується посиланням на інших після одержаного справедливого зауваження, наївні запитання, нарікання тощо.

Крім того, залучення студентів до мікродосліджень під час проходження педагогічної практики в школі дозволило їм встановити такі причини виникнення конфліктів у педагогічному середовищі: невміння створювати оптимальні умови для навчання; невміння враховувати в роботі з дітьми їхні індивідуальні особливості; недостатній рівень педагогічної майстерності викладачів; нетактовність чи грубість з боку педагога; неправильна стимуляція заохоченням і покаранням; нездатність спиратися в роботі на неформальні молодіжні об'єднання; хибне ставлення до критики, що було узагальнено в таблиці 2.5.

Зазначимо, що крізь призму змісту таблиці 2.5, ми намагалися не тільки спрямувати студентів на усвідомлення головних причин конфліктної ситуації, яка може виникнути в педагогічному процесі як результат діяльності неартистичного вчителя, але й виокремити альтернативні пропозиції щодо її попередження засобами вказаних вище функцій педагогічного артистизму. При цьому ми спрямовували студентів на розуміння того, що гуманістично змодельоване педагогічне спілкування завжди було й залишається творчістю, тобто є результатом відповідних дій артистичного вчителя, а конструктивне вирішення конфліктів – одним з його найбільш складних і найважливіших елементів, що вимагає досить високого рівня сформованості експресивно-

комунікативних умінь учителя іноземної мови як організатора й активного учасника іншомовного мовленнєвого та професійно-педагогічного спілкування.

Таблиця 2.5

Причини виникнення педагогічних конфліктів та шляхи їх подолання

Причини конфлікту	Шляхи подолання педагогічного конфлікту
1. Невміння створювати нормальні умови для навчання	Найперше завдання артистичного педагога полягає у створенні необхідних умов (психологічної безпеки й педагогічної підтримки) для успішної співпраці вихованців, а не в контролі за їх діями, високій вимогливості і в покаранні за незначні порушення дисципліни
2. Невміння враховувати індивідуальні особливості дітей	Артистичний педагог повинен завжди пам'ятати, що кожна дитина потребує індивідуального підходу та врахування її унікальності.
3. Недостатній рівень педагогічної майстерності вчителів	Довіра учнів до вчителя визначається його компетентністю: яскравим виступом перед класом, поясненням нового завдання, допомогою в раціональній організації самостійної роботи, вирішенням суперечливих проблем, використанням під час проведення занять сучасних форм, методів, принципів, технологій, досвіду педагогів-новаторів
4. Нетактовність, грубість педагога	Артистизм педагога виражається в доброзичливому звертанні до учня, демонстрації поваги до його гідності
5. Неправильна стимуляція заохоченням і покаранням	Артистичному вчителю неприпустимо заохочувати та карати учнів за результати дії, нехтуючи її мотивами. Схваленням мають супроводжуватись старанність і працелюбність як учнів, що відстають та новачків, так і тих, для кого бути відмінниками норма. Ревнощі та заздрощі учнів у цих випадках заважають розумінню тактики педагога

Продовження табл. 2.5

6. Нездатність спиратися в роботі на неформальні молодіжні об'єднання	Артистичному педагогу слід пам'ятати, що ніякі офіційні стосунки не в змозі регламентувати безліч ситуацій, які виникають щоденно в спілкуванні з молоддю. Діяти відповідно до очікувань неформальних груп – означає виявляти толерантність з опорою на вимоги офіційних документів, знати внутрішнє життя колективу, цікавитися взаєминами його членів, враховувати статеві й фізіологічні особливості учнів, умови їхнього життя, стану колективу
7. Негативне ставлення до критики	Артистичний педагог повинен мати достатній рівень психологічної культури, щоб в процесі виправлення недоліків учнів не підвищувати голос, не допускати нетактовність, грубість, тим самим провокуючи конфлікт. Оскільки критика не самоціль, перед виступом учителю слід чітко визначити мету вказування учневі на помилки і можливі шляхи їх подолання. Важливо самому дотримуватися правил поведінки

Друга проблема, яка привабила увагу студентів під час педагогічної практики, стосувалася стратегій попередження дитячої психологічної травми, як певної настанови діяльності артистичного педагога. Вона була покликана переконати майбутніх учителів іноземної мови, що саме зневажання людських прав дитини, інтолерантне поводження з нею, приниження її гідності може мати трагічні наслідки для її особистісного розвитку, через що оволодіння роллю педагога-фасилітатора шляхом опанування функцій педагогічного артистизму є вкрай необхідним. Під час обговорення різноманітних педагогічних ситуацій викладач-експериментатор досить емоційно спілкувався зі студентами, використовував міміку, жести, щирість, повагу, ініціативу довіри, завдяки яким студенти ще більше підкріплювали свою особисту значущість, самооцінку, навчалися відстоювати гідність своїх позицій та думок.

У результаті обговорення різних педагогічних ситуацій майбутні педагоги зробили висновки, що їм не слід забувати про особливу власну позицію та професійну поведінку в конфліктних ситуаціях, які створюють духовний імідж сучасного вчителя іноземної мови як носія культури й педагогічного артистизму. Студенти усвідомлювали, що робота з дітьми вимагає високого рівня педагогічного й іншомовного мовленнєвого спілкування вчителів іноземної мови, які, на жаль, зазвичай не можуть вчасно зупинитися, уникнути різких слів, не підкреслювати негативних рис свого вихованця, тобто не здатні конструктивно використовувати провідні функції педагогічного артистизму. Так, студенти визначили провідні емоції, які викликають конфлікт. Наприклад, на рис. 2.2 наведено схему, яка пояснювала у спрощеній формі, які емоції здебільшого викликає конфлікт.

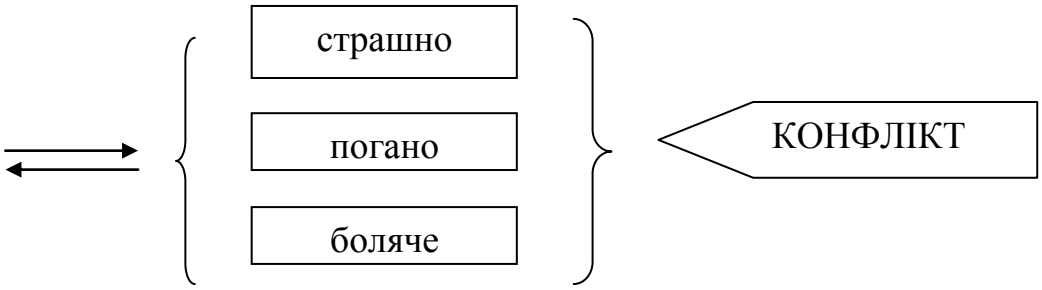


Рис. 2.2. Емоції в конфліктній ситуації

Характеризуючи природу виникнення тиску та агресії в умовах конфлікту, ми орієнтували студентів на багатоаспектність внутрішніх переконань, що можуть сприяти вияву агресії в конфліктних ситуаціях і, навпаки, закладати основи розв’язання конфліктів без агресії, тобто засобами педагогічного артистизму. Також ми запропонували студентам психолого-педагогічні рекомендації відносно уникнення провокації агресивної поведінки та дійової стратегії у випадку відвертої агресії партнера на початку конфлікту, які вони відпрацьовували у своїй практичній діяльності з учнями із застосуванням засобів педагогічного артистизму. При цьому вони намагалися діяти таким чином, щоб забезпечити свій успіх у вирішенні складних педагогічних ситуацій засобами педагогічного артистизму.

На рис. 2.3 схематично зображено можливу реакцію майбутнього вчителя іноземної мови як партнера з педагогічного спілкування у відповідь на конфліктні вимоги змінитися. За допомогою словесних і наочних методів навчання (пояснення, науково-популярна розповідь, ілюстрація, демонстрація, спостереження) нам вдалося значно розширити професійний досвід майбутніх учителів іноземної мови відносно оволодіння навичками керування конфліктною ситуацією засобами педагогічного артистизму.

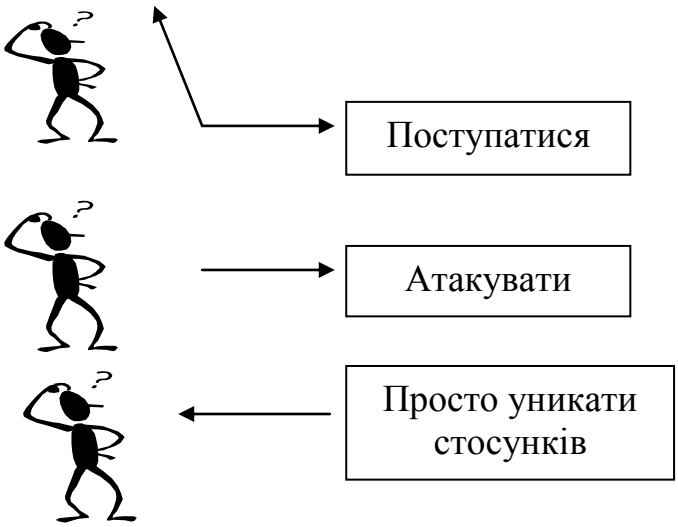


Рис. 2.3. Тактика поведінки в конфліктній ситуації

Загалом, упродовж педагогічної практики студенти мали можливість не тільки закріпити знання про способи реалізації функцій педагогічного артистизму, але й розвинути власні експресивно-комунікативні вміння, на вдосконаленні яких ми робили особливий наголос. Це досягалося шляхом проведення таких форм роботи з майбутніми вчителями іноземної мови впродовж педагогічної практики, як: семінар-дослідження, семінар-дискусія, семінар-обговорення, практикуми (круглий стіл, драматизація педагогічних ситуацій, рольові ігри, зустрічі з професіоналами), самостійна науково-дослідна робота студентів з проблем педагогіки гуманізму та педагогічного професіоналізму вчителя іноземної мови. Останній ми приділяли значну увагу, і це було зумовлено тим, що оволодіння навичками конструктивного вирішення

конфліктних ситуацій здійснювалося через актуалізацію засобів автотренінгу студентів з метою опанування засобами педагогічного артистизму.

Таким чином, наші спостереження за процесом і результатами педагогічної практики вказували на те, що оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови функціями педагогічного артистизму як важливою професійною якістю, сприяло вдосконаленню способів організації їх дидактичної емоційної взаємодії з учнями за рахунок відповідного розвитку експресивно-комунікативних умінь, особливо в контексті набуття ознак володіння собою й управління власною комунікативною поведінкою. Це виявлялося не тільки шляхом відчуття власного тіла, уміння знімати напругу й розслаблятися, але й активізації в собі відчуття стриманої сили та впевненості, уміння управляти власними емоціями, орієнтуватися на подолання труднощів й нейтралізації впливу психологічного вантажу невдач. Студенти третьої й четвертої експериментальних груп демонстрували також здатність до релаксації, самонавіювання, концентрації уваги й уяви, уміння контролювати мимовільну розумову активність з метою досягнення оптимальних результатів в обраній педагогічній діяльності. Їм була властива емоційна стабільність, конгруентність, емпатія, високий рівень співчуття, здатність до рефлексії, відсутність напруженості у вербальній і невербальній поведінці, доброзичливість, уміння володіти собою (голосом, мімікою, жестами), довіра, соціальний оптимізм. Тобто тренінг функцій педагогічного артистизму був не тільки засобом набуття предметно-змістової й операційно-технологічної компетентності, але й своєрідною особистісно-орієнтованою психотерапією, покликаною допомогти майбутнім учителям іноземної мови змінити ставлення до самих себе й до соціального оточення в гуманістичному дусі, звільнитися від неадекватних педагогічних стереотипів і переконань.

Після педагогічної практики студенти захищали проекти свого індивідуального стилю педагогічного спілкування й дидактичної емоційної взаємодії, обґрунтовуючи індивідуальні досягнення, проблемні зони власного професійного саморозвитку у напрямі набуття якостей педагогічного

професіоналізму й артистизму, ступеня розвиненості експресивно-комунікативних умінь, що можуть утримувати перспективи їхнього подальшого зростання як учителів-фасилітаторів, програму з професійного самовиховання в дусі педагогіки гуманізму.

Зазначимо, що саме за рахунок тренінгу функцій педагогічного артистизму в майбутніх учителів іноземної мови, за нашими спостереженнями, зникли атрибути негативної психофізіологічної домінанти, з'явилася здатність підтримувати й викликати творче натхнення, виявилося вміння впливати на увагу учнівської аудиторії та підтримувати її інтерес до змісту навчання іноземної мови, актуалізувалися здібності виявляти й демонструвати свої власні особистісні та світоглядні настанови, виразно й лаконічно виражати свої думки вербальними та невербальними засобами.

Крім того, у студентів третьої та особливо четвертої експериментальних груп, з одного боку, полегшилася можливість самоствердження, розвитку чуттєвої сфери й виявилася здатність поєднувати логічне та емоційне, образне у своєму внутрішньому світі й діях, і таким чином більш адекватно передавати учням багатство культури народу, мова якого вивчалася. З іншого – з'явилася здатність до формування привабливого для дітей гуманістичного потенціалу учіння, спроможність здійснювати етичний захист їхньої і своєї гідності, досягати взаємного розуміння та доцільно коректувати свою поведінку, виявляти можливість перспективи творчого зростання тощо.

Таким чином, описані в даному параграфі форми, засоби, методи й прийоми організації навчально-пізнавальної та квазі-професійної діяльності студентів експериментальних груп під час відвідування ними аудиторних лекційних, практичних і тренінгових занять та проходження педагогічної практики як форм спеціального методичного забезпечення способів реалізації трьох запропонованих нами педагогічних умов, на нашу думку, повинні були сприяти становленню й розвитку в них цілісної структури експресивно-комунікативних умінь як професійно важливої складової їхнього професіоналізму.

2.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту з розвитку експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови

Зазначимо, що для одержання достовірних результатів педагогічного експерименту, насамперед необхідно було зафіксувати вихідний стан студентів кожної з 5 груп, що брали в ньому участь, не тільки за основним експериментальним фактором – рівнем експресивно-комунікативних умінь, але й за низкою їх суб'єктивних характеристик як супровідних факторів. Останні, за даними сучасних психолого-педагогічних досліджень [11, 104, 113], здатні так чи інакше впливати на процес оволодіння студентами експресивно-комунікативними вміннями. У зв'язку з цим урахування суб'єктивних факторів було необхідним для того, щоб у процесі педагогічного експерименту простежити за динамікою опанування студентами способами виконання професійно-педагогічних дій, які складають структуру експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови.

Тому до початку педагогічного експерименту ми намагалися виконати всі умови статистичного методу дослідження щодо формування контингенту досліджуваних чотирьох експериментальних (п1, п2, п3, п4) та однієї контрольної (п5) груп, зрівнявши їх за допомогою процедур першого діагностичного зрізу за основним і супутніми факторами. Для участі в ньому методом випадкового відбору [57] залучалися студенти 5 англійських академічних груп факультету романо-германської філології ОНУ ім. І.І. Мечникова в кількості 79 осіб, що навчались впродовж 2001–2006 навчальних років.

Так, перший діагностичний зріз проводився після завершення першого навчального семестру наприкінці 2001 року. Діагностика рівнів експресивно-комунікативних умінь студентів здійснювалася методом експертної оцінки трьох компетентних суддів кожного з блоків їх цілісної структури на основі оцінки ними якості самопрезентації майбутніх учителів іноземної мови під час

ігрового моделювання педагогічних ситуацій, описаних у параграфі 2.2.1. Роль експертів виконували викладачі кафедр фонетики, граматики і лексикології, які викладали означені аспекти англійської мови та були залучені до експериментальної роботи. При цьому вони дотримувалися критеріїв запропонованої нами методики діагностики. Узагальнені результати відбиває таблиця 2.6.

Як свідчить таблиця 2.6, дані першого – початкового зрізу не вказували на значущу відмінність у результатах фахової підготовки студентів з розвитку в них експресивно-комунікативних умінь, що здійснювалася в межах чотирьох експериментальних та однієї контрольної моделей навчання. Так, у першій (модель фахової підготовки Qy1), третій (модель фахової підготовки Qy3) та п'ятій (модель фахової підготовки Q) групах спостерігалися однакові результати щодо ступеня володіння студентами експресивно-комунікативними уміннями (загальний коефіцієнт їх вияву складав величину 0,15), у другій (модель фахової підготовки Qy2) і четвертій (модель фахової підготовки Qy1y2y3) групах вони були дещо нижче (відповідно 0,14 і 0,11). У всіх групах уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції виявлялося яскравіше (коефіцієнти відповідно 0,23, 0,26, 0,23, 0,20 і 0,21), а уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду і чарівності внутрішнього світу своєї особистості (коефіцієнти відповідно 0,14, 0,10, 0,13, 0,08 і 0,17) та уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями (коефіцієнти відповідно 0,07, 0,07, 0,08, 0,06, 0,07) виявилися в майбутніх учителів іноземної мови гірше.

Загалом, розбіжності в загальних коефіцієнтах були не суттєвими, що свідчило про відносну рівність піддослідних за виявом експресивно-комунікативних умінь як основного експериментального фактора на початку педагогічного експерименту.

Таблиця 2.6

Результати першого діагностичного зрізу щодо вияву студентами експресивно-комунікативних умінь

№№ з/п	Групи	Блоки експресивно-комунікативних умінь			
		Уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду й чарівності внутрішнього світу своєї особистості	Уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції	Уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями	Загальний коефіцієнт
1.	п1	0,14	0,23	0,07	0,15
2.	п2	0,10	0,26	0,07	0,14
3.	п3	0,13	0,23	0,08	0,15
4.	п4	0,08	0,20	0,06	0,11
5.	п5	0,17	0,21	0,07	0,15

Через те, що майбутніх учителів іноземної мови ми відносили до розряду спеціалістів, професійна діяльність яких здійснюється у сфері освітнього менеджменту, то перший діагностичний зріз, що передбачав реалізацію трьох методик діагностики особистості досліджуваних, було спрямовано на визначення вихідного рівня сформованості в них саме провідних лідерських якостей – мотивації до успіху, комунікативних та організаторських здібностей. При цьому для визначення в них рівня мотивації до успіху нами було використано методику Т. Елерса, опитувальник і ключ до обробки результатів якої подано в роботі [225]. Для визначення комунікативних і організаторських здібностей студентів використовувалась відома методика діагностики (КОЗ-1), запропонована В. Синявським і Б. Федоришиним, опитувач до якої ми запозичили з роботи Є. Рогова [196].

Узагальнені результати першого діагностичного зрізу, що подані у вигляді цифрових величин коефіцієнтів (Кср.), отриманих студентами на основі самооцінки їхньої мотивації до успіху, комунікативних і організаторських здібностей, відбиває таблиця 2.7, а узагальнені результати з кожної групи досліджуваних, у формі порівняльного аналізу рівнів прояву у них цих якостей, демонструє таблиця 2.8.

Таблиця 2.7

Коефіцієнт вияву професійно важливих якостей студентів як майбутніх учителів іноземної мови (результати першого діагностичного зрізу)

№№ з/п	Групи	Ступінь вияву професійно важливих якостей студентів			
		Комунікативні здібності	Організаторські здібності	Мотивація до успіху	Кср.
1.	п1=16ос.	0,57	0,62	0,67	0,62
2.	п2=15ос.	0,65	0,72	0,72	0,70
3.	п3=18ос.	0,56	0,55	0,61	0,57
4.	п4=17ос.	0,56	0,59	0,62	0,59
5.	п5=13ос.	0,66	0,74	0,73	0,71

Як свідчить таблиця 2.7, за параметром „комунікативні здібності” студенти всіх груп розподілились у достатньо близьких один до одного числових вираженнях. Взагалі, одержані в першій (0,57), третій (0,56) і четвертій (0,56) групах студентів коефіцієнти, практично дорівнювали величині 0,6. У другій (0,65) і п’ятій (0,66) групах студентів коефіцієнти, що відображають ступінь вияву їх комунікативних здібностей, незначно відрізнялись від попередніх, оскільки різниця коливалася в межах величин 0,01- 0,09. Ця розбіжність була статистично несуттєвою, що свідчило про рівність можливостей студентів у плані участі в педагогічному спілкуванні й здійсненні їхньої професійної комунікації.

За параметром „Організаторські здібності” було зареєстровано майже такі самі дані. Так, практично однакові коефіцієнти були одержані у другій (0,72) і п’ятій (0,74) групах, а в іншого контингенту студентів – у першій (0,62), третій (0,55) і четвертій (0,59) групах величини коефіцієнтів були дещо нижчими, близькими до величини 0,6. Водночас, різниця між величинами цих коефіцієнтів, що відображають ступінь вираження організаторських здібностей студентів, залучених до участі в педагогічному експерименті, була несуттєвою і складала у своєму крайньому вираженні величину 0,19.

За параметром „Мотивація до успіху” були одержані подібні результати: у першій (0,67), другій (0,72) і п’ятій (0,71) групах спостерігався збіг величин коефіцієнтів (0,7), а в третій (0,61) і четвертій (0,62) групах коефіцієнти були дещо нижчими (0,6). Проте, розкид у величинах був також несуттєвим і становив числове вираження в межах 0,01- 0,11, що також не могло значно впливати на прикінцеві результати педагогічного експерименту.

Загалом, за сукупністю трьох видів професійно важливих для педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови якостей – комунікативних, організаторських і мотиваційних – групи студентів, що брали участь у перетворюючому експерименті, також були практично рівні. Зумовлено це було тим, що різниця між величинами середніх коефіцієнтів, одержаних у першій (0,62), другій (0,70), третій (0,57), четвертій (0,59) і п’ятій (0,71) групах, у своєму крайньому значенні мала числове вираження 0,14, що було статистично несуттєвим. Поряд з цим, було очевидно, що за комунікативними, організаторськими та мотиваційними характеристиками особистості деяку перевагу мали студенти другої експериментальної (0,70) і п’ятої контрольної (0,71) груп.

Як демонструє таблиця 2.7, якщо за кількісними показниками всі п’ять груп були відносно рівними за ступенем вияву в студентів комунікативних, організаторських і мотиваційних якостей, то крізь призму якісних показників,

на що вказує таблиця 2.8, незважаючи на те, що підтверджувалася та ж сама закономірність, мали місце такі особливості.

Таблиця 2.8

Результати першого діагностичного зрізу щодо рівнів вияву професійно важливих якостей майбутніх учителів іноземної мови

№№ з/п	Групи	Рівні вияву комунікативних здібностей (у %)									
		Дуже високий		Високий		Середній		Нижче середнього		Низький	
1.	п1=16ос.	4	25%	1	6%	2	13%	4	25%	5	31%
2.	п2=15ос.	2	13%	7	47%	1	7%	2	13%	3	20%
3.	п3=18ос.	1	5%	5	28%	3	17%	6	33%	3	17%
4.	п4=17ос.	1	6%	4	24%	4	24%	3	17%	5	29%
5.	п5=13ос.	1	8%	6	46%	3	23%	2	15%	1	8%
№№ з/п	Групи	Рівні вияву організаторських здібностей (у %)									
1.	п1=16ос.	1	6%	6	37%	3	19%	4	25%	2	13%
2.	п2=15ос.	6	40%	3	20%	3	20%	3	20%	-	-
3.	п3=18ос.	4	22%	2	11%	4	22%	2	11%	6	33%
4.	п4=17ос.	5	29%	1	6%	3	17%	4	24%	4	24%
5.	п5=13ос.	5	38%	2	15%	3	23%	2	15%	1	8%
№№ з/п	Групи	Рівні вияву мотивації до успіху (у %)									
1.	п1=16ос.	1	6%	6	38%	3	19%	4	25%	2	12%
2.	п2=15ос.	1	7%	8	53%	2	13%	3	20%	1	7%
3.	п3=18ос.	3	17%	4	22%	5	28%	1	5%	5	28%
4.	п4=17ос.	3	17%	1	6%	2	12%	4	24%	7	41%
5.	п5=13ос.	1	8%	6	46%	2	15%	3	23%	1	8%

Так, ієрархічний розподіл студентів свідчив, що за параметром „комунікативні здібності” найслабше виглядали студенти 4 групи (п4), у якій дуже високого рівня досягли лише 6 %, високого – 24 %, середнього – 24 %, нижче середнього – 17 % і низького – 29 % з її складу.

Найкраще виглядали студенти 5 контрольної (8 % досягли дуже високого, 46 % – високого, 23 % – середнього, 15 % – нижче середнього і 8 % – низького рівнів) і 2 експериментальної (13 % вийшли на дуже високий, 47 % – на високий, 7 % – на середній, 13 % – нижче середнього і 20 % – на низький рівні) груп. На дуже високому та високому рівнях комунікативні здібності виявились у першій групі (п1) у 25 % та 6 % студентів, а в третій групі (п3) – у 5 % та 28 % осіб. На середньому і нижче середнього рівнях ці здібності виявились у 13 % та 25 % студентів першої групи, а також у 17 % та 33 % студентів третьої групи. Низький рівень комунікативних здібностей виявився у 31 % студентів першої групи та у 17 % студентів третьої групи.

За параметром „Організаторські здібності" спостерігалася схожа картина: найкращі показники було зафіксовано у п'ятій контрольній (у 38 % студентів виявився дуже високий, а у 15 % – високий, при 23 % середнього і 15 % нижче середнього рівнів, 8 % – низький рівень) і в другій експериментальній (40 % студентів виявляли цю групу здібностей на дуже високому, а 20 % – на високому рівнях, при 20 % з їх числа на середньому і 20 % – на нижче середнього рівнях) групах студентів. Дещо відставали від них студенти першої групи (п1), з числа яких досягли дуже високого рівня організаторських здібностей 6 %, високого – 37 %, середнього – 19 %, нижче середнього – 25 % і низького рівня – 13 %. У третій (22 % студентів вийшли на дуже високий і 11 % – на високий рівні, при 22 % з їх числа – на середньому, 11% – на нижче середнього і 33 % – на низькому рівнях) і в четвертій (29 % студентів досягли дуже високого рівня, 6 % – високого, 17 % – середнього, 24 % – нижче середнього і 24 % – низького рівнів) експериментальних групах (п3 і п4) спостерігались дещо гірші організаторські здібності студентів.

За параметром „Мотивація до успіху" найнижчі результати виявили студенти четвертої (17 % з них досягли дуже високого і 6 % – високого рівнів, при 12 % – на середньому, 24 % – на нижче середнього і 41 % – на низькому рівнях) і третьої (17 % з їх числа вийшли на дуже високий, а 22 % – на високий рівні, при 28 % – на середньому, 5 % – нижче середнього і 28 % – на низькому

рівнях) експериментальних груп. Студенти п’ятої контрольної (8 % з них на дуже високому і 46 % – на високому рівнях, при 15 % – на середньому і 23 % – на нижче середнього рівнях), другої експериментальної (7 % – на дуже високому, 53 % – на високому, 13 % – на середньому, 20 % – на нижче середнього і 7 % – на низькому рівнях) і першої експериментальної (6 % – на дуже високому, 38 % – на високому, 19 % – на середньому, 25 % – на нижче середнього і 12 % – на низькому рівнях) груп демонстрували вищі результати.

Загалом, дані поданих вище таблиць переконливо свідчать, що контингент студентів контрольної – п’ятої (п5) групи, порівняно з контингентом кожної з чотирьох експериментальних груп, за параметрами комунікативних та організаторських здібностей, а також мотивації до успіху, як супутних суб’єктивних факторів експерименту, що проводився, нічим особливо не відрізнявся. Водночас, цей контингент студентів мав усі передумови для досягнення вищих результатів за основним експериментальним фактором – рівнем оволодіння експресивно-комунікативних умінь. Це означало, що зрівнювання контингенту п’яти груп студентів за супутними факторами до проведення педагогічного експерименту, у свою чергу, забезпечувало надійну основу для одержання достовірних даних після його закінчення.

Другий діагностичний зріз проводився в кожній з груп студентів після закінчення лекційних та семінарських занять дисциплін психолого-педагогічного циклу й проходження ними першої педагогічної практики в школі. Так, в основу діагностики рівнів експресивно-комунікативних умінь було покладено метод незалежних характеристик (експертної оцінки). При цьому оцінюванню компетентними суддями підлягала міра вираження кожного з трьох блоків експресивно-комунікативних умінь студентів під час виконання ними функціональних обов’язків і різних видів навчально-виховної роботи на посаді вчителя іноземної мови за методикою, описаною в параграфі 2.1. Оцінювання міри оволодіння студентами визначеними блоками експресивно-комунікативних умінь здійснювалося компетентними суддями в складі трьох осіб.

Як свідчить таблиця 2.9, дані другого – проміжного зрізу вказують на певну відмінність у результатах фахової підготовки студентів щодо розвитку в них експресивно-комунікативних умінь, що здійснювалася в межах чотирьох експериментальних та однієї контрольної моделей їхнього навчання. Так, у першій (модель фахової підготовки Qy1) і в п'ятій (модель фахової підготовки Q) групах спостерігалися відносно однакові результати щодо ступеня оволодіння студентів експресивно-комунікативними уміннями (загальний коефіцієнт їх вияву складав величину 0,40 і, відповідно, 0,38).

Загальні коефіцієнти були подані таким чином: за параметром досягнення ефекту привабливості й чарівності – коефіцієнти 0,43 і 0,37; за параметром досягнення ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення й риторичної компетенції – коефіцієнти 0,37 і, відповідно, 0,41; за параметром досягнення ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму – коефіцієнти 0,37 та 0,37.

На відміну від цих груп, у другій (модель експериментального навчання Qy2), третій (модель експериментального навчання Qy3) і четвертій (модель експериментального навчання Qy1Qy2Qy3) групах було зафіксовано більш значущі досягнення студентів щодо оволодіння експресивно-комунікативними вміннями.

Суттєвим було й те, що якщо студенти другої групи (загальний коефіцієнт 0,44) випереджали своїх ровесників з третьої групи (загальний коефіцієнт 0,41) саме за параметром досягнення ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції (0,56 проти 0,37) та параметром досягнення ефекту привабливості зовнішнього вигляду й чарівності внутрішнього світу своєї особистості (0,40 проти 0,37), то студенти з третьої групи, навпаки, дещо випереджали їх за параметром досягнення ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями (0,48 проти 0,37).

Таблиця 2.9

Динаміка оволодіння студентами експресивно-комунікативними вміннями (результати другого діагностичного зрізу)

№№ з/п	Групи	Блоки експресивно-комунікативних умінь			
		Уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду й чарівності внутрішнього світу своєї особистості	Уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції	Уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями	Загальний коефіцієнт
1.	п1	0,43	0,37	0,37	0,40
2.	п2	0,40	0,56	0,37	0,44
3.	п3	0,37	0,37	0,48	0,41
4.	п4	0,48	0,56	0,56	0,53
5.	п5	0,37	0,41	0,37	0,38

Загалом, студенти саме четвертої групи (модель фахової підготовки Qy1Qy2Qy3), незважаючи на те, що хоча за своїми суб'єктивними передумовами, у вигляді комунікативних та організаторських здібностей, а також мотивації до успіху дещо поступалися студентам інших груп, які брали участь у педагогічному експерименті, проте з достатньо переконливим відривом випередили своїх ровесників з інших груп за всіма параметрами експресивно-комунікативних умінь (загальний коефіцієнт 0,53). У тому числі за кожним з них: уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду і чарівності внутрішнього світу своєї особистості (коефіцієнт 0,48), уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції (коефіцієнт 0,56) та уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями (коефіцієнт 0,56).

Піддавши дані другого діагностичного зрізу не тільки кількісному, але й якісному аналізу, ми отримали можливість визначити рівні оволодіння студентами експресивно-комунікативними вміннями, що відображає табл. 2.10.

Таблиця 2.10

Результати другого – проміжного зрізу з визначення рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь студентів

Модель фахової підготовки	Рівні розвитку експресивно-комунікативних умінь студентів (у %)					
	Оптимальний	Високий	Достатній	Середній	Низький	Незадовільний
Qy1	-	-	-	-	59%	41%
Qy2	-	-	-	25%	75%	-
Qy3	-	-	-	3%	94%	3%
Qy1Qy2Qy3	-	-	-	56%	44%	6%
Q	-	-	-	-	50%	50%

Як свідчить таблиця 2.10, у першій (41 % студентів) та п’ятій (50 % студентів) групах у значної кількості досліджуваних експресивно-комунікативні вміння виявлялися лише на недостатньому рівні, а в контингенту другої (25 % – на середньому і 75 % – на низькому рівнях), третьої (3 % – на середньому, 94 % – на низькому рівнях) і четвертої (56 % – на середньому і 44 % – на низькому рівнях) груп на етапі проміжного зрізу вони вже виявлялися в єдності своєї цілісної структури.

Зазначимо, що третій прикінцевий діагностичний зріз було проведено в середині IX семестру, тобто наприкінці проходження ними стажерської педагогічної практики, яка завершувала перетворюючий експеримент. Предметом розгляду компетентних суддів були акти практичної самопрезентації, іншомовної мовленнєвої діяльності та педагогічного спілкування студентів з учнями в процесі навчання останніх іноземної мови.

Спостереження експертів велися за способами педагогічного спілкування й дидактичної емоційної взаємодії студентів. Вони доповнювалися й

коригувалися на основі обговорення підготовлених студентами конспектів уроків з іноземної мови та позакласних виховних занять. До уваги бралися також протоколи аналізу та самоаналізу студентами способів вирішення різних комунікативних завдань, а також оцінні судження учнів про враження від їхньої інтелектуального-мовленнєвої та емоційної взаємодії з майбутніми вчителями іноземної мови.

Характерним було те, що прикінцевий зріз засвідчив ту саму емпіричну залежність, яка виявлялась уже в процесі проведення другого – проміжного зрізу, на що вказує таблиця 2.11.

Ця закономірність полягала в тому, що:

– по-перше, певна педагогічна умова організації фахової підготовки у напрямі розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови, реалізована окремо, детермінує успішність цього процесу в певному ракурсі, зокрема, зумовлює більш інтенсивний вияв уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду й чарівності внутрішнього світу своєї особистості, уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції або уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями тощо;

– по-друге, поєднання всієї сукупності визначених педагогічних умов фахової підготовки забезпечує ефективніше оволодіння майбутніми учителями іноземної мови експресивно-комунікативними вміннями в єдності параметрів їх цілісної структури.

Так, згідно з даними таблиці 2.11, найвищі результати щодо розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови було зафіксовано саме в четвертій експериментальній групі (загальний коефіцієнт 0,75, у тому числі за досягненням ефекту привабливості зовнішнього вигляду і чарівності внутрішнього світу своєї особистості – 0,74, досягненням ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної

компетенції – 0,74 і досягненням ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями – 0,76), на масиві студентів якого реалізовувалася технологія навчання Qy1Qy2Qy3. Найнижчі результати демонстрували студенти п'ятої – контрольної групи (п5), де реалізовувалася традиційна модель навчання Q (загальний коефіцієнт 0,51, у тому числі: за досягненням ефекту привабливості зовнішнього вигляду і чарівності внутрішнього світу своєї особистості – 0,52, досягненням ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції – 0,48 та досягненням ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями – 0,53).

Таблиця 2.11

Динаміка розвитку експресивно-комунікативних умінь наприкінці третього діагностичного зрізу

№№ з/п	Групи	Блоки експресивно-комунікативних умінь			
		Уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду й чарівності внутрішнього світу своєї особистості	Уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції	Уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями	Загальний коефіцієнт
1.	п1	0,78	0,56	0,60	0,65
2.	п2	0,59	0,81	0,59	0,66
3.	п3	0,56	0,59	0,74	0,63
4.	п4	0,74	0,74	0,76	0,75
5.	п5	0,52	0,48	0,53	0,51

Суттєвим було й те, що студенти першої, другої і третьої експериментальних груп після закінчення перетворюючого експерименту продемонстрували відносно однакові результати щодо оволодіння експресивно-комунікативними вміннями за загальним коефіцієнтом, але протилежні за окремими параметрами їх трьох складових блоків. Так, контингент студентів першої експериментальної групи (п1), який навчався за моделлю фахової підготовки Qy1, досяг величини загального коефіцієнту 0,65, у тому числі за досягненням ефекту привабливості зовнішнього вигляду й чарівності внутрішнього світу своєї особистості – 0,78, досягненням ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції – 0,56 та досягненням ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями – 0,60. На відміну від першої групи, студенти другої (загальний коефіцієнт 0,66) і третьої (загальний коефіцієнт 0,63) експериментальних груп дещо випереджали її за параметрами досягнення ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення й риторичної компетенції та досягнення ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями. А саме: у другій групі (п2) за параметром ефекту привабливості зовнішнього вигляду і чарівності внутрішнього світу своєї особистості була досягнута величина коефіцієнта – 0,59, ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення й риторичної компетенції – 0,81 та ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями – 0,59, а у третій групі (п3), навпаки, за параметром ефекту привабливості зовнішнього вигляду і чарівності внутрішнього світу своєї особистості – 0,56, ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення й риторичної компетенції – 0,59 та ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями – 0,74.

Якісний аналіз даних третього прикінцевого діагностичного зрізу дозволив визначити ієрархію в рівнях оволодіння експресивно-комунікативними вміннями студентами як майбутніми вчителями іноземної мови (див. таблицю 2.12).

Таблиця 2.12

Динаміка розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови

Модель фахової підготовки	Рівні експресивно-комунікативних умінь					
	Опти-мальний	Високий	Достат-ній	Середній	Низький	Незадо-вільний
Q1	-	11 %	18 %	53 %	18 %	-
Q2	-	11 %	45 %	33 %	11 %	-
Q3	-	10 %	25 %	55 %	10 %	-
QУ1QУ2QУ3	21%	40 %	23 %	16 %	-	-
Q	-	-	12 %	37 %	28 %	23 %

Умовні позначки:

Q – умови традиційного навчання;

QУ1 – реалізація першої педагогічної умови;

QУ2 – реалізація другої педагогічної умови;

QУ3 – реалізація третьої педагогічної умови;

QУ1QУ2QУ3 – реалізація сукупності педагогічних умов.

Як бачимо, таблиця 2.12 переконливо свідчить, що саме модель фахової підготовки Qy1Qy2Qy3, яку було реалізовано в четвертій експериментальній групі (п4), дозволяє досягти найвагоміших, з апробованих у нашому емпіричному досвіді, результатів. Конкретизуючи їх, стає очевидним, що вона дозволяє розвинути блок експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови на оптимальному рівні – у 21 %, високому рівні – у 40 %, достатньому рівні – у 23 %, середньому рівні – у 16 %, минаючи низький і незадовільний рівні.

Дані таблиці 2.12 демонструють, що моделі фахової підготовки, реалізовані в першій (Qy1), другій (Qy2) і третій (Qy3) експериментальних групах гарантують оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови експресивно-комунікативними вміннями в основному, на належних рівнях. Зокрема, на високому (11 %, 11% та 10 %), достатньому (18 %, 45 % і 25 %) та середньому (53 %, 33 % і 55 %) рівнях. При цьому в кожній з цих трьох експериментальних груп було зареєстровано незначний контингент студентів, у яких цей блок умінь виявився й на низькому (18 %, 11 % та 10 %) рівні.

На відміну від результатів, одержаних в експериментальних групах студентів, у контрольній п’ятій групі, де фахова підготовка відбувалася за традиційною моделлю (Q), продемонстровано менш значущі результати. Розвиток експресивно-комунікативних умінь у цій групі відбувався на достатньому рівні – у 12 % студентів, середньому рівні – у 37 %, низькому рівні – у 28 %. При цьому у 23 % студентів блок експресивно-комунікативних умінь виявився на незадовільному рівні, тобто так і залишився несформованим після закінчення терміну їхньої фахової підготовки.

Цими емпіричними фактами була повністю підтверджена правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Загалом, обчислення величини індекса ефективності кожної з моделей фахової підготовки студентів [248] в аспекті розвитку в них експресивно-комунікативних умінь, реалізованих у проведеному експерименті, дозволило визначити найоптимальнішу з них, що демонструє таблиця 2.13

Отже, дані таблиці 2.13 переконливо свідчать, що найбільш оптимальною щодо розвитку в майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь у нашому експерименті слід вважати модель фахової підготовки, реалізовану саме в четвертій (п4) експериментальній групі (Qy1Qy2Qy3).

Саме ця модель забезпечує високу ефективність розвитку в майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь, що в півтора рази вище (коефіцієнт 1,5 порівняно з коефіцієнтом 1,0), ніж за традиційно діючої

системи її організації (Q). Таким чином, емпіричними фактами була повністю підтверджена правомірність висунутої нами гіпотези дослідження про те, що розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови здійснюється більш успішно, якщо під час організації їхньої фахової підготовки реалізувати запропоновані педагогічні умови.

Таблиця 2.13

Індекс ефективності моделей фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови з розвитку в них експресивно-комунікативних умінь

№№ з/п	Група	Модель фахової підготовки	Коефіцієнт ефективності	Індекс ефективності
1.	п1	Qy1	0,65	1,25
2.	п2	Qy2	0,66	1,27
3.	п3	Qy3	0,63	1,21
4.	п4	Qy1Qy2Qy3	0,74	1,5
5.	п5	Q	0,51	1,0

Поряд з цим, було очевидним і те, що моделі фахової підготовки, реалізовані в першій, другій та третій групах, на масивах студентів яких відбувалося часткове оновлення й інтеграція змісту психолого-педагогічного блоку знань за рахунок уведення нових модулів, а також цілеспрямовано здійснювалась активізація способів організації їх навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності, також були на чверть ефективніше за традиційну (коефіцієнти 1,25; 1,27 і 1,21 проти коефіцієнта 1,0).

Загалом, результати проведеного педагогічного експерименту переконливо свідчать, що головними факторами вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови в аспекті розвитку в них експресивно-комунікативних умінь є, по-перше, оновлення змісту теоретичного і прикладного аспектів психолого-педагогічних дисциплін, їх інтеграція. По-друге, зміст психолого-педагогічної підготовки повинен бути розширеним за рахунок уведення нових, необхідних для підвищення їхнього професіоналізму навчальних дисциплін, серед яких особливо актуальними постають модулі

“Педагогічна риторика”, „Педагогічний артистизм учителя іноземної мови”, “Педагогічний менеджмент” і „Професійно-педагогічна іміджелогія”. Саме їх зміст, адекватний новим соціально-культурним і функціональним завданням учителів іноземної мови, орієнтований на гармонізацію відносин із громадськістю в умовах ринку освітніх послуг, здатний розкрити інноваційні способи їхнього професійного мислення і краси педагогічної дії.

Висновки до другого розділу

Проведення дослідно-експериментальної роботи цілком підтвердило наше припущення про те, що розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови є процесом закономірної зміни в часі способів виконання ними професійно-педагогічних дій з ефективного використання різних виразних засобів під час здійснення актів дидактичної емоційної взаємодії (презентації та передачі учням необхідних психологічних станів, емоцій, настроїв, думок, відчуттів) шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень – від нижчого до вищого рівнів вияву за висхідною лінією руху (становлення, зміцнення й удосконалення), заснованим на спеціально організованій і свідомо контрольованій навчально-професійній діяльності, що передбачає активну інтелектуально-мовленнєву, репродуктивну, емоційну й пошуково-творчу взаємодію суб’єктів процесу навчання фахових дисциплін.

Виділення рівнів експресивно-комунікативних умінь у майбутніх учителів іноземної мови ґрунтувалося на сукупності таких критеріїв: послідовності виконання засвоєних ними способів дій, їх узагальненості, ступеня насиченості засобами виразності іншомовного мовленнєвого й загальнопедагогічного спілкування. З урахуванням рівневого підходу й запропонованих критеріїв було виокремлено шість рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови: оптимальний (творчий), високий (творчо-репродуктивний), достатній (репродуктивно-

творчий), середній (репродуктивний), низький (інтуїтивний) і незадовільний. Під рівнем оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови експресивно-комунікативними вміннями ми розуміли якісну характеристику способів виконання ними відповідних професійно-педагогічних дій для досягнення ефектів: привабливості зовнішнього вигляду і чарівності внутрішнього світу своєї особистості; художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування й артистизму в керуванні справленими враженнями тощо. При цьому для осіб з оптимальним рівнем володіння експресивно-комунікативними вміннями було характерним дотримання чіткої послідовності способів виконання дій з активного й частого використання засобів виразності у своїй вербальній та невербальній поведінці в умовах навчання учнів іноземної мови, кількість яких була необмеженою, вирізнялась великою різноманітністю й успішним поєднанням, вільним і частим перенесенням в нові – нестандартні умови дидактичної емоційної взаємодії, що повною мірою сприяло досягненню ефектів: привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (за рахунок яскравості й акуратності зовнішнього вигляду, пластичної зображальності, наявності адекватних мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів, доброзичливості, здатності завойовувати симпатію та довіру аудиторії); художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції через демонстрацію багатства мовлення, динамічності, емоційності мовлення, мелодійності, широкого діапазону інтонування й естетичної привабливості голосу, образності та метафоричності мовлення; позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями через реалізацію здатності бути енергійним і захоплювати своїми думками, почуттями, навіювати, адекватно виражати своє ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності й передавати учням необхідний для досягнення високої ефективності навчання

іноземної мови настрій, відповідні конструктивні емоції, психологічні стани тощо.

Результати педагогічного експерименту переконливо свідчать, що найбільш оптимальною для розвитку в майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь виявила себе модель фахової підготовки, реалізована в четвертій (п4) експериментальній групі (Qy1Qy2Qy3). Вона дозволяє розвинути блок експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови на оптимальному (21%), високому (40%), достатньому (23%) і середньому (16%) рівнях, минаючи низький і незадовільний рівні. Саме ця модель забезпечує високу ефективність розвитку в майбутніх учителів іноземної мови експресивно-комунікативних умінь, що в півтора рази вище (коефіцієнт 1,5 порівняно з коефіцієнтом 1,0), ніж за умов традиційної системи її організації (Q). Цими емпіричними фактами була повністю підтверджена правомірність висунутої нами гіпотези дослідження.

ВИСНОВКИ

Дефіцит у висококваліфікованих і конкурентоспроможних на національному і європейському ринках освітніх послуг педагогічних кадрах на теперішній час постає як одна з найбільш актуальних проблем. Зумовлюється це тим, що у зв'язку з кардинальними змінами організаційно-економічних та соціально-психологічних умов професійної діяльності освітян, сьогодні на передній план висуваються вимоги до вияву таких їх якостей, як ділова ініціатива, інноваційність мислення, всебічна предметна, комунікативна компетентність, творчий підхід, здатність створювати обстановку психологічного комфорту, викликати симпатію і довіру, позитивно впливати на тих, хто їх оточує. Все це зумовлює гостру необхідність в інноватизації змісту й технологій професійної підготовки майбутніх учителів, особливо в аспекті розвитку в них експресивно-комунікативних умінь, оскільки вони здебільшого зумовлюють успіх у досягненні педагогами вершин професіоналізму та максимальної ефективності педагогічної діяльності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що феномен експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови почав інтенсивно досліджуватися вченими переважно наприкінці XX століття, зокрема в контексті питань, пов'язаних з гуманізацією його педагогічного спілкування й удосконаленням культури іншомовної мовленнєвої діяльності, а також підвищення рівнів володіння педагогічною майстерністю, риторикою й артистизмом. Як результат, питання організації фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови, спрямованої на оволодіння ними експресивно-комунікативними уміннями, досить рідко ставали предметом спеціального науково-педагогічного аналізу, вивчалися лише принагідно й досить часто безсистемно.

Результати констатувального експерименту переконливо засвідчили, що в умовах традиційного навчання експресивно-комунікативні вміння в майбутніх учителів іноземної мови формуються стихійно, оскільки в більшості з них вони виявляються переважно на низькому й середньому рівнях. Натомість

саме вони зумовлюють високий професіоналізм та майстерність учителя іноземної мови у вирішенні найбільш складних завдань його педагогічної діяльності й іншомовного мовленнєвого спілкування. На вирішення означеного протиріччя й було спрямовано представлене дисертаційне дослідження.

У дисертації вперше доведено правомірність виокремлення експресивно-комунікативних умінь як складової педагогічного артистизму й професіоналізму вчителя іноземної мови. Автором виявлено й науково обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують ефективність розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки.

1. Експресивно-комунікативні вміння майбутніх учителів іноземної мови – це засвоєні ними способи виконання специфічних професійно-педагогічних дій для забезпечення ефективної дидактичної емоційної взаємодії (іншомовної мовленнєвої діяльності, вербальної та невербальної поведінки) з учнями у процесі їхнього навчання іноземної мови шляхом адекватного використання різноманітних засобів виразності й функцій педагогічного артистизму під час самопрезентації, відтворення творчого самопочуття та передавання учням необхідних ідей, психологічних станів, емоцій, настроїв, думок, відчуттів, ціннісних орієнтацій.

2. У структурі експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови виокремлено такі блоки:

– уміння досягати ефекту привабливості зовнішнього вигляду та чарівності внутрішнього світу своєї особистості (яскравість, акуратність зовнішнього вигляду; пластична зображальність (наявність мімічних та пантомімічних емоційно-естетичних рухів); доброзичливість, здатність завойовувати симпатію та довіру аудиторії);

– уміння досягати ефекту художньо-естетичної виразності іншомовного мовлення та риторичної компетенції (багатство словника, динамічність (різновиди лексики), емоційність (упевненість, сила впливу) мовлення; мелодійність, широкий діапазон інтонування, естетична привабливість голосу

(ясність і чистота дикції, милозвучність; образність і метафоричність мовлення);

– уміння досягати ефекту позитивного емоційного тону педагогічного спілкування та артистизму в керуванні справленими враженнями (легкість у встановленні контакту; енергійність, здатність захоплювати своїми думками, почуттями, навіювати; адекватність вираження свого ставлення до фактів, явищ, подій реальної дійсності й передачі учням необхідного настрою, емоцій, психологічних станів тощо).

3. Розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови є процесом закономірної зміни в часі способів виконання ними професійно-педагогічних дій щодо ефективного використання різних засобів виразності під час здійснення актів дидактичної емоційної взаємодії (презентації та передавання учням необхідних психологічних станів, емоцій, настроїв, думок, відчуттів) шляхом їх кількісних, якісних і структурних перетворень – від нижчого до вищого рівнів вияву за висхідною лінією руху (становлення, зміцнення й удосконалення), заснованим на спеціально організованій і свідомо контрольованій навчально-професійній діяльності, що передбачає активну інтелектуально-мовленнєву, репродуктивну, емоційну й пошуково-творчу взаємодію суб’єктів навчання фахових дисциплін. У процесі розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови під час їхньої фахової підготовки виокремлено три основні етапи: теоретичний (орієнтовний), теоретико-практичний (навчально-професійний) і практичний (професійно-педагогічний).

4. Розвиток експресивно-комунікативних умінь – це об’єктивний процес послідовного включення майбутніх учителів іноземної мови під час фахової підготовки до різних видів діяльності, які зумовлюють пристосування майбутніх учителів до оволодіння професійною роллю актора особливого – педагогічного – театру, тобто роллю учасника й партнера з іншомовної мовленнєвої діяльності, а також диспетчера й менеджера педагогічного спілкування, здатного за допомогою цілеспрямованого використання функцій

педагогічного артистизму і різноманітних виразних засобів (зовнішньої й внутрішньої експресії), а також знання сюжетно-рольового репертуару різних функціональних позицій (товариш, друг, освітник, інформатор, консультант, оратор, інструктор, тренер, фасилітатор, моралізатор, порадник, організатор, експерт, вихователь, кумир і т. ін.), створювати позитивний морально-психологічний контакт і відповідну дидактичну емоційну взаємодію з учнями, досягаючи гармонізації освітнього простору.

5. Виділення рівнів розвитку комунікативно-експресивних умінь майбутніх учителів іноземної мови ґрунтувалося на сукупності критеріїв: послідовності виконання засвоєних способів дій, їх узагальненості, насиченості засобами виразності іншомовного педагогічного спілкування. З урахуванням рівневого підходу і запропонованих критеріїв було виокремлено шість рівнів вияву експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови: оптимальний, високий, достатній, середній, низький і незадовільний.

6. Ефективність розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови у процесі фахової підготовки забезпечувалася реалізацією сукупності таких педагогічних умов: інтеграція базових знань з проблем професійно-педагогічного й іншомовного мовленнєвого спілкування; активізація засобів ігрового моделювання ситуацій дидактичної емоційної взаємодії й драматизації способів вербальної та невербальної поведінки її учасників; тренінг функцій педагогічного артистизму тих, хто навчається, під час виробничої практики та позааудиторної виховної роботи.

7. Реалізація означеної сукупності педагогічних умов забезпечила оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови експресивно-комунікативними вміннями на оптимальному (21 %), високому (40 %), достатньому (23 %) й середньому (16 %) рівнях, тоді як в умовах традиційної фахової підготовки вони виявилися на достатньому (12 %), середньому (37 %), низькому (28 %) і незадовільному (23 %) рівнях.

Виконана робота не вичерпує всіх аспектів проблем розвитку експресивно-комунікативних умінь майбутніх учителів іноземної мови. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці цілісної системи формування педагогічного артистизму та професіоналізму майбутніх учителів іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина О.А. Система общепедагогических знаний, умений и навыков, необходимых учителю современной школы. Общепедагогическая подготовка учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 218 с.

2. Абросимова Л.Н. Методика обучения английскому языку в неязыковом вузе на начальном этапе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. – К., 1980. – 21 с.

3. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации: Сб. научных тр. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: АПН СССР, 1983. – 98 с.

4. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія. – К.: Либідь, 1998. – 554 с.

5. Алхазишвили А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. – Тбилиси: Ганатлеба, 1984. – 224 с.

6. Амонашвили Ш.А. Педагогическая симфония: В 3-х ч. – Екатеринбург, 1993. – 257 с.

7. Амяга Н.В. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении // Личность. Общение. Групповые процессы: Сб. обзоров. – М., 1991. – С. 37–75.

8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Спб.: Питер, 2001. – 288 с.

9. Ананьєва Л.В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі // Іноземні мови. – К., 2000. – № 4. – С. 22–26.

10. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогического творчества. – Казань, 1988. – 341 с.

11. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: МГУ, 1980. – 416 с.

12. Андрушко С.Я. Методика обучения устноречевой коммуникативной деятельности на ситуативной основе в группах углубленного изучения иностранного языка: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – Одеса, 1990. – 217 л.

13. Аникеева Н.П. Режиссура педагогического взаимодействия. – Новосибирск, 1991. – 245 с.

14. Аннєнкова І.П. Формування емоційної культури майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2002. – 200 с.

15. Апресян Г.З. Ораторское искусство. – М., 1972. – 239 с.

16. Ариян М.А. Пути совершенствования профессиональной компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 86–90.

17. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.

18. Архангельский С.И., Михеев В.И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента. – М.: Знание, 1974. – 48 с.

19. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.

20. Бабич Н.Д. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990. – 232 с.

21. Баграмянц М.Л. Психологические проблемы обучения педагогическому общению в практике зарубежной высшей школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов-на-Дону, 1991. – 18 с.

22. Балл Г.А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии. – Киев – Донецк: Ровесник, 1993. – 32 с.

23. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Дис. д-ра пед. наук. – К., 1998. – 378 с.

24. Баркасі В. Формування професійної компетентності в майбутнього вчителя іноземної мови: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2004. – 205 с.

25. Барышева Н.А. Педагогические условия формирования умений педагогической режиссуры у будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2000. – 198 с.

26. Бердичевский А.Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 94–98.

27. Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутніх учителів до спілкування з учнями: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 183 л.

28. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення // Педагогіка толерантності. – 2002. – № 3. – С. 31–37.

29. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови, 2001. – № 2. – С. 3–8.

30. Бігич О.Б. Професійно-методична підготовка студентів до роботи з молодшими школярами в курсі професійно-вибіркової дисципліни “Методика навчання англійської мови в початковій школі” // Іноземні мови. – 1999. – № 2. – С. 50–52.

31. Бим И.Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Под ред. Е.В. Шаповалова. – М.: Высшая школа, 1992. – 445 с.

32. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.

33. Богуславская Г.П. Профессиональная коммуникативная компетенция // Проблемы преподавания языков для специальных целей, научной и профессиональной коммуникации / Тез. докл. Межд. науч. конф. – К.: КГУ, 1992. – С. 3–5.

34. Божович Л.И. Избранные психологические труды /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М., 1995. – 353 с.

35. Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти у XXI столітті // Освіта. – 1999. – № 4. – С. 13–19.

36. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Издательство МГУ, 1982. – 200 с.

37. Большая Советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – Т. 13. – 608 с.

38. Будак С.В. Дидактичні умови підготовки майбутніх педагогів до навчання дітей дошкільного віку англійської мови: Дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04. – Одеса, 2003. – 195 с.

39. Булатова О.С. Педагогический артистизм: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 240 с.

40. Бурлаков В.В. Формирование и развитие коммуникативных способностей учителя иностранного языка: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1992. – 222 с.

41. Бурман Л.В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Кривий Ріг, 2000. – 20 с.

42. Быстрай Е.Б. Формирование умений педагогического общения у студентов младших курсов педвуза. – Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1992. – 222 с.

43. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 1998. – 210 с.

44. Васильева М.П. Формирование коммуникативных умений как компонента педагогической культуры будущего учителя: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1996. – 181 с.

45. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения. – М.: Знание, 1983. – 96 с.

46. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста). – Колектив авторів під кер. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – Вип. 4. – 96 с.

47. Вилсон Г., Макклафлин К. Язык жестов. – Спб.: Питер, 2000.

48. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутнього вчителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Івано-Франківськ, 2002. – 250 с.

50. Вовк Л.Е. Педагогическое общение молодого учителя как фактор профессионального становления: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1988. – 24 с.

51. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1996. –

247 с.

52. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежной школе // Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. – М., 1976. – С. 9–15.

53. Гавриш Н.В. Розвиток словесної творчості дітей як педагогічна проблема // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. – Одеса, 2000. – Вип. 12. – С. 5–12.

54. Гапійчук І.М. Педагогічні умови емоційної взаємодії “викладач – студент”: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 189 с.

55. Генкин Д.М. Массовые праздники. – М.: Просвещение, 1975. – 182 с.

56. Гиппиус С.В. Сценическая педагогика. – Л., 1973. – 342 с.

57. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. Л.И. Хайрусовой. – М.: Прогресс, 1986. – 494 с.

58. Годлевська А.І. Формування мовленнєвого компонента комунікативності майбутнього вчителя у структурі позанавчальної діяльності: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 20 с.

59. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – 2-е изд., испр. – М: Высш. шк., 1980. – 319 с.

60. Голубенко Л.Н., Таланова Л.Г., Цокур О.С. Профессиональная педагогика: Учебн. пособие. – Ч.1. – Одесса, 1997. – 56 с.

61. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. – 1975. – № 1. – С. 100–112.

62. Горбатов Д.С. Умения и навыки: о соотношении этих понятий (в педагогике) // Педагогика. – 1994. – № 2. – С. 15–19.

63. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

64. Грама Н.Г. Методика підготовки і проведення педагогічної практики майстрів вищої педагогічної школи // Науковий вісник. – Одеса, 2005. – № 3–4. – С. 176–184.

65. Грейліх О. Підготовка майбутнього вчителя до міжособистісної професійної взаємодії: Автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 19 с.

66. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.

67. Гузій Н.В. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. пр. – К.: КДПУ, 1997. – С. 28–31.

68. Гура О.І. Педагогічні умови формування професійно-комунікативних якостей соціального педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Харків, 2001. – 20 с.

69. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: ВГПИ, 1974. – Ч. II. – 175 с.

70. Данилов М.А. Процесс обучения // Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – М.: Учпедгиз, 1967. – 299 с.

71. Державна програма “Вчитель” (Проект). – К., 1996. – 17 с.

72. Дворжецька М.П., Єрьоменко Т.Є., Рубінська Б.І. Міжнародні лінгвокультурні програми в системі підготовки вчителя іноземної мови // Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. – Вип. 20. – К.: Освіта, 1992. – С. 87–91.

73. Джей Э. Эффективная презентация. – Минск, 1997.

74. Диагностика и развитие актерской одаренности / Под ред. Е.Е. Колгина и Н.В. Рождественской. – Л., 1986. – 240 с.

75. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие / Под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

76. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Кн. для учителя и родителей. – М.: Просвещение, 1987. – 205 с.

77. Довженко А.П. Собрание сочинений. – М.: Искусство, 1967. – Т. 4. – 370 с.

78. Дьяков Н.Н. Формирование умений дидактического общения у студентов педагогических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1990. – 18 с.

79. Елизова Е.М. Формирование коммуникативно-экспрессивных умений у будущих учителей иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Шадринск, 2003. – 164 с.

80. Елканов С.Б. Основные профессионально-педагогические умения и способности // Профессиональное самовоспитание учителя. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.

81. Ершов П.М., Ершова А.П., Букатов В.М. Общение на уроке, или режиссура поведения учителя. – М., 1998. – 214 с.

82. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Знание, 1987. – 97 с.

83. Загородня О.О. Рольова гра як засіб професійно-комунікативної підготовки студентів до позакласної роботи з іноземної мови // Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. – Вип. 20. – К., 1994. – С. 51–56.

84. Закон України “Про освіту” // Освіта. – К., 1996. – № 43–44 (21 серпня). – С. 6–11.

85. Закорченная Г.М. Подготовка студентов к педагогическому менеджменту в дошкольном образовании: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – Одесса, 2000. – 249 с.

86. Засобина Г.А. Особенности формирования профессиональных умений в конструировании учебной работы: Дис. ... канд пед наук: 13.00.01. – Л., 1970. – 235 с.

87. Захарова Л.Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 13–19.

88. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М., 2001. – 432 с.

89. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник. – К., 1997. – 237 с.

90. Иванов Н.Д. Формирование методической деятельности учителя в процессе повышения его квалификации: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 1995. – 17 с.

91. Іванова Т. Духовний імідж сучасного педагога // Освіта і управління. – 2001. – Т. 4. – № 3–4. – С. 6–14.

92. Иванова-Лукьянова Г.Н. Культура речи: интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм: Учебн. пособие. – 3-е изд. – М.: Флинта, 2000. – 230 с.

93. Ильин Е.Н. Искусство общения: Из опыта работы учителя литературы 516-й школы Ленинграда. – М.: Педагогика, 1982. – 110 с.

94. Ипполитова Н.В. Интегративно-праксикологический подход к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей // Иностранный язык как средство формирования профессионально-педагогической культуры будущего учителя: Сб. ст. – Шадринск: ШПИ, 1999. – С. 17–19.

95. Исаченко В.В. Активизация обучения будущего преподавателя вуза самопрезентации средствами профессионально-педагогической имиджелогии // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. праць. – Одеса, 2004. – № 9–10. – С. 124–132.

96. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1992. – 173 с.

97. Калініна Л.В., Самойлюкевич І.В. Методичний театр як засіб удосконалення професійно-методичної підготовки студентів педагогічного університету // Іноземні мови. – К., 2001. – С. 35–38.

98. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

99. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей,

выступая публично. – М.: Прогресс, 1990. – 531 с.

100. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 48 с.

101. Карпова Э.Э., Цокур О.С. Многофакторный формирующий эксперимент как средство системного исследования индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности // Системное исследование индивидуальности / Под ред. Б.А. Вяткина. – Пермь, 1991. – С. 153–154.

102. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГУ, 1986. – 274 с.

103. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія. – К.: Вища школа, 1994. – 156 с.

104. Клюева Н.В. Технология работы психолога с учителем. – М.: ТЦ “Сфера”, 2000. – 192 с.

105. Князев М.Н. Проблемы технологии обучения иностранному языку на современном этапе в западноевропейской методике // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 105–109.

106. Князян М.О. Актуалізація професійно значущих знань майбутніх учителів іноземних мов // Наука і освіта. – Одеса, 1999. – № 5–6. – С. 21–24.

107. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека. – Л.: ЛГУ, 1960. – Т. 2. – 348 с.

108. Коломиец С.С. Обучение специалистов профессионально ориентированному общению с зарубежными партнерами / на материале английского языка /: Дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. – К., 1994. – 253 с.

109. Коломинский Я.Л. Психология общения. – М.: Знание, 1974. – 233 с.

110. Комарова І.І. Формування у майбутнього вчителя культури педагогічного спілкування: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Вінниця, 2000. – 189 л.

111. Коммунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Перекл. та адаптація Л.В. Биркун. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 48 с.

112. Коммуникация: теория и практика в разных социальных контекстах: Мат. Межд. научн.-практ. конф. «Коммуникация – 2002» (“Communicating across differences”). – Ч. 1. – Пятигорск: ПГЛУ, 2002. – 228 с.

113. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Кривой Рог, 1989. – 363 с.

114. Коноваленко Т.В. Комунікативно-експресивний компонент професійних вмінь майбутнього вчителя іноземної мови // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2005. – № 3–4. – С. 61–69.

115. Коноваленко Т.В. Про активізацію форм і методів самостійної роботи студентів у педагогічному вузі // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса, 2002 – Вип. 10. – С. 121–124.

116.Коноваленко Т.В. Про один із шляхів підготовки майбутніх учителів до педагогічного спілкування // Вісник Одеського інституту внутрішніх справ: Зб. наук. пр. – Одеса: ОЮІНУВС, 2004. – № 2. – С. 262–266.

117. Коноваленко Т.В., Малюга М.В. Методичні рекомендації до занять з мовної практики з англійської мови. – МДПУ: Мелітополь, 2005. – 27 с.

118. Конституція України. – К., 1998. – 54 с.

119. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Под ред. Е.И. Пассова и В.Б. Царьковой. – М.: Просвещение, 1993. – 127 с.

120. Корзина А., Ламзин Н., Фаенова О., Третьякова Т. Методика формирования коммуникативной компетенции в чтении литературы по

специальности в интенсивном курсе обучения английскому языку (неязыковой вуз, начальный этап). – К., 1992. – 198 с.

121. Королева Т.М. Специфика подготовки преподавателя иностранного языка для дошкольных учреждений // Педагогическое наследие К.Д. Ушинского в современной практике дошкольного воспитания. – Одесса, 1991. – С. 69–70.

122. Костюшко Ю.О. Комунікативні вміння вчителя та шляхи їх формування // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць / Ред. кол.: Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К., 1997. – С. 34–38.

123. Кочетов А.И. Педагогическое исследование: Учеб. пособие для аспирантов, студентов-дипломников. – Рязань: РГПИ, 1975. – 178 с.

124. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

125. Кузьмина В.С. Коммуникативный подход к работе над текстами по аналитическому чтению на старших курсах языкового вуза // Актуальні проблеми теорії комунікації та викладання іноземних мов. – Х., 1997. – № 390. – С. 77–78.

126. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л., 1967. – 184 с.

127. Кузьмина Н.В., Кухарев Н.В. Психологическая структура деятельности учителя. – Гомель, 1976. – 56 с.

128. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. – Одесса, 1992. – 112 с.

129. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: В. 3-х ч. – Минск, 1996. – 95 с.

130. Лабунская В.А. Невербальное общение. – Ростов: Изд-во Ростовского ун-та, 1986. – 135 с.

131. Леви В. Искусство быть собой. – М., 1977. – 138 с.

132. Леви В. Искусство быть другим. – М.,1986. – 224 с.

133. Левитан В.А. Педагогическая деонтология. – Екатеринбург, 1999. – 180 с.

134. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1979. – 48 с.

135. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М: Знание, 1979. – 256 с.

136. Лесняк Н.В. Міжпредметні зв’язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутнього вчителя початкових класів: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 20 с.

137. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. – Одеса: ОКФА, 1996. – 89 с.

138. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Просвещение, 1984. – 178 с.

139. Лукьяненко Т.И. Структура коммуникативных умений учителя и психологические условия их формирования у студентов педвуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – М., 1991. – 16 с.

140. Макаренко А.С. Из опыта работы // Пед. соч.: В 8-ми тт. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 388–400.

141. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия. – Соч. в 7-ми тт.– М.: АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 465 с.

142. Максимов С.В., Лобейко Ю.А. Диагностика и развитие творческой личности педагога в общении. – Ставрополь: ИРЩ, 1994. – 29 с.

143. Марков О.И. Сценарно-режиссерские основы художественно-педагогической деятельности клуба. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.

144. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 280 с.

145. Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. – Вип. 25. – К.: Ленвіт, 1996. – 114 с.

146. Методическая подготовка преподавателя иностранного языка / Ред. кол.: С.К. Фоломкина и др.: Сб. науч. тр. – М., 1989. – 127 с.

147. Методические рекомендации по изучению индивидуально-психологических особенностей студентов языковых педагогических вузов / в целях индивидуализации обучения иностранному языку / Сост. С.Ю. Николаева. – К.: КГПИИЯ, 1985. – 50 с.

148. Методические рекомендации по психодиагностике коммуникативной культуры учителя (в помощь практическому психологу) / Сост. Н.И. Приходько, З.И. Белоусова, Л.И. Мищин. – Запорожье: ЗГУ, 1992. – 34 с.

149. Мешко Г.М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутнього вчителя: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тернопіль, 1997. – 203 с.

150. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. – М.: Просвещение, 1999. – 230 с.

151. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Педагогика, 1998. – 320 с.

152. Михайлова Л.А. Формирование профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в процессе обучения иностранному языку: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1996. – 212 л.

153. Михальская А.К. Педагогическая риторика. История и теория. – М., 1998. – 347 с.

154. Морозов В.В. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до діалогічного навчання: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Кривий Ріг, 2000. –20 с.

155. Москаленко А.М. Розвиток умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 22 с.

156. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания: Учеб. пособие для вузов. – М.: Пед. общество России, 2001. – 320 с.

157. Мурашов А.А. Профессиональное общение: Воздействие, взаимодействие, успех. – М., 2000. – 235 с.

158. Нагорная Г.А. Формирование у студентов педагогических вузов профессионального мышления: Дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 441с.

159. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Сост. Е.Л. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. – Минск, 1992. – 445 с.

160. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні в XXI столітті. – К., 2001. – 23 с.

161. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

162. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам: Монография. – К.: Вища шк., 1987. – 138 с.

163. Образцов С.В. Актер с куклой. – М.: Учпедгиз, 1938. – 156 с.

164. Овчиннікова А.П. П’ять кроків до гарної мови: Мовна комунікація: техніка мовлення / Під ред. А.Ю. Цофнаса. – Одеса: ОКФА, 1997. – 184 с.

165. Овчиннікова А.П., Хаджирадєва С.К. Основи ораторської майстерності в умовах конфліктної взаємодії. – Одеса: Пальміра, 2005. – 180с.

166. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Советская энциклопедия, 1973. – 900 с.

167. Орлов В.И. Знания, умения, навыки и обучение. – М.: Педагогика, 1995.– 46 с.

168. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др. / Под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

169. Пассов Е.И. Учитель иностранного языка. Мастерство и личность. – М.: Просвещение, 1993. – 159 с.

170. Педагогический словарь. – М.: АПН СССР, 1960. – Т. 2. – 564 с.

171. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. – М., 1998. – 245 с.

172. Пентилюк М.І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.

173. Пентина И.В. Организация подготовки учителей в США в 70-80-е гг. XX ст.: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1996. – 16 с.

174. Первушина А.В. Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів: Автореферат дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

175. Первые шаги в профессии учителя иностранного языка: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. «Ин. яз.» / К.И. Саломатов и др. – Л.: Просвещение, 1979. – 175 с.

176. Петрова С.А. Ведение диалога как профессиональное умение преподавателя // Методическая подготовка преподавателя иностранного языка / Ред. кол.: С.К. Фоломкина и др. – М., 1989. – Вып. 325. – С. 118–123.

177. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.

178. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 500 с.

179. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. – К.: Вища школа, 1997. – 281 с.

180. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: ПОР, 1999. – 354 с.

181. Платонов К.К. О знании, навыке и умении // Педагогика. – 1963. – № 11. – С. 91–103.

182. Познай себя (30 популярных тестов) / Сост. М.И. Белый. – М.: Экономика, 1992. – 278 с.

183. Позняк И.С. О функциональном подходе в профессионально ориентированном обучении устной иноязычной речи в педагогическом вузе // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. / С.Ю. Шатилов и др. – Л., 1985. –

С. 95 – 101.

184. Поленова М.Е. Формирование у будущих учителей умений педагогического общения в процессе педагогической практики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 16 с.

185. Полторацька В.В. Формування комунікативної культури майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки: Автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 1997. – 18 с.

186. Полуэктова Н.М., Яковлева И.В. Диагностика и формирование коммуникативных качеств // Социальные и психологические проблемы личности. – Л.: ЛГУ, 1989. – С. 120–134.

187. Почепцов Г.Г. Имиджелогия. – М.–К.: Ваклер, 2002. – 766 с.

188. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учеб. пособие / Ред.-сост. Д.Я. Райгородская. – Самара: «Бахрат», 1998. – 672 с.

189. Проблемы освоения театральной педагогики в профессиональной подготовке будущего учителя / Под ред. И.А. Зязюна. – Полтава, 1991. – 345 с.

190. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навч.): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.; К., 2001. – 245 с.

191. Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. тр. / Ю.Ф. Шатилов и др. – Л., 1985. – 170 с.

192. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. – М.: Высшая школа, 1959. – 170 с.

193. Пудовкин В.И. Собрание сочинений: В 3-х тт. – М.: Искусство, 1974. – Т. 1. – 440 с.

194. Радул В.В. Соціальна зрілість педагога: Монографія. – К., 1999. – 234 с.

195. Раппопорт С.Х. Эстетика общения: Эстетическая культура и эстетическое воспитание. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

196. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Ростов-на-Дону, 1996. – 300 с.

197. Роман С.В. Методика проведения занятий по практике английского языка с использованием учебно-профессиональных задач: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 1998. – 230 с.

198. Роман С.В., Штакіна Л.О., Коломінова О.О. Театр-студія як засіб вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови // Методика викладання іноземних мов.: Наук.-метод. зб. – К., 1996. – С. 61–67.

199. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.

200. Русская Е. Имидж современного педагога // Мир образования. – 1995. – № 1. – С. 87–92.

201. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – Минск: Вышейш. шк., 1998. – 237 с.

202. Рябушко С.О. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів іноземної мови: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Ізмаїл, 1999. – 16 с.

203. Савенкова Л.О. Теоретично-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1998. – 413 с.

204. Савенкова Л.А. Формирование коммуникативных умений воспитателя в педвузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1987. – 19 с.

205. Савкова З.В. Средства речевой выразительности. – Л., 1982. – 130 с.

206. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М., 1999. – 245 с.

207. Савченко Е.П. Дидактическая адаптация выпускников педагогического вуза: Автореф. … канд. пед. наук: 13. 00. 04. – Одесса, 2000. – 18 с.

208. Сагач Г.М. Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя: Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1993. – 459 с.

209. Саломатов К.И., Шатилов С.Ф. Профессиограмма учителей иностранного языка как основа методической подготовки студентов // Повышение качества теоретической и методической подготовки студентов-будущих учителей иностранного языка: Методические рекомендации. – М.: МГПИ, 1985. – 90 с.

210. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности: Монография. – Киев–Одесса, 1995. – 334 с.

211. Сборник методик для диагностики педагогических способностей, умений, качеств, интересов личности, психических состояний / Под ред. Р.И. Хмелюк. – Одесса, 1991. – 142 с.

212. Селіверстов С.І. Формування у студентів комунікативних умінь як передумови їх професійної компетенції // Іноземні мови. – К., 1999. – № 2. – С. 62.

213. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в процессе подготовки будущих учителей: Дис. … д-ра психол. наук: 19.00.01. – К., 1992. – 427 с.

214. Сердюков Д.С. Теоретические основы обучения иностранным языкам в языковом вузе с применением информационных технологий: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 1997. – 349 с.

215. Скворцов Л.И. Основы культуры речи. – М.: Высш.шк., 1984.

216. Скляренко Н.К. Професійно-педагогічна спрямованість інтенсивного навчання іноземної мови на І курсі мовного педагогічного вузу // Методика викладання іноземних мов: Зб. наук. праць. – К., 1992. – № 21. – С. 21–25.

217. Скрипаченко Т.В. Соціально-психологічний імідж сучасного керівника. – Дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Запоріжжя, 2001. – 216 с.

218. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 83–85.

219. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. – М.: Шк. пресса, 2000. – 320 с.

220. Сопер П. Основы искусства речи / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1992.

221. Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя: Дис. д-ра пед. наук.: 13.00.01. – М., 1980. – 585 с.

222. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М., 1955. – Ч. 2.– 440 с.

223. Ступенева підготовка вчителя / викладача іноземної мови в університеті (Вихідні положення) // Іноземні мови. – К., 1999. – № 2. – С. 9–12.

224. Сухомлинська О.В. Проблеми теорії виховання дітей і молоді в Україні // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 23–31.

225. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1982. – 189 с.

226. Сухомлинський В.О. Сто порад учителеві. – К.: Рад. школа, 1988. – 310 с.

227. Таланова Л.Г. Подготовка будущих учителей к методической деятельности: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – Одесса, 1996. – 224 л.

228. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Academia, 1998. – 288 с.

229. Тарасов Е.Ф. О понятийном аппарате социологии речевой деятельности. – В кн.: Труды института. Иностранные языки. – М.: ВИИЯ. – 1987. – 198 с.

230. Татаріна І.О. Формування іншомовної комунікативної культури майбутнього вчителя засобом педагогічної риторики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2005. – 21 с.

231. Творческая индивидуальность педагога / Под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1991. – 128 с.

232. Терещук С.В. Психологічні детермінанти комунікативного потенціалу вчителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – К., 2001. – 21 с.

233. Тимченко І.І. Формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Харків, 2001. – 20 с.

234. Трофимова Г.С. Формирование коммуникативной компетентности у будущих учителей в условиях педагогической практики в университете: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1990. – 16 с.

235. Трубіцина О.М. Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови: Дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2000. – 220 с.

236. Турчанинова Ю.И. Обучение технике общения как средство повышения готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1989. – 23 с.

237. Усова А.В. Овладение профессионально-методическими умениями: Методические рекомендации. – Челябинск: ЧГПИ, 1993. – 29 с.

238. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 11-ти томах. – Т. 2. – М.: АПН РСФСР, 1948. – 653 с.

239. Фаенова О.А. Развитие коммуникативных умений преподавателя // Методическая подготовка преподавателя иностранного языка / Ред. кол. С.К. Фоломкина и др. – М., 1989. – 127 с.

240. Формирование профессионально значимых умений в теоретической и практической подготовке учителя иностранного языка: Сб. науч. тр. – М., 1987.

241. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и языковая практика в теории и практике преподавания иностранного языка : Дис ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1994. – 475 с.

242. Халилова Л.А. Профессионализация обучения в ситуациях ролевого общения // Профессиональная направленность в обучении иностранным языкам / Под ред. А.П. Беха. – К.: КГУ, 1991. – Ч. 1. – С. 60–66.

243. Ханин Ю.Л. К вопросу об оценке коммуникативности личности. – В кн.: Общение как предмет теоретического и прикладного исследования. – Л., 1972. – 203 с.

244. Хмелюк Р.И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов педагогических институтов: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Л., 1973. – 515 с.

245. Ходжаева З.И. Проблема навыка в психологии. – Тбилиси, 1960. – 154 с.

246. Хороших В.В. Психологические факторы успешности самопрезентации. – Дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – М., 2002. – 187 с.

247. Цетлин В.С. Знания, умения, навыки в обучении иностранным языкам // Общая методика обучения иностранным языкам / Сост. А.А. Леонтьев – М.: Русский язык, 1991. – С. 38–43.

248. Цокур О.С. Категорія педагогічної свідомості в теорії та практиці професійної підготовки вчителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 32 с.

249. Цокур О.С. Педагогічний менеджмент // Педагогіка вищої школи. – Вип. 2. – Одеса, 2002. – 87 с.

250. Чаплин Ч. Спенсер. Моя биография / Пер. с англ. З. Гинсбург. – М.: Искусство, 1966. – 495 с.

251. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. – Одесса, 1992. – 166 с.

252. Черненко І.В. Про зміст навчання англійської мови в інтенсивному курсі практики усного та писемного мовлення на середньому етапі мовного педагогічного вузу // Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб. – К., 1992. – Вип. 20. – С. 38–41.

253. Чурсина А.Д. Формирование коммуникативно-познавательных умений у студентов средствами новых информационных технологий: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2002. – 207 с.

254. Шароев И.Г. Режиссура эстрады и массовых представлений. – М.: Просвещение, 1986. – 462 с.

255. Шатилов С.Ф., Еремин Ю.В. Некоторые актуальные теоретические вопросы профессионально направленного обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Профессионально направленное обучение иностранному языку в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. трудов / С.Ф. Шатилов и др. – Л., 1985. – 170 с.

256. Шевяков В.Н. К проблеме совершенствования иноязычной профессионально-коммуникативных умений студентов педагогического вуза // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности. – Горький: ГГПИ, 1985. – 120 с.

257.Шепель В.М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния. – М., 1994.

258. Ширшов В.Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы. – Екатеринбург, 1994. – 91 с.

259. Ширшов В.Д. Педагогические факторы формирования коммуникативности у студентов педагогических институтов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1985. – 18 с.

260. Штульман Э.А. Теоретические основы организации научно-экспериментального исследования // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 1. – С. 77–79.

261. Шубин Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранному языку. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.

262. Щедровицкий П.Г. К анализу топики организационно-деятельностных игр. – Пущино, 1987. – 43 с.

263. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя. – М., 1991. – 385 с.

264. Щеткова Н.А. О формировании самооценки в устной иноязычной речи (к постановке проблемы) // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. – М., 1991. – С. 54–61.

265. Юнг К. Проблемы души нашего времени / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 336 с.

266. Якобсон П.М. Об экспрессии в искусстве актера // Вопросы психологии. – 1987. – № 1. – С. 32–38.

267. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. – Л.: ЛГУ, 1988. – 160 с.

268. Ярмаченко М.Д. Шляхи вдосконалення курсу педагогіки в педагогічних вузах // Вища педагогічна освіта. – 1994. – № 17. – С. 5–9.

269. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися. – К.: Освіта, 1993. – 208 с.

270. A Forum Antology: Selected Articles from the English Teaching Forum. – 1989. – 320 p.

271. Bolin F. Helping students teachers think about teaching // Journal of teacher education, 1990. – V. 41(1). – P. 10–20.

272. Brumfit C. Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 206 p.

273. Byrn D. Visuals in language teaching // Zielsprache Englisch. – 1980. – No. 1. – P. 12–20.

274. Carknuff R.R. Helping and human relations. A prior for professional helpers. – N.G.: Holt, Rinehart and Winston, 1969.– V. 1. – P. 292.

275. Cruickshank D.R. Trends in Teacher Preparation // Journal of Teacher Education, 1989. – V. 40 (3). – P. 43–57.

276. Curran C. A. Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education. – New York: Grune and Stratton, 1972.

277. De Lahunty Gerald P., Garvey James J. Language, Grammar, Communication: A course for teachers of English. – N.Y.: Mc Graw-Hill, 1994. – 442 p.

278. Elertsen H., Hartig W. Modern Rhetorik. Heidelberg, 1986.

279. Howatt A.P. A History of English Language Teaching. – Oxford University Press, 1994.

280. Goodlad G.I. Better Teachers for Our Nation’s Schools // Phi Delta Kappa, 1990. – V. 72 (3). – P. 184–195.

281. Gordon T., Burch H. Teacher Effectiveness Training. – N.Y.: Wyden, 1975. – V. XVII. – 366 p.

282. La Forge P.G. Counseling and Culture in Second Language Acquisition. – Oxford Pergamon. – 1983. – 248 p.

283. Lewis A.-S. Teachers Can Take Control of Reform. // Phi Delta Kappan, 1994. – V. 76 (1). – P. 4–8.

284. Monroe A.H. Principles and Types of Speech. – Chikago, 1939.

285. Palmer A., Rodgers Th. Games in Language Teaching and Linguistics. – N. Y., 1983. – № 1. – P. 2–21.

286. Richards J.C. The Language Teaching Matrix. – New York, 1990. – 185 p.

287. Richards J.C., Rogers Th.S. Approaches and methods in language teaching. – New York, 1986. – 171 p.

288. Rivers W. Teaching Foreign Language Skills. – Chicago–London: University of Chicago Press, 1968. – 403 p.

289. Rogers C.R. Towards a Modern Approach to values: the valuing process in the mature person // J. Abn. Soc. Psychol., 1964. – № 2. – P. 34–67.

290. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning. – Massachusetts, 1983. – 322 p.

291. Sheils Joe. Communication in the Modern Languages Classroom / Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1993. – 309 p.

292. Wade R.C. Teacher Education, Students' View on Class Discussion: implications for fostering critical reflection. // Teaching and teacher education, 1994. – V. 10 (2). – P. 231–235.

293. Ward James. 10 Ways to Revive the Lesson // Іноземні мови. – К., 2002. – № 2. – С. 38–39.

294. Zeichner K.M., Liston B. Traditions of Reform of Teacher Education. // Journal of Teacher Education, 1990. – V. 41 (2). – P. 1–12.

Додаток А

АНКЕТА № 1.

Фактори впливу на ефективність реалізації функції керування.

Інструкція: Пропонована анкета передбачає з'ясування факторів, що впливають на ефективність практичного опанування вчителем іноземної мови функцією керування у сфері професійної діяльності. Ваші відверті відповіді на запитання анкети допоможуть отримати достовірні відомості про місце і значущість, а також сутність, структуру й ознаки виявлення механізму керування, властивого професійній діяльності вчителя іноземної мови.

1. Ваша спеціальність за освітою: _____.
2. Назва ВНЗ і факультету, де було отримано професійну освіту: _____.
3. Вік:_____.
4. Тривалість педагогічного стажу за спеціальністю:_____.
5. Кваліфікаційна характеристика (категорія)_____.
6. Місце роботи _____.
7. Відомо, що професійна діяльність учителя іноземної мови здійснюється як безперервна зміна етапів:

– орієнтувального, на якому відбувається діагностика та оцінювання стану всіх компонентів навчально-виховного процесу;

– моделювального, на якому формулюються цілі і завдання учасників сумісної діяльності та проектуються шляхи їх розв'язання;

– виконавського, на якому практично реалізуються прийняті проекти розв'зання педагогічних завдань за допомогою здійснення функцій інформування, організації, координації, стимулювання, контролю тощо;

– рефлексивного, на якому відбувається співставлення якості діяльності учасників педагогічного процесу з реалізації прийнятих проектів розв'язання поставлених завдань та їх причин.

Питання. Реалізація якого з етапів професійної діяльності викликає у Вас найбільші утруднення й чому?

_____

(Вкажіть об'єктивні й суб'єктивні причини)

8. Вкажіть, будь ласка, в реалізації якої з основних функцій керівницького циклу, Ви досягли найбільшої майстерності в плані забезпечення успішності здійснення своєї професійної діяльності як учителя іноземної мови:

№№ з\п	Функції професійної діяльності вчителя іноземної мови:	Рівень майстерності			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
1.	Гностична функція (спрямована на аналіз і прогнозування навчально-пізнавальної діяльності учнів, власної педагогічної діяльності)				
2.	Конструктивно-проектувальна функція (спрямована на планування і конструювання компонентів навчально-виховного процесу з навчання учнів іноземної мови з урахуванням їх індивідуальних і вікових особливостей)				
3.	Керівницька (організаторська) функція (спрямована на практичне проведення занять і позакласних заходів з іноземної мови з урахуванням особливостей навчання учнів певного рівня)				
4.	Комунікативна функція (спрямована на встановлення психологічного контакту, інформування і створення ситуацій іншомовного спілкування з учнями)				

9. Відзначте, будь ласка, рівень володіння Вами способами розв'язання керівницьких завдань у сфері професійної діяльності вчителя іноземної мови:

№№ з\п	Керівницькі завдання у сфері професійної діяльності вчителя іноземної мови:	Рівень володіння			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
1.	Організація навчально-виховного процесу з іноземної мови на основі календарно-річних планів				
2.	Практична реалізація тематичних планів (через проведення серії занять з іноземної мови)				
3.	Практична реалізація плану-конспекту заняття з іноземної мови				
4.	Занесення необхідних змін у реалізацію плану заняття з іноземної мови на основі оперативного контролю сумісної діяльності				
5.	Організація позакласної роботи з іноземної мови				
6.	Організація і проведення поточного, рубіжного та підсумкового контролю знань, умінь і навичок учнів з іноземної мови				
7.	Організація пізнавальної та іншомовної мовленнєвої діяльності учнів під час опанування іноземною мовою з урахуванням особливостей етапу навчання				
8.	Організація процесу експериментального дослідження з проблем навчання іноземних мов				
9.	Практичне здійснення диференціації та індивідуалізації навчання іноземної мови				

10.	Здійснення керівництва самостійною роботою учнів під час навчання іноземної мови				
11.	Організація навчання іноземної мови за принципами різноманітних освітніх технологій				
12.	Організація заходів з використання основних і допоміжних засобів навчання іноземної мови				
13.	Ведення робочої та звітної документації, необхідної для організації навчально-виховного процесу з вивчення іноземної мови				
14.	Безпосередня організація навчально-виховного процесу з вивчення іноземної мови				
15.	Організація зв’язків зі спільнотою з метою розв’язання завдань з навчання учнів іноземної мови				
16.	Організація різноманітних форм іншомовного мовленнєвого спілкування				

10. Проставте, будь ласка, ранг причин, що утруднюють здійснення вчителем іноземної мови керівницьких дій у сфері професійної діяльності:

№№ з\п	Фактори, що утруднюють здійснення вчителем іноземної мови керівницьких дій у сфері професійної діяльності:	Ранг
1.	Несформованість організаторських здібностей, умінь, навичок	
2.	Недостатній рівень розвитку комунікативних здібностей, умінь, навичок	
3.	Недостатній запас керівницьких знань	
4.	Несформованість рефлексивних здібностей, умінь, навичок	

5.	Незнання теорії професійної діяльності вчителя іноземної мови	
6.	Незнання психології навчання іноземної мови	
7.	Неволодіння культурою іншомовного спілкування	
8.	Невпевненність у собі	
9.	Неволодіння усним іншомовним мовленням	
10.	Незнання ділової іноземної мови	
11.	Боязнь говоріння іноземною мовою	
12.	Низький рівень підготовки до практичної реалізації функцій керування у сфері професійної діяльності	

11. Визначте, будь ласка, рівень Ваших інформаційних запитів, що стосуються вдосконалення професійної діяльності як учителя іноземної мови:

№№ з\п	Інформаційні запити вчителя іноземної мови у сфері професійної діяльності:	Рівень інформаційних запитів			
		Високий	Достатній	Середній	Низький
1.	Конкретні рекомендації для практичної роботи з організації процесу навчання іноземної мови				
2.	Передовий педагогічний досвід учителів іноземної мови				
3.	Інноваційні ідеї у сфері методики викладання іноземної мови				
4.	Нові розробки у сфері психології навчання іноземних мов у школі				
5.	Новий дидактичний матеріал для занять з іноземної мови				
6.	Теоретичні проблеми методики викладання іноземних мов				

7.	Проблеми самопізнання й самоосвіти вчителя іноземної мови				
8.	Науково-теоретичні проблеми навчального предмета “Іноземна мова”				
9.	Питання дослідницької роботи, узагальнення власного педагогічного досвіду				
10.	Пошук нових форм і методів керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів, які вивчають іноземну мову				
11.	Питання теорії і практики професійної діяльності вчителя іноземної мови				
12.	Проблеми вдосконалення педагогічної майстерності вчителя іноземної мови				

Дякуємо за допомогу!

АНКЕТА № 2

Розуміння сутності й структури експресивно-комунікативних умінь учителями іноземної мови

Інструкція: З метою вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови просимо Вас відповісти на такі питання:

1. Чи вважаєте Ви доцільним і правомірним виокремлення в структурі педагогічних умінь учителя іноземної мови особливих – експресивно-комунікативних умінь ? Якщо так, то чому саме ?

2. Чим викликана необхідність реалізації вчителем іноземної мови експресивно-комунікативних умінь ?

3. Що Ви розумієте під експресивно-комунікативними вміннями вчителя загалом і вчителя іноземної мови зокрема ?

4. Який бік професійної діяльності й особистості вчителя іноземної мови відображено через поняття “експресивно-комунікативні вміння” ?

5. Як Ви вважаєте, експресивно-комунікативні вміння – це природжена якість чи результат відповідного етапу професійного становлення вчителя іноземної мови ?

6.Якими, на Вашу думку, є основні складові експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови ?

7. Назвіть, будь ласка, “плюси і мінуси” у способах вияву експресивно-комунікативних умінь учителя іноземної мови ?

8. Чи потрібно у майбутніх учителів іноземної мови розвивати експресивно-комунікативні вміння під час фахової підготовки ? Якщо ні, то чому ? Якщо так, то якими шляхами і засобами ?

9. Чи розвинуті у Вас експресивно-комунікативні вміння повною мірою ?

10. Наведіть приклади, як саме впливає рівень розвитку експресивно-комунікативних умінь на ефективність педагогічної діяльності й спілкування

вчителя іноземної мови ?

Дякуємо за допомогу !

Бланк спостережень та оцінки міри продуктивності прийомів педагогічної діяльності вчителя іноземної мови

Прийоми діяльності вчителя іноземної мови щодо викладу нової інформації і створення орієнтувальної основи пізнавальної діяльності учнів на уроці			
№1	Продуктивно	№2	Непродуктивно
1.1.	Чітко ставиться мета і завдання	2.1.	Повідомляється тільки тема уроку, мета і завдання не визначаються або визначаються нечітко
1.2.	Обговорення плану діяльності	2.2.	Видача готової інструкції
1.3.	Повідомлюється тема і план уроку	2.3.	План уроку не повідомляється; або повідомляється, але вчитель його не дотримується
1.4.	Детальний аналіз результатів	2.4.	Одержані результати не обговорюються або обгово-рюються поспішно
1.5.	Обов’язкові висновки в кінці уроку, узагальнення, виділення головного	2.5.	У кінці висновки не робляться або робляться після дзвінка
1.6.	Використання матеріалів з інших галузей знання	2.6.	Часте повторення сказаного одними й тими ж словами
1.7.	Матеріал не повторює підручника	2.7.	Безперервний монолог
1.8.	Наявність чіткої позиції вчителя	2.8.	Відповіді на запитання нечіткі, запитання залишаються без відповіді
1.9.	Вільне володіння матеріалом (відповіді на запитання, від-сутність прив’язаності до конспекту)	2.9.	Одноманітність способів подання інформації
1.10	Інформація подається за допомогою різноманітних засобів унаочнення (слів, формул, образів, схем)	2.10.	Невикористання або однома-нітність засобів унаочнення

1.11	Згортання, ущільнення інфор-мації	2.11.	Надмірна деталізація інформації
Діяльність учителя іноземної мови з активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Проблемна ситуація ставиться й вирішується разом з учнями	2.1.	Проблемні ситуації зрідка ставляться й вирішуються особисто вчителем
1.2.	Активізуюче питання веде до діалогу, дискусії	2.2.	Часті паузи в очікуванні тиші
1.3.	Використовуються ігрові ситуації, змагання	2.3.	Одноманітність способів активізації
1.4.	Підкреслюються прийоми пізнавальної діяльності	2.4.	Прийоми пізнавальної діяльності не підкреслюються
1.5.	Організація групової та парної роботи	2.5.	Одноманітність у формах організації
1.6.	Активність учнів переважає над активністю вчителя	2.6.	Активність учителя переважає над активністю учнів
1.7.	Різноманітність методів активізації	2.7.	Діяльність носить репродук-тивний характер
Діяльність учителя іноземної мови зі створення позитивного емоційного настрою й регуляції поведінки учнів на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Схвалення, похвала, гумор, жарт, посмішка, ненадмірні жести, міміка	2.1.	Дратівливість, незадоволеність, нотація, відсутність похвали
1.2.	Спрямоване формування оцінних міркувань	2.2.	Пасивність, неемоційність учителя
1.3.	Створення обстановки довіри, упевненості в успіхові	2.3.	Недобре, зневажливе глузування; перевага негативних оцінок діяльності
1.4.	Кількість впливів на поведінку невелика, а репертуар широкий	2.4.	Підкреслене емоційне забарв-лення всіх висловлювань
1.5.	Перевага позитивних оцінок	2.5.	Зауваження класу; перевага прямих впливів на поведінку, а

			кількість їх велика
1.6.	Організація діяльності, а не поведінки	2.6.	Репертуар впливів на поведінку обмежений, але кількість значна
Діяльність учителя іноземної мови з організації контролю на уроці			
1.	Продуктивно	2.	Непродуктивно
1.1.	Цілеспрямованість контролю, обговорення його результатів	2.1.	Стихійність у контролі; результати контролю рідко обговорюються
1.2.	Об’єктивність оцінних мірку-вань учителя	2.2.	Необ’єктивність в оцінці результатів діяльності учнів
1.3.	Вимоги до виконання завдань чіткі, критерії оцінок повідом-ляються заздалегідь	2.3.	Критерії оцінок заздалегідь не повідомляються
1.5.	Різноманітність форм контролю	2.5.	Одноманітність форм контролю
1.6.	Перевага навчальної функції контролю над контролюючою	2.6.	Гіпертрофія функції контролю над навчанням
1.7.	Самооцінка й самоконтроль; домінування позитивних оцінок	2.7.	Самооцінка і самоконтроль не заохочуються, домінування негативних оцінок

Схема спостережень за своїм внутрішнім “Я”

Інструкція: Виокремте почуття, які найчастіше уособлюють учителя іноземної мови. Серед них оберіть по вісім почуттів, пов’язаних із “внутрішньою сутністю” Вашого артистичного образу “Я”: 8 приємних і 8 неприємних. У процесі педагогічного спілкування з учнями намагайтеся виявляти саме конструктивні почуття й емоції.

Ревнощі; низька самооцінка; підозрілість; самотність; ненависть; страх невідомого; почуття провини; тривога; занепокоєність; страх невдачі; страх викриття; страх слабкості	Любов; вірність; довіра; упевненість; спокій; тріумф; гордість під час досягнень; ентузіазм; ніжність; радість; задоволення; заспокоєність

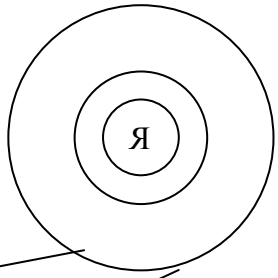
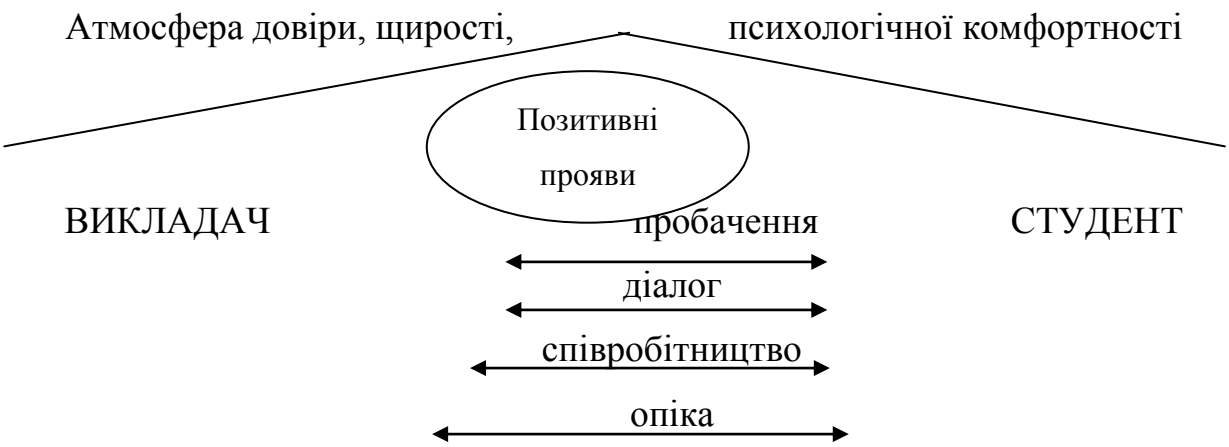


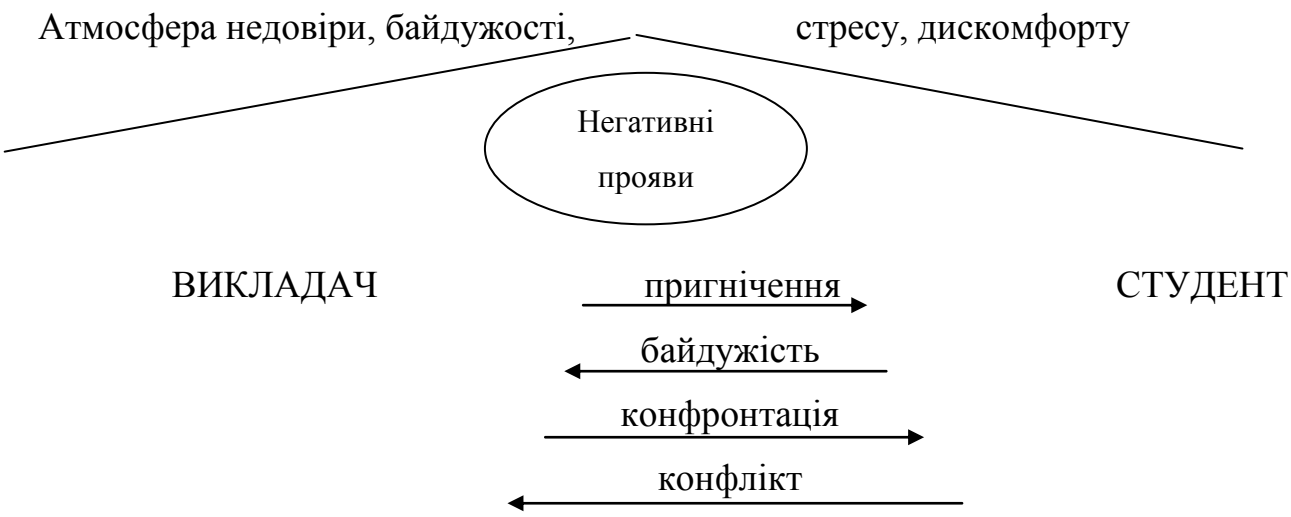
Схема спостережень за стилем педагогічного спілкування вчителів іноземної мови

Бланк оцінки толерантних позитивних взаємовідносин



а. Прийняття самобутності студента, його неповторності.
б. Віра в розвинуті здібності, стимулювання творчої активності.
в. Повага до особистості студента, створення ситуацій успіху.
г. Уникання пригнічення гідності студента.
д. Порівняння результатів дій, а не порівняння студента з кимось.
е. Надання студенту права на помилку.
є. Надання недоторканого права особистої думки.
ж. Адекватне оцінювання власної особистості.
з. Здібність до швидкої зміни стратегії чи тактики з урахуванням складних обставин.
и. Готовність до взаємодії в різних соціальних міжетнічних ситуаціях з метою досягнення поставлених цілей і відтворення конструктивних відносин у суспільстві.
і. Високий рівень адекватного уявлення про те, що відбувається у внутрішньому світі іншої людини.
ї. Екстравертність та емоційна стабільність.

Бланк оцінки авторитарних негативних взаємовідносин



а. Ставлення до школи як до закладу для отримання показників, а не як закладу для учнів.
б. Пригнічення внутрішнього світу учня.
в. Застосування насильства над студентами (заборони, обмеження, регламентації, примус до виконання волі педагога).
г. Показна контролююча та оцінна діяльність за пасивної ролі учнів у навчанні.
д. Неправомірне розширення повноважень по відношенню до учня.
е. Підпорядкування, страх, нездатність і небажання кооперуватися та діяти разом зі студентом.
є. Придушення самоконтролю й самодисципліни слухачів.
ж. Розлагодженість дій, непорозуміння зі студентами, протидія контакту з ними й конфліктність.
з. Неспроможність до швидкої зміни стратегії або тактики.
и. Неспроможність вирішення неадекватних проблем, негнучкість мислення.
і. Відсутність комунікативних здібностей.
ї. Невміння передбачати та коригувати ситуацію.

Додаток Б

Заняття 5. “Розвиток професійних якостей педагога”.

Вправа “Побажання” передбачала організацію спілкування студентів у режимі висловлювання один одному побажань. Перший учасник повинен був підійти до іншого, привітатися, висловити побажання на сьогоднішній день. Той, в свою чергу, йшов до іншого і повторював дії. Всі учасники групи повинні були отримати привітання та побажання на день. Далі обговорювалися почуття учасників під час висловлення побажання та під час сприйняття побажання, а також аналізувалися труднощі, які виникали в процесі виконання цієї вправи.

Гра “Вибір траєкторії” розпочиналася звучанням музики середнього темпу. Тренер говорив про те, що люди під час роздумів або розв’язання якоїсь проблеми мають звичку рухатися в замкненій траєкторії. В основному люди рухаються по колу, квадрату, прямокутнику, трикутнику, зигзагом. Студентам було виділено п’ять хвилин, щоб спробувати всі ці траєкторії та обрати ту, яка кожному з них найбільше підходить. Розмовляти заборонялося, рекомендувалося зосередитися на своїх думках та відчуттях. Після цього тренер пропонував усім учасникам розійтися по кутам відповідно до фігури, яку обрали (квадрати і прямокутники вважаються однією фігурою). Пропонувалося провести дискусії в межах груп, розподілених за фігурами. Студенти повинні були обговорити, що ж спільного можна знайти в їх характерах та поведінці, ставленні до людей, манері спілкуватися. Відбувався й обмін думками щодо того, чому саме кожен з них обрав саме цю фігуру. По одному учаснику з кожної групи пояснювали перевагу фігури та давали збірний портрет людей, яким подобається ця фігура. Тренер, у свою чергу, пропонував характеристику, створену психологами.

Геометричний вимір особистості (за Д. Делінгером)

Квадрат. Невтомний трудівник. Любить доводити справу до кінця. Такі люди стають висококваліфікованими працівниками. Невгамовна потреба в інформації. Полюбляють колекціонувати різного роду інформацію, яка в них

завжди систематизована, розкладена по поличкам. Усі знають їх як ерудитів. Здатні до розумового аналізу. Уважні до деталей, дрібниць. Люблять порядок. Але іноді акуратність, порядок, дотримання умовностей та правил можуть дійти до крайнощів. У зв'язку з цим іноді не можуть прийняти рішення (доведеться відмовитися від певного правила або традиції). У спілкуванні заважають раціональність, емоційна сухість та холодність.

Трикутник. Їх призначення – бути лідером. Здатні концентруватися на головній меті й досягати її. У цьому їм допомагають такі якості, як енергійність, завзятість, сила волі. Упевнена людина, яка хоче в усьому бути правою. Постійно конкурує з ким-небудь, намагається контролювати інших. Мета будь-якої справи – перемога, виграш, успіх. Часто ризикує. Цій людині важко визнавати свої помилки. Честолюбний. Справою честі є досягнення високого положення, зробити кар'єру. Яскраво виражений егоцентризм, спрямованість на себе. До подібної мети йде будь-яким шляхом. Примушує всіх і все обертатися навколо нього.

Коло. Символ гармонії. Люди, орієнтовані на гармонійні міжособистісні відносини. Вища цінність – добробут людей. Саме цей тип об'єднує людей у колективі. Чуйні, мають розвинену емпатію. Через це люди тягнуться до них. Але цей тип людей майстерно бачить інших наскрізь. Не люблять вступати в конфлікти, що спричиняє іноді прийняття непопулярного рішення, тобто поступаються. Нерішучі, заради миру ладні коритися. Твердість характеру виявляється в питаннях моралі та справедливості. У мисленні орієнтуються на суб'єктивні фактори проблеми, намагаються знайти спільне в протилежних позиціях.

Зиґзаг. Творча та унікальна особистість. Оригінальні. Загострюють конфлікт ідей для утворення нової концепції, тим самим нейтралізуючи конфлікт. Дотепні, іноді уїдливі. Не люблять чіткої структури, постійних правил, одного й того ж порядку. У своїй роботі полюбляють різноманітність, високий рівень стимуляції, незалежність. Щодо поглядів у майбутнє цікавляться можливістю, а не дійсністю. Живуть у світі ідей. Уміють

переконувати, але нестримані та надто експресивні. Не люблять деталей та не надто зацікавлені в доведенні справи до кінця. Із втратою новизни втрачають й інтерес до самої ідеї.

Вправа “Виступ за ключовими словами” передбачала створення такої ситуації: тренер відкривав будь-яку книгу і наздогад брав з контексту 5 слів, які ставали ключовими. На їх основі треба було розповісти зв’язне оповідання. Час звучання – 2-3 хвилини. Прослуховувалися 4 доповіді, у процесі створення й презентації яких активізувалася уява, розвивалася логічність та гнучкість мислення оповідачів. Наприкінці обиралося найцікавіше оповідання.

Після виконання вправи, описаної вище, студенти залучалися до виконання тесту “Трансакційний аналіз спілкування” (за Е. Берном). цей тест допомагав вияву студентами провідних станів свого “Я” – “Батька”, “Дорослого” або “Дитини”.

Тест на вияв позиції в спілкуванні (за Е. Берном)

Інструкція: Згідно з Е. Берном, під час звертання до іншої людини ми обираємо один із можливих станів нашого “Я”: стан “Батька”, “Дорослого” або “Дитини”. Спробуйте оцінити, як поєднуються ці три “Я” у вашій поведінці. Для цього подані нижче твердження оцініть за шкалою від 0 до 10.

1.Часом мені не вистачає витриманості.
2.Якщо мої бажання заважають мені, я вмію стримувати їх.
3.Батьки, як більш зрілі люди, повинні влаштовувати сімейне життя своїх дітей.
4.Інколи я перебільшую свою роль у певних подіях.
5.Мене нелегко ошукати.
6.Мені б сподобалося бути вихователем.
7.Буває, що мені хочеться попустувати, як дитині.
8.Гадаю, що я правильно розумію всі події.
9.Кожна людина повинна виконувати свій обов’язок.
10.Нерідко я чиню не так, як треба, а так, як хочеться.
11.Коли я приймаю рішення, я намагаюся думати про його наслідки.
12.Молодше покоління повинне вчитися у старших, як йому треба жити.
13.Як і багато інших людей, я буваю образливим.
14.Мені вдається бачити в людях більше, ніж вони говорять про себе.
15.Діти безумовно повинні діяти відповідно до вказівок батьків.
16.Я захоплива людина.
17.Мій основний критерій оцінки людини – об’єктивність.
18.Мої погляди непохитні.

19.Інколи я не поступаюся в суперечці тільки через те, що не хочу поступатися.
20.Правила виправдовуються лише до тих пір, поки вони корисні.
21.Люди повинні дотримуватися всіх правил незалежно від обставин.

Оцінка результатів: Підрахуйте суму балів за такими рядками таблиці:

Дитина (Дит)	1, 4, 7, 10, 13, 16, 19
Дорослий (Дор)	2, 5, 8, 11, 14, 17, 20
Батько (Б)	3, 6, 9, 12, 15, 18, 21

Під час оцінювання результатів викладач-експериментатор пояснював, що:

– якщо у студентів вийшла формула Дор Дит Б, то їм було властиве розвинене почуття відповідальності, міра у вияві імпульсивності й несхильність до повчань та настанов. (Тренер радив їм зберегти ці якості);

– якщо студенти отримали формулу Б Дит Дор, то їм були властиві категоричність та самовпевненість. Крім того, “Батько” з дитячою безпосередністю говорить прямо все, що думає, ні в чому не сумніваючись та не піклуючись про наслідки. Таким людям бажано працювати з машинами, технікою, кульманом, етюдником тощо;

– якщо на першому місці в формулі студентів літери Дит, то це достатньо слушний варіант для наукової роботи, але дитяча безпосередність, як застерігав тренер, хороша тільки до певних меж. Якщо вона починає заважати справі, то час взяти емоції під контроль.

Після цього студенти залучалися до аналізу педагогічних ситуацій такого змісту:

“Один із Ваших учнів чомусь не вітається з вами під час зустрічей”. Як Ви будете діяти?

“Під час Вашого уроку до кабінету заходить Ваш колега й мовчки йде до шафи, риється там, схопивши якісь папери так же мовчки виходить”. Як слід реагувати ?

“Ви ведете урок. Кілька учнів відсутні. Під час пояснення важкого завдання Ви помічаєте на шкільному подвір’ї Ваших відсутніх учнів. Вони віддаляються від школи”. Ваші дії.

Дискусія “Ти чи Ви ?” (під час проведення якої була можливість непомітно зняти на камеру процес обговорення, щоб після закінчення дискусії студенти поглянули на своє вміння вести дискусію збоку) передбачала обговорення студентами питань стосовно того, що хотіли б вони змінити у своїй поведінці в дискусії, а що сподобалося. Під час дискусії обговорювалися питання щодо форми звертання педагога до учня, студента. Ми створили два табори, в яких одна сторона відстоювала думку про звертання на “Ти”, інша – на “Ви”. Завданням тренера було заохочення учасників до висловлення думки (вкладання емоцій в звернення, особистого ставлення, вияв штучності, природна поведінка).

Заняття 6 розпочиналося мозковим штурмом (з використанням конвертів). За допомогою його засобів учасникам тренінгу надавалася можливість індивідуального розв’язання проблеми. Кожному із членів групи роздавався конверт та листки паперу. У верхній частині конверта була написана ключова фраза: “Проблема, яку я маю з (тема), полягає...”. Теми стосувалися педагогічного спілкування вчителя іноземної мови з учнями та його мовлення. Кожний з учасників повинен закінчити речення чітким письмовим описом проблеми, над якою працюють. Цей опис занотовувався зверху на конверті. Після того, як усі описи було занотовано, кожний учасник передавав свій конверт сусідові. Тепер кожен із учасників мав прочитати проблему, записану на конверті, узяти папір і написати на ньому можливий варіант розв’язання проблеми. Потім учасник вкладав картку в конверті, передавав його наступному учаснику. Він читав проблему і писав можливий варіант її вирішення на новому аркуші паперу, не дивлячись на те, що вже було запропоновано. Коли учасники врешті знову отримали свої конверти (після того як усі написали варіанти розв’язання проблеми), вони зачитували всі пропозиції. Наприкінці роботи студенти обирали одну – найраціональнішу пропозицію.

Вправа “Мій стан - твій стан” передбачала такий режим роботи студентів. Тренер пропонував одному із учасників повернутися до сусіда ліворуч та

сказати, що він думає про його стан, наприклад: “Я думаю, що зараз ти зацікавлений” або “Мені здається, що ти стомлений” тощо. Той, в свою чергу, повинен був сказати, який його стан насправді. Тепер його черга звернутися до сусіда ліворуч і т. д. Після того, як коло замкнулося, студентам пропонувалося обговорити, яким чином вони визначали стан іншої особи.

Тест “Рівень суб’єктивного контролю” допомагав визначити, якою мірою студент готовий взяти на себе відповідальність за те, що відбувається з ним та навколо нього.

Тест “Рівень суб’єктивного контролю”

(на визначення того, якою мірою людина готова взяти на себе відповідальність за те, що відбувається з нею та навколо неї)

Інструкція: Навпроти поданих тверджень треба висловити згоду або незгоду.

1.Просування по службі більше залежить від щасливого збігу обставин, ніж від особливостей та власних зусиль людини.

2.Більшість розлучень мають місце через те, що люди не хочуть поступатися та пристосовуватися один до одного.

3.Хвороба – справа випадку, і якщо комусь призначено захворіти, то тут нічого не зробиш.

4.Люди стають самотніми через те, що самі не виявляють зацікавленості та приязного ставлення до інших.

5.Здійснення моїх бажань часто залежить від талану.

6.Марно робити зусилля для того, щоб сподобатися іншим людям.

7.Зовнішні обставини – батьки та добробут – впливають на сімейне щастя не менше, ніж взаємовідносини подружжя.

8.Я часто відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

9.Зазвичай, керівництво є більш ефективним, коли керівники повністю контролюють дії підлеглих, не розраховують на їх самостійність.

10.Мої оцінки в школі часто залежали від випадкових обставин, наприклад, від настрою вчителя, а не від моїх власних зусиль.

11.Коли я планую, то в цілому вірю, що зможу здійснити свої плани.

12.Те, що багатьом людям здається щастям чи везінням, насправді є результатом тривалих цілеспрямованих зусиль.

13.Думаю, що правильний спосіб життя може більше допомогти здоров’ю, ніж ліки та лікарі.

14.Якщо люди не підходять один одному, то як би вони не намагалися налагодити спільне сімейне життя, у них все одно нічого не вийде.

15.Все те добро, що я роблю в житті, зазвичай буває відповідно оцінене

іншими.

16.Діти виростають такими, якими їх виховали батьки.

17.Я вважаю, що випадок або доля не відіграють важливої ролі в моєму житті.

18.Я не намагаюся планувати своє життя далеко наперед через те, що багато що залежить не від мене, а від того, як складуться обставини.

19.Мої оцінки в школі більш за все залежали від моїх зусиль та ступеня підготованості.

20.У сімейних конфліктах я частіше відчуваю провину за собою, ніж за протилежною стороною.

21.Життя більшості людей залежить від певних обставин.

22.Я віддаю перевагу такому керівництву, за якого можна самостійно визначити, що і як робити.

23.Думаю, що мій спосіб життя ні в якому разі не є причиною моїх хвороб.

24.Як правило, саме невдалий збіг обставин заважає людям досягти успіху в своїй справі.

25.Врешті-решт за погане керування організацією відповідальні самі люди, які в ній працюють.

26.Я часто відчуваю, що нічого не можу змінити у відносинах в моїй сім'ї.

27.Якщо я дуже захочу, то зможу привабити до себе майже будь-яку людину.

28.На молоде покоління впливає так багато різних обставин, що зусилля батьків з їх виховання часто є марними.

29.Те, що зі мною трапляється – справа моїх власних рук.

30.Інколи важко буває зрозуміти, чому керівники діють так, а не інакше.

31.Людина, яка не змогла досягти успіху в своїй роботі, скоріш за все просто не проявила достатньо зусиль.

32.Зазвичай я можу отримати від членів моєї сім'ї те, що я хочу.

33.В неприємностях та невдачах, які бували в моєму житті, зазвичай були винні інші люди, а не я.

34.Дитину завжди можна вберегти від застуди, якщо її добре доглядати і правильно одягати.

35.В складних обставинах краще почекати, поки проблеми не розв'яжуться самі собою.

36.Успіх є результатом старанної праці і мало залежить від випадку або везіння.

37.Я відчуваю, що від мене більше, ніж від кого завгодно, залежить щастя моєї родини.

38.Мені завжди було важко зрозуміти, чому я подобаюсь одним людям і не подобаюсь іншим.

39.Я завжди намагаюсь приймати рішення і діяти самостійно, а не надіятися на допомогу інших і не покладатися на долю.

40.На жаль, заслуги людини часто залишаються невизнаними, незважаючи на всі її старання.

41.В сімейному житті бувають такі ситуації, які не можна розв'язати навіть

за найбільшого бажання.

42.Здібні люди, які не змогли реалізувати свої можливості, повинні винити в цьому тільки себе.

43.Більшість моїх успіхів стали можливими тільки завдяки допомозі інших людей.

44.Більшість невдач в моєму житті сталося через невміння, незнання або лінь і мало залежало від везіння або невезіння.

Оцінка результатів:

По одному балу нараховується за відповідь “так” на запитання 2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39. 42, 43, 44 (вони свідчать про розвиненість суб’єктивного контролю) та за відповідь “ні” на запитання 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41.

33–44 балів—ви здатні взяти на себе відповідальність за те, що відбувається з вами та іншими людьми, які залежать від вас.

12–32 балів—у вас середній рівень розвиненості суб’єктивного контролю, що вказує на ту ж саму частоту випадків, коли ви берете на себе відповідальність, та коли перекладаєте її на інших людей.

11 і нижче балів—в більшості випадків ви знімаєте з себе відповідальність за все, що відбувається, та перекладаєте на плечі інших людей або на обставини.

Під час аналізу педагогічних ситуацій увагу студентів було зосереджено на таких моделях спілкування у сфері навчально-виховного процесу:

“На уроці праці вчитель роздавав робочий інвентар. Виявилося, що одному з учнів не вистачило знаряддя праці. Це був не дуже дисциплінований учень. Вчитель сказав, що все одно від нього мало користі буде і не дав йому ніякого завдання. Коли вчитель пішов, учень знайшов старий віник і старанно працював з іншими”. (Прокоментуйте дії вчителя);

“У присутності кількох вчителів молодий класний керівник веде виховну бесіду з учнем. До розмови приєднується ще один вчитель, який зазначає, що цей учень ледар несусвітній і що з нього нічого путнього не вийде. На очах хлопця заблищали сльози. Класний керівник дозволив йому піти, але сказав, що

чекає від нього зрушень у навчанні”. (Прокоментуйте дії вчителів).

Наприкінці заняття 6 виконувалася вправа “Написання листа ведучому”, яка передбачала, що тренер запропонує студентам написати йому листа, в якому можна виразити все, що важко сказати словами. Пропонувалося вказати на позитивні та негативні моменти тренінгу. Слова вступу до виконання завдання можуть звучати так: “Напишіть мені невеликого листа. Я постійно думаю і аналізую нашу з вами роботу, у мене створилися певні образи ваших особистостей. Можливо десь я помиляюся. Допоможіть мені виправити хибні уявлення. Напишіть те, що ви б хотіли мені сказати, або те, що я мав би знати”.

Заняття 7 “Самоконтроль у спілкуванні” розпочиналося вправою “Коментування листів”. Важливо було звернути увагу на всі листи, подякувати за відвертість та сумлінність в написанні листів. Необхідно зазначити, що для тренера важливими були всі точки зору, висловлені студентами, які приймали участь у тренінгу.

Прийом медитації-візуалізації “Корабель, на якому я пливу” вимагав від тренера запропонувати всім учасникам зручно сісти, розслабитися, заплющити очі і не рухатися до кінця вправи. Текст тренера був таким: “Ваше тіло наповнюється відчуттям спокою та приємної млявості. Ви дихаєте рівно та спокійно. Серце б’ється чітко, ритмічно. Ваша права рука поступово занурюється в теплу воду. Ось тепло води відчули кінчики ваших пальців, тепер ваша рука по лікоть у воді, приємне тепло розливається по всій руці, сягаючи плеча. Ваша ліва рука так же повільно торкається поверхні води, тепер кінчики лівої руки відчувають приємне тепло, яке вже доходить до ліктя, продовжуємо занурювати ліву руку, вся рука повністю у воді. Ви відчуваєте, як по вінам та артеріям тече свіжа оновлена кров, ви відчуваєте, як пульсують кінчики пальців. Серце б’ється чітко, ритмічно. Ваше дихання рівне спокійне. Ваші ноги також торкаються води, ступні вже відчувають приємне та розслаблююче тепло. Тепло поширюється вище й вище. Від ступней до колін ноги розслаблені і відчувають легкі коливання води. М’язи ніг розслаблені. Це відчуття поширюється вище й вище. Ноги повністю відчувають ніжні торкання

води. Серце б’ється чітко, ритмічно. Ваше дихання рівне, спокійне. Тепло ваших рук і ніг розливається по всьому тілу. Особливе тепло ви відчуваєте в районі сонячного сплетіння, від якого наче промені сонця струмені тепла розходяться до грудей і живота. Ви відчуваєте цілющу силу цього тепла всередині себе. Ваша шия та потилиця також розслаблені, м’язи відпочивають. Спина повністю розслаблена і відчуває тепло, що розлилося по всьому тілу. Ваше тіло повністю розслаблене і відкрите для нової сили та енергії, які поступово наповнюють ваше тіло. Серце б’ється чітко, ритмічно. Ваше дихання рівне, спокійне. Ваше обличчя також звільняється від напруги. Розслаблюються вилиці, щелепи, губи. Повіки заплющені, але вони не дрижать, а просто відпочивають, вони також спокійні і розслаблені. Обличчя вільне від емоцій, всі зморшки розрівнюються. Всі м’язи розслаблені. Ви відчуваєте як легенький прохолодний вітерець торкається вашого обличчя. Від цілющих струменів повітря ваше обличчя стає ніжним як у дитини та відкритим для свіжої сили та енергії, яку несе вам вітерець. Серце б’ється чітко, ритмічно. Ваше дихання рівне, спокійне. Все ваше тіло відпочиває. Ви повністю відчуваєте тепло та спокій. Кожен куточок вашого тіла наповнюється солодким відчуттям розслабленості. Втома повністю вийшла з вашого тіла, на її місці з’явилися нові сили, свіжа енергія. Тепер все ваше легке і відпочивши тіло відчуває вітерець, який пахне морем.

Тепер ви ясно чуєте шум хвиль, які ритмічно шелестять черепашками. Море наче шепоче, щоб ви підійшли. Ви повертаєтеся і бачите величну широчінь водної стихії. Ви йдете по самому краю берега. Хвилі ліниво лоскочуть ваші ноги. Ви йдете і йдете, і ось перед вами чудова картина: чарівний порт. Зібралася вся флотилія всіх часів з усього світу. За вашим бажанням будь-яке з цих суден стане вашим. Залишилися тільки вибрати. Ось вони: давньогрецькі галери, сучасні гіганти океанські лайнери, індійські піроги, піратські шхуни, козацькі стрункі чайки, рибацькі баркаси, пароплави початку минулого століття, невеличкі каное, витончені бригантини, воєнні авіаносці, легенькі білі катера, катамарани, підводні човни, величні фрегати, вітрильні

човни і навіть маленький гумовий човник.

А тепер ви повинні визначитися, який же корабель вам потрібен. Подумайте, для яких цілей він вам потрібен. Яка форма корабля вам подобається? Яка модель? Швидка? Зручна? Надійна? Якого кольору? З якорем чи без? Якою є назва корабля? Обрали? Тепер ви можете зайти на корабель. Хто вас зустрічає? Уважно огляньте ваш корабель. Що ви бачите? Знайдіть собі місце на кораблі. Розгорніть карту вашої подорожі. Погляньте на неї. Якою є мета вашої подорожі, куди ви прямуєте? Почніть свою подорож відразу ж. Ви виходите в море. Чи далеко ваш пункт призначення? Чи легким буде ваш путь? Що чекає вас попереду? Уявіть все це. (Кілька хвилин тренер мовчить.) Ось пункт вашого призначення. А тепер ви сходите зі свого корабля чи човна. Ви йдете від нього, але пам'ятайте він завжди буде чекати на вас, тому що ви ще повернетеся і продовжите свою подорож. Чим далі ви йдете від корабля, тим швидше ви повертаєтеся в цю кімнату і починаєте відчувати своє тіло. Я рахую від семи до одного. З кожною цифрою ви відчуваєте все більше і більше цей реальний світ, все більше і більше бадьорості та сил у вашому тілі. Сім. Від вас ідуть млявість та розслабленість. Ви починаєте почувати своє тіло. Шість. Ваші м'язи наповнюються енергією. Скоро ви почнете енергійно рухатися. П'ять. Стан спокою перетворюється на відчуття сили та готовності діяти. Чотири. Нарешті ви відчуваєте свою повну готовність до вияву активності. Три. Відчуйте свої ноги. Порухайте ступнями. Напружте м'язи. Ви керуєте своїми ногами, їх рухами. А також пальцями рук. Стисніть їх в кулак. Два. Трішки порухайте вашою головою. Ви почуваєте, що повністю відпочили, сили відновлено, ви бадьорі і готові діяти. Один. Розплющте очі. Підведіться не дуже швидко."

Під час обговорення відчуттів у процесі виконання вправи було важливо обговорити особливості корабля, колір, назву, чи зустрічав хтось на ньому людину, чи говорила ця людина що-небудь, які деталі судна привернули увагу студентів, мета їх подорожі, чи бачили її назву, коли досягли її, якою була погода, як проходила подорож. Але тренер не повинен був відповідати на

запитання учасників тренінгу про значення тих чи інших символів. Студентам пропонувалося самим обміркувати та проаналізувати значення побаченого.

Гра “Відгадай емоцію” була спрямована на те, щоб кожний учасник отримав картку з назвою стану або емоції. Кожен учасник повинен був бачити тільки свою картку і нікому не показувати її. По черзі всі зображали за допомогою екстралінгвістичних засобів емоцію або стан з картки. Інші повинні були відгадати, що за емоція презентується. Під час відгадування студенти коментували, на які ознаки вони орієнтувалися, що їм допомагало, що заважало.

Під час аналізу педагогічних ситуацій миследіяльність студентів зверталася на такі випадки:

“Урок іноземної мови. Вчитель захоплено пояснює учням нову тему. Проте тільки невелика частина учнів слухають пояснення уважно. Інші учні слухають, але досить неуважно, а кілька хлопців з останніх парт щось бурхливо обговорюють. Вчитель робить зауваження. Один із хлопців підводиться і відповідає, що він буде водієм в своєму рідному місті після того, як закінчить школу, а іноземна мова йому зовсім не потрібна”. (Що б Ви сказали учню ?);

“На уроці з іноземної мови йде самостійна робота. Учні не встигають виконати (робота має багато завдань), вчителька дозволяє закінчити роботу вдома і наступного уроку здати зошити. Всі учні здали зошити наступного уроку. Одна із учениць була відсутня на уроці. Вона здає зошит через урок і отримує за роботу трійку (взагалі вона вчиться відмінно). За роботи інших учнів, які списали в неї, вчителька поставила п’ятірки. Учениця запитує у вчительки, чому її роботу оцінено на “три”. Та відповідає, що роботу треба здавати вчасно. Пояснення учениці вчителька відмовляється вислухати. Учениця просить дозволу вийти, але не отримує його, тоді вона залишає аудиторію та йде до завуча, якому скаржиться. Пізніше завуч розмовляє й з учителькою, після якої говорить учениці, що своїм вчинком вона “плюнула вчительці в обличчя”. В результаті інциденту за чверть з іноземної мови учениця отримує четвірку, і до кінця року кожного уроку вчителька викликає

ученицю відповідати”. (Прокоментуйте ситуацію).

Тест “Ваш спосіб реагування в конфлікті” (Кеннет У.Томас) було спрямовано на вияв студентами свого варіанту поведінки в конфліктній ситуації: суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування. Результати неодноразово порівнювалися студентами для вияву найбільш властивої форми соціальної поведінки в ситуаціях конфлікту, тенденцій взаємовідносин в складних ситуаціях.

Тест “Ваш спосіб реагування в конфлікті” (Кеннет У. Томас)

Інструкція: Оберіть твердження, яке є найбільш типовим для вашої поведінки.

1.а)Іноді я надаю іншим можливість взяти на себе відповідальність за розв’язання спірного питання;

б)Під час обговорення я намагаюся звернути увагу не на те в чому ми різнимося, а на те, в чому ми дійшли згоди.

2.а)Я намагаюся знайти компромісне рішення;

б)Я намагаюся владнати справу з врахуванням інтересів іншої людини і моїх власних.

3.а)Зазвичай я наполегливо намагаюся добитися свого;

б)Іноді я жертвую своїми інтересами заради інтересів іншої людини.

4.а)Я намагаюся знайти компромісне рішення;

б)Я намагаюся не образити почуття іншої людини.

5.а)Коли я намагаюся владнати спірну ситуацію, я весь час шукаю підтримки у іншої людини;

б)Я намагаюся робити все, щоб уникнути марного напруження.

6а)Я намагаюсь уникнути неприємностей для себе;

б)Я намагаюсь досягти свого.

7.а)Намагаюсь відкласти розв’язання спірного питання для того, щоб з часом розв’язати його остаточно;

б)Вважаю можливим поступитися чимось для того, щоб отримати щось інше.

8.а)Зазвичай я наполегливо прагну добитися свого;

б)Перш за все намагаюсь визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси та спірні питання.

9.а)Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через деякі розбіжності, що виникають;

б)Я докладаю зусиль, щоб добитися свого.

10.а)Я твердо прагну добитися свого;

б) Я намагаюся знайти компромісне рішення.

11.а) Перш за все намагаюсь визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси та спірні питання;

12.а)Досить часто уникаю займати позицію, яка може викликати суперечку;

б) Даю можливість іншій людині в чомусь залишитися при своїй думці, якщо вона також іде назустріч.

13.а)Пропоную середню позицію;

б)Наполягаю, щоб усе було зроблено по-моєму.

14.а)Повідомляю іншій людині про свою точку зору і запитую про її погляди;

б)Намагаюсь довести іншій людині логіку та переваги моїх поглядів.

15.а))Намагаюсь заспокоїти іншу людину і зберегти наші відносини;

б)Намагаюсь зробити все необхідне, щоб уникнути напруження.

16.а)Намагаюсь не зачепити почуття іншої людини;

б)Зазвичай намагаюсь переконати когось в перевагах моєї позиції.

17а)Зазвичай наполегливо прагну добитися свого;

б)Намагаюсь зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18.а)Якщо це зробить когось щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму;

б) Дам можливість іншій людині залишитися при своїй думці, якщо вона іде мені назустріч.

19а)Перш за все намагаюсь визначити те, в чому полягають всі порушені інтереси та спірні питання;

б) Намагаюсь відкласти розв’язання спірного питання для того, щоб з часом розв’язати його остаточно.

20а)Намагаюсь терміново усунути всі наші розбіжності;

б)Намагаюсь знайти найкраще поєднання вигод та втрат для нас обох.

21а)Під час переговорів намагаюсь бути уважним до іншої людини;

б)Завжди віддаю перевагу прямому обговоренню проблеми.

22а)Намагаюсь знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю та позицією іншої людини;

б)Відстоюю свою позицію.

23а)Як правило, я піклуюся про те, щоб задовольнити бажання кожного з нас;

б)Інколи надаю можливість іншим взяти на себе відповідальність за розв’язання спірного питання.

24а)Якщо позиція іншої людини здається їй дуже важливою, я намагаюсь іти їй назустріч;

б)Стараюсь переконати іншу людину піти на компроміс.

25а)Намагаюсь переконати іншу людину в своїй правоті;

б))Під час переговорів намагаюсь бути уважним до аргументів іншої людини;

26а)Зазвичай я пропоную середню позицію;

б)Майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.

27а)Зазвичай намагаюсь уникнути суперечок;

б) Якщо це зробить когось щасливим, я дам йому можливість наполягти на своєму.

28а)Зазвичай я наполегливо намагаюсь добитися свого;

б))Коли я намагаюся владнати суперечливу ситуацію, я зазвичай намагаюсь шукати підтримки у іншої людини.

29а)Пропоную середню позицію;

б) Вважаю, що не завжди варто хвилюватися через розбіжності, що виникають.

30а)Намагаюсь не зачепити почуття іншої людини;

б)Завжди займаю таку позицію в суперечці, що ми разом змогли добитися успіху.

Ключ. Даний тест виявляє п’ять можливих варіантів поведінки людини в конфліктній ситуації: суперництво, співробітництво, компроміс, уникання, пристосування.

Суперництво: 3а, 6б, 8а, 9б, 10а, 13б, 14б, 16б, 17а, 22б, 25а, 28а.

Співробітництво: 2б, 5а, 8б, 11а, 14а, 19а, 20а, 21б, 23а, 26б, 28б, 30б.

Компроміс: 2а, 4а, 7б, 10б, 12б, 13а, 18б, 20б, 22а, 24б, 26а, 29а.

Уникання: 1а, 5б, 7а, 9а, 12а, 15б, 17б, 19б, 21а, 23б, 27а, 29б.

Пристосування: 1б, 3б, 4б, 6а, 11б, 15а, 16а, 18а, 24а, 25б, 27б, 30а.

Гра “Монолог”, яка завершувала сьоме заняття, передбачала організацію попередньої самостійної роботи студентів, оскільки кожен з учасників тренінгу готував невелике повідомлення за будь-якою темою. На виступ давалося п’ять хвилин. Як тільки кому-небудь ставало нецікаво, то він хлопав в долоні. Далі обговорювалися параметри комунікативної спрямованості повідомлення (зміст, актуальність, причини вибору теми, манера викладу).

Заняття 8 “Вміння вчителя говорити і слухати”розпочиналося дискусією “Яким повинен бути вчитель іноземної мови ?” Під час дискусії студенти повинні були краще усвідомити якості, що проявляються педагогом у спілкуванні з учнями, а також розглянути і порівняти стилі педагогічного спілкування вчителів іноземної мови. Студентам рекомендувалося розглянути і проранжувати згідно з їх сутністю та важливістю надбання вчителем іноземної мови таких якостей та вмінь як: товариськість; врівноваженість; доброзичливість; зацікавленість, захопленість; тактовність; вимогливість; об’єктивність; чуйність; уважність; почуття гумору та вміння жартувати, але не висміювати; почуття відповідальності та обов’язку; чесність та щирість;

емоційна виразність; загальна і мовленнєва культура; гнучкість поведінки і словесних реакцій; вміння самоконтролю у поведінці та емоційному стані; вміння керувати власним творчим самопочуттям; вміння "відчувати ситуацію"; вміння сприймати людей такими, якими вони є; вміння природно поводитися; вміння спілкуватися на рівних, але без фамільярностей; вміння педагогічної імпровізації; вміння соціальної перцепції; вміння індивідуального та диференційованого підходу до учнів; вміння співчувати та співпереживати; вміння ідентифікації; вміння слухати; вміння переконувати; вміння співробітництва.

Ми роздавали учасникам тренінгу картки з даним переліком якостей вчителя іноземної мови, в якому вони повинні були індивідуально визначитися стосовно важливості поданих вмінь та якостей, потім всією групою треба було обговорити весь перелік та розташувати його компоненти, враховуючи думку всіх учасників. В процесі дискусії в майбутніх учителів іноземної мови розвивалися деякі з перелічених комунікативних умінь та якостей (вміння слухати, вміння переконувати тощо).

Бесіда у парах зі зміною положення сприяла активізації мислительної діяльності студентів. Тренер розподіляв учасників на пари. Кожна пара мала шість хвилин для бесіди про шкільні роки. За сигналом тренера студенти повинні були змінити положення, але не припиняти бесіду. Спочатку співбесідники сиділи спинами один до одного; через півтори хвилини - один сидів, інший стояв; потім навпаки; ще півтори хвилини студенти бесідували, сидячи обличчям один до одного. Після закінчення бесіди обговорювалися питання щодо важливості зорового контакту під час спілкування, зручності положень співбесідників тощо.

Тест "Чи вмієте ви слухати ?" було запропоновано студентам для визначення рівня сформованості в них цього важливого комунікативного вміння.

Інструкція: Оцінювання відповідей на запитання тесту: "майже завжди" – 2 бали, "в більшості випадків" – 4, "інколи" – 6, "зрідка" – 8, "майже ніколи" –

10.

1.Чи намагаєтесь припинити бесіду в тих випадках, коли тема (або співбесідник) нецікаві для вас?

2.Чи дратують вас манери вашого співрозмовника?

3.Чи може невдалий вислів іншої людини спровокувати вас на різкість або грубість?

4.Чи уникаєте ви розмов з невідомими або маловідомими людьми?

5.Чи маєте ви звичку перебивати того, хто говорить?

6.Чи робите ви вигляд, що уважно слухаєте, а самі думаєте про інше?

7.Чи змінюєте тон, голос, вираз обличчя в залежності від того, хто ваш співбесідник?

8.Чи змінюєте тему розмови, якщо співбесідник торкнувся неприємної для вас теми?

9.Чи виправляєте ви людину, в мовленні якої зустрічаються неправильно вимовлені слова, назви, вульгаризми?

10.Чи буває у вас поблажливо-менторський тон з відтінком зневажання та іронії по відношенню до того, з ким говорите?

Оцінка результатів

Чим більше балів, тим краще ви вмієте слухати.

62 бали і більше – вміння слухати є добре розвиненим.

55 балів та найближчі цифри – середній показник.

Низькі бали – вам варто попрацювати над собою як над співбесідником.

Аналіз педагогічних ситуацій здійснювався на таких моделях:

“На уроці двоє дівчат почали сваритися, сварка переросла в галасливе вияснення відносин і навіть в бійку”. Студентам пропонувалося дати відповідь на запитання: Що б Ви зробили, якби були вчителем на цьому уроці?

“Хтось приніс птаха до навчальної аудиторії. Ви не помітивши нічого незвичайного розпочали урок, але незабаром помічаєте, що всі 25 пар очей дивляться не на вас, а вгору. Тепер ви помічаєте птаха, який перелітає з однієї лампи на іншу. Хтось сміється, хтось коментує”. Студентам надавалася можливість драматизувати означену ситуацію з вибором способу вирішення основного питання: Що б Ви зробили в цій ситуації на місці вчителя?

Заняття 9 “Творчий потенціал і стиль учителя” розпочиналося виконанням вправи “Який я є і яким мене бачать інші ?” Для цього учасники тренінгу сідали у півколо. Один учасник в центрі - той, кого всі інші повинні охарактеризувати

на аркуші паперу (записують у стовпчик риси його характеру). Потім цей учасник повинен перерахувати основні риси свого характеру. Ті, в кого на аркуші паперу є вказані риси, викреслювали їх та піднімали руку, щоб було видно скільки людей вважають, що ця риса притаманна людині. Потім зачитувалися ті риси, яких учасник не назвав, він висловлював погодження або непогодження. Ми намагалися, щоб всі учасники спробували себе у цій ролі.

Гра "Автобуси" передбачала, щоб учасників розподілити на два "автобуси". Студенти сідали в дві шеренги так, щоб навпроти кожного хтось сидів. Студентам пропонувалося уявити, що вони їдуть в двох автобусах (кожна шеренга - окремий автобус). Пояснювалося, що автобус зупинився у транспортному заторі і кожен помічає у сусідньому автобусі прямо навпроти його вікна свого знайомого, до якого в нього є термінова справа. Студентам давалася настанова: Спробуйте пояснити йому сутність справи. Часу у вас зовсім мало, адже автобус може у будь-яку мить рушити. Пари працювали по черзі, всі інші спостерігали і також відгадували, але мовчали доки їх не попросять про допомогу. Ми організовували роботу студентів таким чином, щоб кожен з них спробував себе в обох ролях. При цьому зображувані повідомлення тренер заготовляв заздалегідь і видавав безпосередньо перед початком передавання інформації.

Тест "Ваш стиль ділового спілкування" сприяв вияву особливостей орієнтації студентів в сфері спілкування.

Тест "Ваш стиль ділового спілкування"

Інструкція: Перед вами 80 тверджень, вони подаються парами. З кожної пари обов'язково треба вибрати одне із тверджень.

1.Я люблю діяти. 2.Я працюю над розв'язанням проблем систематичним шляхом.
3.Я вважаю, що робота в командах більш ефективна, ніж на індивідуальній основі. 4.Мені подобаються різні нововведення.
5.Я більше цікавлюсь майбутнім, ніж минулим. 6.Я дуже люблю працювати з людьми.
7.Я люблю брати участь в добре організованих зустрічах. 8.Для мене дуже важливими є остаточні терміни.

9.Я проти відстрочок та затримок. 10.Я вважаю, що нові ідеї треба спочатку перевіряти, перш ніж застосовувати на практиці.
11.Я дуже полюбляю взаємодіяти з іншими людьми. Це стимулює і надихає мене. 12.Я завжди намагаюсь шукати нові можливості.
13.Я сам люблю встановлювати цілі, плани тощо. 14.Якщо я що-небудь розпочинаю, то виконую це повністю.
15.Зазвичай я намагаюсь зрозуміти емоційні реакції інших. 16.Я створюю проблеми іншим людям.
17.Я надіюсь отримати реакцію інших на мою поведінку. 18.Я вважаю, що дії, засновані на принципі “крок за кроком”, є дуже ефективними.
19.Вважаю, що добре розумію поведінку та думки інших людей. 20.Я люблю творче розв’язання проблем.
21.Я весь час будую плани на майбутнє. 22.Я сприйнятливий до потреб інших.
23.Добре планування—ключ до успіху. 24.Мене дратує дуже детальний аналіз.
25.Я залишаюся непохитним, якщо на мене тиснуть. 26.Я ціню досвід.
27.Я прислухаюся до думок інших. 28.Кажуть, я кмітливий.
29.Співробітництво є для мене ключовим словом. 30.Я застосовую логічні методи для аналізу альтернатив.
31.Я люблю, коли одночасно у мене реалізуються різні проекти. 32.Я постійно ставлю собі запитання.
33.Виконуючи будь-що, я вчусь. 34.Гадаю, що я керуюся розумом, а не емоціями.
35.Я можу передбачити, як інші будуть поводитися в тій чи іншій ситуації. 36.Я не люблю вдаватися в деталі.
37.Аналіз завжди повинен передувати діям. 38.Я здатний оцінити клімат в групі.
39.У мене є схильність не закінчувати розпочаті справи. 40.Я сприймаю себе як рішучу людину. 41.Я шукаю такі справи, які кидають мені виклик. 42.Я засновую свої дії на спостереженнях та фактах.
43.Я можу відкрито висловити свої почуття. 44.Я полюбляю формулювати та визначати риси нових проектів.
45.Я дуже люблю читати. 46.Я сприймаю себе як людину. Яка здатна інтенсифікувати, організовувати діяльність інших.
47.Я не люблю займатися одночасно кількома питаннями.

48.Я люблю досягати поставленої мети.
49.Мені подобається узнавати що-небудь про інших людей. 50.Я люблю різноманітність.
51.Факти говорять самі за себе. 52.Я використовую свою уяву стільки, скільки це можливо.
53.Мене дратує тривала, копітка робота. 54.Мій мозок ніколи не припиняє працювати.
55.Важливому рішенню передує підготовча робота. 56.Я глибоко впевнений в тому, що люди потребують один одного, щоб закінчити роботу.
57.Я зазвичай приймаю рішення без особливих роздумів. 58.Емоції тільки створюють проблеми.
59.Я люблю бути таким же, як і інші. 60.Я не можу швидко додати п’ятнадцять до сімнадцяти.
61.Я приміряю свої нові ідеї до людей. 62.Я вірю в науковий підхід.
63.Я люблю, коли справу виконано. 64.Хороші відносини необхідні.
65.Я імпульсивний. 66.Я нормально сприймаю відмінності людей.
67.Спілкування з іншими людьми значуще саме собою. 68.Люблю, коли мене інтелектуально стимулюють.
69.Я люблю організовувати що-небудь. 70.Я часто перестрибую з однієї справи на іншу.
71.Спілкування і робота з іншими є творчим процесом. 72.Самоактуалізація є найважливішою для мене.
73.Мені дуже подобається грати ідеями. 74.Я не люблю марно витрачати час.
75.Я люблю робити те, що у мене виходить. 76.Під час взаємодії з іншими я вчусь.
77.Абстракції цікаві для мене. 78.Мені подобаються деталі.
79.Я люблю коротко підвести підсумки, перш ніж прийти до якогось висновку. 80.Я досить впевнений в собі.

Ключ

Обведіть номера обраних тверджень і позначте їх в поданій нижче таблиці. Підрахуйте кількість обраних відповідей в кожному рядочку. Максимальна кількість позначок в певному рядку вказує на схильність саме до такого стилю.

Стиль1: 1, 8, 9, 13, 17, 24, 26, 31, 33, 40, 41, 48, 50, 53, 57, 63, 65, 70, 74, 79.

Стиль 2: 2, 7, 10, 14, 18, 23, 25, 30. 34, 37, 42, 47, 51, 55, 58, 62, 66, 69, 75, 78.

Стиль 3: 3, 6, 11, 15. 19, 22, 27, 29, 35, 38. 43, 46, 49. 56, 59, 64, 67, 71, 76,

80.

Стиль 4: 4, 5, 12, 16, 20, 21, 28. 32. 36, 39. 44, 45, 52, 54, 60, 61, 68. 72, 73, 77.

При цьому було виявлено студентів за такими стилями ділового спілкування, які передбачали:

– орієнтацію на дію. (Властивим є обговорення результатів, конкретних питань, поведінки, відповідальності, досвіду, досягнень, рішень. Люди, які володіють цим стилем, прагматичні, прямолінійні, рішучі, легко переключаються з одного питання на інше, часто схвильовані);

– орієнтація на процес. (Властивим є обговорення фактів, процедурних питань, планування, організації, контролювання, деталей. Людина, яка володіє цим стилем, орієнтована на систематичність, послідовність, акуратність. Вона чесна, багатослівна, малоемоційна);

– орієнтація на людей. (Властивим є обговорення людських потреб, мотивів, почуттів, “духу праці в команді”, розуміння, співробітництва. Люди цього стилю емоційні, чутливі, здатні до співпереживання та психологічно орієнтовані);

– орієнтація на перспективу, на майбутнє. (Людям цього стиля властиве обговорення концепцій, великих планів, нововведень, різноманітних питань, нових методів, альтернатив. Вони мають добру уяву, повні ідей, але мало реалістичні, часом їх важко зрозуміти).

Педагогічні ситуації аналізувалися за такими моделями:

“Вчитель хвалить слабку ученицю за добре написану контрольну роботу. В цей час інша учениця підводиться і говорить, що та всю роботу списала в неї”. Студенти повинні були відповісти на запитання: Як діяти вчителеві ?

“Мати одного учня приходить до школи і говорить вчителеві, що її сина постійно ображають два хлопці-однокласники. Після їхніх бійок він часто приходить додому з синцями”. (Студентам пропонувалося дати обгрунтовану відповідь матері учня);

“Учень розмовляє на уроці. Після кількох марних зауважень вчитель

просить його залишити навчальну аудиторію. Але він відмовляється вийти, проте поведінка його не покращується". Студентам пропонується драматизувати ситуацію з показом способу педагогічної дії вчителя.

Заняття 10 "Взаєморозуміння між вчителем та учнями"розпочиналося бесідою "Чи правильно я тебе зрозумів ?" Учасники тренінгу поділялися на трійки. Двоє мали ролі співбесідників, третій – контролера. Розмову було спрямовано на обговорення позитивних та негативних моментів у вчительській професії. Співрозмовники вели бесіду протягом 8 хвилин. За сигналом тренера один із мовців ставав контролером, а той в свою чергу ставав співрозмовником. Через деякий час контролером ставав останній учасник, тобто всі повинні були спробувати себе в обох ролях. Правило бесіди: перш ніж висловити свою думку з питання, студенти повинні були повторити те, що сказав їхній співрозмовник, починаючи зі слів "Ти думаєш ...", "Ти говориш ...", "Ти вважаєш ...". Завдання контролера передбачало уважно стежити за дотриманням цього правила.

Гра "Якби я був твоїм учителем" передбачала спогади студентами шкільних років. Їм як учасникам тренінгу пропонувалося пригадати шкільні роки, якщо бути точнішим, то їхні взаємовідносини з учителями. Кожному учаснику пропонувався бланк із запитаннями, що стосувалися певних сторін цієї взаємодії. Зразок бланку "Як я сприймав своїх вчителів" був таким (ідея Т.С. Яценко):

Відштовхувало мене .....

Тягнуло до тих вчителів, які .....

Найбільше нервував і дратував вчитель, коли він .....

Найбільше любив вчителів, які .....

Боявся, коли .....

Відчував задоволення, коли .....

Відчував, що мене не розуміють та недооцінюють, якщо .....

Хотів заперечити та зробити що-небудь на зло, коли .....

Не довіряв, коли .....

У мене з'являлась довіра, якщо .....

Замість крапок ми просили студентів написати про конкретну поведінку вчителя, якого вони пригадали зі школи. Після заповнення бланків учасники зачитували по черзі свої записи. Після кожного зачитування наступний учасник повинен був спочатку розповісти про свої уявлювані педагогічні дії в якості вчителя попереднього учасника, перелік якого щойно вислухали. Таким чином вправа виконувалася до тих пір, поки всі не оголосять свої записи та не уявлять себе в ролі вчителя одного з учасників. В кінці вправи були зроблені висновки про найпоширеніші помилки педагогів та про найкращі їх риси.

Тест "Педагогічні здібності" було запропоновано студентам для визначення рівня їх сформованості. Для цього студентам пропонувалося проаналізувати педагогічні ситуації.

Педагогічні ситуації

Ситуація 1.

Ви розпочали урок, усі учні заспокоїлися, наступила тиша, зненацька в класі хтось голосно засміявся. Ви, нічого не промовивши, запитально та здивовано дивитеся на учня, який засміявся, а він дивиться вам прямо у вічі і говорить: "Мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви розпочинаєте свої заняття". Як ви відреагуєте на це? Оберіть та позначте один із варіантів словесної реакції із запропонованих нижче.

1.Ось тобі й на!
2.А що тобі смішно?
3.Ну, й заради Бога!
4.Ти що, дурненький?
5.Люблю веселих людей.
6.Я рада, що створюю у тебе веселий настрій.
7._____

Ситуація 2.

На самому початку заняття або вже після того, як ви вже провели кілька занять, учень заявляє вам: "Я не думаю, що ви, як вчитель, зможете нас чого-небудь навчити". Ваша реакція:

1.Твоя справа вчитися, а не вчити учителя.
2.Таких, як ти, я, звичайно, нічому не зможу навчити.
3. Може тобі краще перейти в інший клас або вчитися в іншого вчителя?

4.Тобі просто не хочеться вчитися.

5.Мені цікаво знати, чому ти так вважаєш.

6.Давай поговоримо про це детальніше. В моїй поведінці, мабуть, є щось таке, що змушує тебе так думати.

7._____

Ситуація 3.

Учитель дає учню завдання, а той не хоче виконувати його і при цьому він заявляє: “Я не хочу робити це!” – Якою повинна бути реакція учителя?

1.Не хочеш - змусимо!

2.Навіщо ти тоді вчишся?

3.Тим гірше для тебе, залишайся невігласом. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, яка на зло своєму обличчю хотіла б відрізати собі ніс.

4.Ти усвідомлюєш, чим для тебе це може закінчитися?

5.Не міг би ти пояснити, чому?

6.Давай обговоримо, може ти і правий.

7._____

Ситуація 4.

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається в своїх здібностях та в тому, що йому коли-небудь вдасться належним чином зрозуміти та засвоїти матеріал, і говорить вчителю: “Як ви гадаєте, чи вдасться мені коли-небудь вчитися на відмінно та не відставати від інших учнів у класі?” – Що повинен на це відповісти вчитель?

1.Якщо чесно сказати, сумніваюсь.

2.О, так, звичайно, в цьому можеш не сумніватися.

3.У тебе прекрасні здібності, і я пов’язую з тобою великі надії.

4.Чому ти сумніваєшся в собі?

5.Давай поговоримо та з’ясуємо проблеми.

6.Багато чого залежить від того, як ми з тобою будемо працювати.

7._____

Ситуація 5.

Учень говорить вчителю: “На два найближчих уроки, які ви проводите, я не піду, тому що хочу в цей час сходити на концерт». – Як треба йому відповісти?

1.Спробуй тільки!

2. Наступного разу тобі прийдеться прийти в школу з батьками.

3.Це твоя справа, тобі ж складати іспит. Прийдеться все одно звітувати про пропущені заняття, я потім тебе обов’язково спитаю.

4.Ти, мені здається, дуже несерйозно ставишся до занять.

5. Може, тобі взагалі краще кинути школу?

6.А що ти збираєшся робити далі?

7. Мені цікаво знати, чому відвідування концерту для тебе цікавіше, ніж заняття в школі.

8.Я тебе розумію, це дійсно цікавіше, ніж ходити до школи, але все ж хотілось би знати, чому це саме так для тебе.

9. _____

Ситуація 6.

Учень побачив вчителя, коли той увійшов до класу, говорить йому: “Ви виглядаєте дуже стомленим”. – Як на це повинен відреагувати вчитель?

1.Я думаю, що з твого боку не дуже пристойно робити мені такі зауваження.

2.Так, я погано почуваюся.

3.Не хвилюйся про мене, краще на себе подивись.

4.Я сьогодні погано спав, у мене багато роботи.

5.Не хвилюйся, це не завадить нашим заняттям.

6.Ти - дуже уважний, дякую за турботу!

7._____

Ситуація 7.

“Я відчуваю, що заняття, які ви проводите, не допомагають мені”, – говорить учень вчителю и додає: “Я взагалі думаю кинути заняття”. – Як на це повинен відреагувати вчитель?

1.Припини говорити дурниці!

2.Нічого собі, додумався!

3.Може, тобі знайти іншого вчителя?

4.Я хотів би докладніше знати, чому у тебе виникло таке бажання?

5.А що, якщо нам попрацювати разом над розв’язанням твоєї проблеми?

6.Може, твою проблему можна розв’язати якось інакше?

7._____

Ситуація 8.

Учень говорить вчителю, демонструючи зайву самовпевненість: “Немає нічого такого, чого я не зміг би зробити, якби захотів. В тому числі мені нічого не коштує засвоїти і ваш предмет”. – Якою повинна бути відповідь вчителя?

1.Ти надто добре думаєш про себе.

2.З твоїми-то здібностями ? – Сумніваюсь!

3.Ти, мабуть, почуваєш себе досить впевнено, якщо говориш так?

4.Не сумніваюсь в цьому, тому що знаю, що якщо захочеш, то у тебе все вийде.

5.Це мабуть вимагатиме від тебе великого напруження.

6.Зайва самовпевненість тільки шкодить справі.

7._____

Ситуація 9.

У відповідь на відповідне зауваження вчителя учень говорить, що для того, щоб засвоїти навчальний предмет йому не треба багато працювати: “Мене вважають досить здібною людиною”. – Що повинен відповісти на це вчитель?

1.Ця думка навряд чи відповідає дійсності.

2.Ті труднощі, які до цих пір виникали в тебе та твої знання зовсім не свідчать про це.

3.Багато людей вважають себе дуже здібними, хоч насправді такими не є.

4.Я рада, що такої думки про себе.

5.Це тим більш повинне змусити тебе докладати більше зусиль у навчанні.

6.Це звучить так, наче ти сам не дуже віриш в те, що говориш.

7._____

Ситуація 10.

Учень говорить вчителю: “Я знову забув принести зошит (виконати домашнє завдання и т. п.)”. – Як треба відреагувати на це вчителю?

1.Ну ось, знову!

2.Чи не здається тобі це проявом безвідповідальності?

3.Думаю, що тобі час почати ставитися до справ серйозніше.

4.Я хотіла б знати, чому?

5.У тебе, мабуть, не було для цього можливостей?

6.Як ти думаєш, чому я весь час нагадую тобі про це?

7._____

Ситуація 11.

Учень в розмові з вчителем говорить йому: “Я хотів би, щоб ви ставилися до мене краще, ніж до інших учнів”. – Як повинен відповісти вчитель на подібне прохання учня?

1.Чому це я повинен ставитися до тебе краще, ніж до інших ?

2.Я зовсім не збираюся грати в улюбленців та фаворитів!

3.Мені не подобаються люди, які говорять так, як ти.

4.Я хотіла б знати, чому я повинна особливо виділяти тебе серед інших учнів?

5.Якби я сказала, що люблю тебе більше, ніж інших учнів, то ти почував би себе від цього краще?

6.А як ти думаєш, як я насправді до тебе ставлюся?

7._____

Ситуація 12.

Учень висловив учителю свої сумніви щодо можливості доброго засвоєння його предмету і говорить: “Я сказав вам про те, що мене хвилює. Тепер ви скажіть, у чому причина цього і як мені бути далі?”. – Що повинен на це відповісти вчитель?

1.У тебе, як мені здається, комплекс неповноцінності.
2.У тебе немає ніяких підстав для хвилювання.
3.Перш, ніж я зможу висловити обґрунтовану думку, мені треба краще розібратися в сутності проблеми.
4.Давай почекаємо, попрацюємо та повернемося до обговорення цієї проблеми через деякий час.
5.Я не готова зараз дати тобі точну відповідь, мені треба подумати.
6.Не хвилюйся, і у мене в свій час нічого не виходило.
7._____

Ситуація 13.

Учень говорить вчителю: “Мені не подобається те, що ви говорите и захищаєте на заняттях”. – Якою має бути відповідь вчителя?

1.Це – погано?
2.Ти, мабуть, в цьому не розбираєшся.
3.Я маю надію, що надалі в процесі наших занять твоя думка зміниться.
4.Чому?
5.А що ти сам любиш і готовий захищати?
6.В кожного свій смак.
7.Як ти вважаєш, чому я це говорю и захищаю?
8._____

Ситуація 14.

Учень явно демонструючи своє погане ставлення до кого-небудь зі своїх однокласників, говорить: “Я не хочу працювати (вчитися) разом з ним”. – Як на це повинен відреагувати вчитель?

1.Ну і що?
2.Нікуди не дінешся, все одно доведеться.
3.Це нерозумно з твого боку.
4.Але ж він також не захоче після цього працювати (вчитися) з тобою.
5.Чому?
6.Я думаю, що ти не правий.
7._____

Оцінка результатів: Студенти підраховували середній бал і визначали своє місце за шкалою: вище за 4,5 – педагогічні здібності вважаються високо

розвиненими; 3,5-4,4 – середньо розвиненими; нижче ніж 3,4 – слабко розвиненими.

Вправа “Чарівна скриня” передбачала, щоб кожний з учасників тренінгу отримав чистий аркуш паперу, на якому писав назву ”Чарівна скриня” та вказував своє ім’я та прізвище. Кожен студент передавав свою скриню іншим, щоб кожен самостійно записав, які риси та якості йому варто розвивати, кожен учасник, зробивши запис, повинен був перегнути аркуш, щоб наступний не бачив, що він написав. Обійшовши всіх учасників “Чарівна скриня” поверталася у вигляді “гармошки”. Після цього здійснювався обмін враженнями від виконання вправи.

Вправа “Що я здобув?” вимагала, щоб кожен учасник тренінгу пригадав всі заняття і зробив висновок, що він взяв з цих занять корисного. Потім між собою група обговорювала цінність подібного тренінгу, цінність отриманого досвіду, вплив на особистісні характеристики взагалі і на експресивно-комунікативну сферу зокрема. Оцінювалася власна робота кожного студента як учасника тренінгової групи, а також робота групи в цілому та робота тренера.

Додаток В

Додаток В.1. Перелік цінностей

Бал	Перелік А	Перелік Б
	1.Активне, діяльне життя. 2.Життєва мудрість. 3.Фізичне і психічне здоров'я. 4.Цікава робота. 5.Переживання прекрасного у природі та мистецтві. 6.Любов. 7.Відсутність матеріальних труднощів. 8.Вірні друзі. 9.Сприятлива обстановка в країні, в людському суспільстві як умова добробуту кожного. 10.Визнання в суспільстві. 11.Пізнання (освіта, культура, інтелектуальний розвиток, розширення світогляду). 12.Рівні можливості для всіх. 13.Самостійність як незалеж-ність в судженнях та оцінках. 14.Свобода як незалежність у вчинках та діях. 15.Щасливе сімейне життя. 16.Можливість творчої діяльності. 17.Впевненість у собі. 18.Життя, повне задоволення.	1.Акуратність. 2.Вихованість. 3.Високі потреби. 4.Життєрадісність та почуття гумору. 5.Виконавчість. 6.Незалежність, здатність діяти самостійно. 7.Непримиренність до недоліків як власних, так і чужих. 8.Освіченість та висока культура. 9.Почуття відповідальності. 10.Раціоналізм. 11.Самоконтроль. 12.Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів. 13.Тверда воля. 14.Терпимість до поглядів і думок інших. 15.Широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати смаки, звичаї, звички інших. 16.Чесність. 17.Ефективність у справах. 18.Чуйність.

Додаток В.2.

Бланк до завдання “Вижити в пустелі”.

Найменування	Індивід. рейтинг	Груповий рейтинг	Рейтинг експертів	Індивід. різниця	Різниця в групі
Ліхтарик Викидний ніж Літна карта району Дощовий плащ Компас Бинт Пістолет Парашут Солоні пігулки Літр води на кожного Книга “Їстівні тварини в пустелі” Окуляри (по парі на кожного) 2 літри горілки По пальту на кожного Косметичне дзеркальце					
Всього					

Рейтинг, запропонований експертами, з поясненнями:

1.Косметичне дзеркальце—для сигналізування про вашу аварію та вашу присутність.

2.Пальто кожному—для зменшення втрати рідини організмом та запобігання зневоднення організму.

3.Вода—для запобігання зневоднення, хоч і ненадовго.

4.Ліхтарик—для подавання сигналу вночі.

5.Парашут—може застосовуватися як сховище або сигнал.

6.Ніж—для приготування сховища та здобування соку з кактусів.

7.Дощовий плащ—для здобуття невеликої кількості води. Вирити у піску

яму, накрити її плащем, на якому й буде збиратися випарувана вода.

8.Пістолет—для звукового сигналу.

9.Окуляри кожному—для захисту очей від сонячного проміння.

10.Бинт—для медичної допомоги, для використання як мотузки.

11.Компас—як допоміжний засіб для подавання сигналу.

12.Карта—для розведення вогнища, або для захисту очей, або як головний убір.

13.Книга—майже не має ніякого значення, адже головна проблема не голод, а зневоднення. Крім того, під час полювання організм людини буде втрачати зайву рідину.

14.Горілка—для розведення вогнища.

15.Солоні пігулки—не потрібні в зв’язку з тим, що будуть викликати зневоднення.

Додаток В.3.

Тест “Оцінка самоконтролю в спілкуванні”

(За М. Снайдером)

Інструкція: пропонуються десять тверджень, які описують реакції на певні ситуації. Оцініть їх зі своєї позиції, оцінивши їх як вірне або невірне твердження (позначаєте відповідно буквами В або Н).

1.Мені здається складним мистецтво наслідувати звички інших людей.

2.Я б, напевне, легко зміг би вдавати блазня, щоб притягнути увагу або розвеселити оточуючих.

3.З мене міг би вийти непоганий актор.

4.Іншим людям іноді здається, що я переживаю глибше, ніж це є насправді.

5.В компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.

6.В різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поводжуся зовсім по-різному.

7.Я можу відстоювати тільки те, в чому відверто впевнений.

8.Щоб мати успіх в справах та відносинах з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують побачити.

9.Я можу бути приязним з людьми, яких я терпіти не можу.

10.Я не завжди такий, яким здаюсь.

Оцінювання результатів: по одному балу за відповіді ”Н” у твердженнях 1,5,7 та за відповіді “В” – на решту тверджень. Складіть бали.

0–3 бали – низький комунікативний контроль, тобто поведінка людини є стійкою і не бажає змінюватися в залежності від ситуації. Подібна людина здатна до щирого розкриття у спілкуванні, через що деякі вважають незручним співрозмовником з причини прямолінійності.

4–6 балів – середній комунікативний контроль. Цей тип людей щирий, але нестриманий в емоційних проявах. Але подібні люди рахуються в своїй поведінці з оточуючими людьми.

7–10 балів – високий комунікативний контроль. Це тип людей, які легко перевтілюються в будь-яку роль, гнучко реагують на зміну ситуації, добре відчувають і можуть передбачити враження, яке складають на інших людей.

Додаток В.4. Тест на вияв рівня емпатійних тенденцій

Інструкція: для вияву рівня емпатійних тенденцій необхідно використовувати такі варіанти відповідей: “не знаю”(0), “ні, ніколи”(1),

“інколи”(2), “часто”(3), “майже завжди”(4), “так, завжди”(5).

Твердження:

1.Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги з серії “Життя видатних людей”.

2.Дорослих людей дратує піклування батьків.

3.Мені подобається міркувати про причини успіхів та невдач інших людей.

4.Серед усіх музичних передач полюбляю ті, де представлена сучасна музика.

5.Надзвичайну дратівливість та несправедливі докори хворого треба терпіти, навіть якщо вони продовжуються роками.

6.Хворій людині можна допомогти навіть словом.

7.Стороннім людям не варто втручатися в конфлікт між двома людьми.

8.Старі люди зазвичай образливі без причини.

9.В дитинстві коли слухав сумну мелодію, на моїх очах з’являлися сльози.

10.Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.

11.Я байдужий до критики на мою адресу.

12.Я більше віддаю перевагу портретам, ніж пейзажам.

13.Я завжди все прощавав батькам, навіть якщо вони були неправі.

14.Якщо кінь погано тягне, його треба хльоскати.

15.Коли я читаю про драматичні події в житті людей, відчуваю наче це відбувається зі мною.

16.Батьки в основному відносяться до своїх дітей справедливо.

17.Коли я бачу, як сваряться підлітки або дорослі, я втручаюся.

18.Я не звертаю увагу на поганий настрій моїх батьків.

19.Я можу досить довго спостерігати за поведінкою тварин відклавши всі справи.

20.Фільми та книги можуть викликати сльози тільки в несерйозних людей.

21.Мені подобається спостерігати за виразом облич та поведінкою незнайомих людей.

22.В дитинстві я приводила додому безпритульних котів та собак.

23.Всі люди без причини злі.

24.Коли я дивлюсь на сторонню людину, мені хочеться відгадати, як складеться її життя.

25.У дитинстві молодші за мене за віком ходили за мною по п’ятам.

26.Побачивши скалічену тварину, я намагаюся чимось допомогти їй.

27.Людині стане легше, якщо вислухати її скарги.

28.Побачивши вуличну пригоду, намагаюсь не опинитися серед свідків.

29.Молодші люблять, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.

30.Люди перебільшують здатність тварини відчувати настрій свого хазяїна.

31.Людина повинна виходити самостійно зі складної конфліктної ситуації.

32.Якщо дитина плаче, на те є своя причина.

33.Молодь завжди повинна задовольняти будь-які дивацтва та примхи стариків.

34.Мені хотілося розібратися, чому деякі з моїх однокласників були такими замисленими.

35.Безпритульних домашніх тварин треба виловлювати та знищувати.

36.Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої особисті проблеми, я намагаюсь перевести розмову на іншу тему.

Інтерпретація:

Спочатку перевіримо відвертість ваших відповідей. Якщо ви відповідали “ніколи” на твердження 3, 9, 10, 15, 28, 36 і “так, завжди” на пункти 11, 13, 17, 26, то ви не були відвертими, а інколи намагалися показати себе кращим, ніж ви є насправді. Результатам тестування можна довіряти, якщо ви дали не більше трьох нещирих відповідей. Якщо їх чотири, то треба сумніватися в результатах тестування, а якщо їх п’ять, то вважайте роботу марною. Підрахуйте суму балів.

82–90 балів. Дуже високий рівень емпатійності. У вас болісно розвинене почуття співпереживання. У спілкуванні ви як барометр чуйно реагуєте на настрій співрозмовника, який не встиг сказати ще жодного слова. Вам складно через те, що люди використовують вас як громовідвід, перекладаючи на вас свій емоційний стан. Погано почуваєтеся в присутності “важких” людей. Дорослі й діти залюбки довіряють вам свої таємниці та йдуть за порадою. Нерідко відчуваєте комплекс провини, коли боїтеся завдати людям клопоту, не тільки словом, але й поглядом боїтеся зачепити їх. В той же час ви дуже вразливі. Можете страждати побачивши скалічену тварину. Не знаходите собі місце від випадково холодного тону привітання шефа. Ваша вразливість інколи не дає вам заснути. Коли ви схвильовані, вам необхідна чиясь підтримка. За такого відношення до життя ви близькі до невротичних зривів. Піклуйтеся про своє здоров’я.

63–81 бал. Висока емпатійність. Ви чуйні до проблем та потреб інших людей, великодушні, схильні багато чого прощавати їм. З непідробною зацікавленістю ставитеся до людей. Ви полюбляєте “читати їх обличчя” та “зазирати” в їх майбутнє. Ви емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюєте контакти та знаходите спільну мову. Напевне і діти тягнуться до вас. Люди цінують вас за душевність. Ви намагаєтеся не дозволяти появу конфліктів та знаходити компромісні рішення. Добре переносите критику на свою адресу. Оцінюючи події більше довіряєте своїм почуттям та інтуїції,

ніж аналітичним висновкам. Віддаєте перевагу праці з людьми, ніж працювати самому. Постійно потребуєте соціального схвалення своїх дій. За наявності перерахованих якостей, ви не завжди акуратні в точній та кропіткій роботі. Не є надто складним вивести вас з рівноваги.

37–62 бали. Нормальний рівень емпатійності, властивий більшості людей. Інші не можуть назвати вас "товстошкірим", але в той же час ви не є особливо чуйною людиною. В міжособистісних відносинах судити про інших схильні за їх вчинками, а не за своїми особистими враженнями. У вас мають місце емоційні прояви, але в більшості своїй вони знаходяться під самоконтролем. У спілкуванні ви уважні, намагаєтеся зрозуміти більше, ніж сказано словами, але під час надмірного висловлення співбесідником почуттів втрачаєте терпець. Намагаєтеся делікатно не висловлювати свою точку зору, невпевнені, що її приймуть. Під час читання книги або перегляду фільму частіше слідкуєте за діями, ніж за переживаннями героїв. Вам складно прогнозувати розвиток відносин між людьми, через це трапляється, що їх вчинки є для вас несподіваними. У вас немає вільності почуттів, це заважає вашому повноцінному сприйняттю людей.

12–36 балів. Низький рівень емпатійності. Ви відчуваєте труднощі у встановленні контактів з людьми, незручно почуваєтеся в галасливій компанії. Емоційні прояви інших людей здаються вам незрозумілими та такими, що не мають сенсу. Перевагу віддаєте самотнім заняттям конкретною справою, а не роботі з людьми. Ви—прибічник точних формулювань та раціональних рішень. Імовірно, у вас мало друзів, а тих, хто є, цінуєте більше за ділові якості та ясний ум, ніж за чуйність та чутливість. Люди платять вам тією ж монетою. Інколи ви почуваєте свою відчуженість, люди не дуже приділяють вам увагу. Але це можна легко виправити, якщо ви розкриєте свій панцир та почнете краще приглядатися до поведінки близьких та сприймати їх потреби як свої.

11 балів і менше. Дуже низький рівень емпатійності. Вона майже не розвинена. Ви відчуваєте труднощі перед тим, як першим розпочати

розмову., тримаєтеся окремо серед співробітників. Особливо складно контактувати з дітьми та людьми, набагато старшими за вас. В між особистісних відносинах нерідко опиняєтесь в незручному положенні. Багато в чому не знаходите взаєморозуміння з іншими. Полюбляєте гострі відчуття, спортивні змагання для вас важливіші за мистецтво. В діяльності надто центровані на собі. Ви можете бути дуже продуктивними в індивідуальній роботі, але у взаємодії з іншими не завжди проявляєте себе. З іронією ставитеся до сентиментальних проявів. Болісно ставитеся до критики на свою адресу, хоч можете і не реагувати на неї бурхливо. Вам необхідна гімнастика почуттів.

Додаток Г

Моделі ситуацій дидактичної емоційної взаємодії

1.Ви – учитель іноземної мови. Інші студенти вашої групи – ваші учні. Дайте кожному з ваших учнів індивідуальне завдання, спробувавши себе суб'єктом іншомовної комунікації в режимі:

а)авторитарного стилю педагогічного спілкування;
б)ліберального стилю;
в)демократичного стилю.

(Подумайте і скажіть, як можна зайняти учнів, які ще не отримали завдання, врахуйте той факт, що зазвичай в шкільних класах кількість учнів більша, ніж студентів у групі).

2.Розпочніть урок іноземної мови так, як його розпочинають:

а)зазвичай більшість вчителів;
б)ваші улюблені вчителі;
в) як його розпочали б ви.

3.Закінчіть урок іноземної мови так, як його закінчують:

а)зазвичай більшість вчителів;
б)ваші улюблені вчителі;
в)як його закінчили б ви.

4.Проведіть зі студентами вашої групи словниковий диктант за лексемами, що вивчалися в минулому розділі (подумайте, чи треба дати час для повторення, які інструкції треба дати перед початком цього виду роботи). Перевірте диктант, поставте оцінки. Прокоментуйте помилки.

5.Дайте інструкції щодо виконання вправи в класі. Одного учня викличте до дошки. Інші учні повинні виконувати вправу в зошиті. Всі учні повинні працювати. Залучіть учнів до аналізу помилок на дошці. Намагайтеся тримати в полі зору всіх учнів, що працюють в зошитах, та учня біля дошки.

6.Знайдіть ілюстрацію, яка б перегукувалася з темою заняття. Заздалегідь приготуйте словесні опори для опису малюнку. Поясніть своїм учням значення незнайомих лексем, правила їх ужитку. Дайте учням завдання описати малюнок. Оцініть описи та оберіть найкращий, розкажіть про критерії, якими ви керувалися.

7.Підберіть навчальний текст з теми, що вивчається. Дайте учням завдання прочитати його уважно. Поставте запитання до тексту. Коментуйте відповіді учнів, заохочуйте інших учнів до виправлення помилок та доповнення відповідей.

8.Проведіть перевірку домашнього завдання.

9.Задайте учням домашнє завдання. Поясніть як його виконувати, пересвідчитеся, що всі учні зрозуміли як його виконувати. (Перед тим, як студент виконуватиме це завдання обов'язково повинна бути консультація з викладачем, тобто зрозуміти всі нюанси виконання домашнього завдання повинен він сам).

10.Знайдіть п'ять прислів'їв, пов'язаних з темою заняття. Поясніть учням їх значення. Дайте учням завдання скласти коротенькі оповідання. Які б проілюстрували значення того чи іншого прислів'я і які ним би закінчувалися. Учні можуть обрати будь-яке прислів'я. Виділіть найцікавіші оповідання.

11.Підготуйте кілька жартів та ілюстрації до них. Розкажіть жарти. Запропонуйте учням підібрати малюнки до жартів та прокоментувати, чому саме вони вважають так.

12.Зробіть зауваження учневі, який:

а)не слухає ваше пояснення;
б)протягом всього уроку спостерігає за чимось у вікні;
в)на уроці схопився з місця і вдарив сусіда по парті лінійкою;
г)повернувся до вас спиною;
д)протягом всього уроку розмовляє;
е)лежить на парті;
є)заважає іншому учневі виконувати завдання;
ж)списує в сусіда контрольну роботу;
з)про щось сперечається з сусідом по парті;
и)мріє про щось;
і)вистукує пальцями по парті;
ї)виконує домашнє завдання у зошиті з іншого предмету;
й)жує пиріжок і намагається робити це непомітно;
к)відмовляється виконувати завдання, мовляв "я все одно не зможу виконати його";
л)голосно сміється, хоч ви нічого смішного не розповідали;
м)плаче;
н)жує гумку;

о)заліз під парту.

13.Спробуйте провести дискусію з теми заняття. Намагайтеся залучити до обговорення всіх учнів, поставивши проблемні запитання, запитуючи про особисту думку кожного, але не тисніть на учнів. Тим більш не намагайтеся нав'язати свою думку. Вмійте вислухати та зрозуміти. Підведіть підсумки дискусії. Знайдіть питання, в яких ви досягли згоди, та питання, які не було розв'язано. Попросіть учнів вдома обдумати ще раз нерозв'язані питання.

14.Виконайте з учнями вправу за підручником. Організуйте роботу так, щоб працювала вся група. Спробуйте роботу ланцюжком.

15.Похваліть учня / учнів за добре виконану вправу, за добре написану контрольну роботу, за допомогу слабкому учневі, за цікаві доповіді тощо (це завдання можна запропонувати після будь-якого щойно виконаного виду роботи, який насправді вартий похвали).

16.Ваш учень відповідає і зупинився. Він марно намагається підібрати слово, але це не виходить. Підбадьорте учня словами / жестами / мімікою.

17.Дайте учням письмове завдання, проінструктуйте їх щодо всіх нюансів його виконання (на що звернути увагу, як оформляти, скільки часу відводиться на його виконання, як воно буде перевірятися).

18.Зверніться до учня з проханням / вимогою / попередженням / похвалою / жартівливим зауваженням / іронічним зауваженням / наказом / побажанням / докором.

19.Ви проводите річну контрольну роботу. Вам терміново треба покликати до себе одного з учнів, не відволікаючи увагу інших учнів від роботи.

20.Під час перерви ви записували завдання на дошці. Ви поспішали через те, що завдання було досить об'ємним. Після дзвоника ви розпочинаєте урок і в цей час один із учнів підводиться і говорить, що ви наробили на дошці помилок. Ви повертаєтеся до дошки і насправді помічаєте кілька помилок. Ваші дії.

21.Ви – учитель. Сьогодні ви спізнилися на урок. Як ви будете поводитися, коли зайдете до класу?

22.Урок вже триває майже 15 хвилин, коли до класу вриваються троє учнів. Покажіть, як ви зреагуєте на їх появу.

23.Уявіть, що сьогодні перше вересня. Ви зустрілися з учнями після літніх канікул. Привітайте учнів з початком навчального року.

24.Розпочався урок. Один з учнів погано поводиться і виглядає занадто схвильованим для того, щоб спокійно сидіти на уроці. Ви робите зауваження учневі, але в цей час інші учні говорять, що в нього сьогодні день народження. Програйте ситуацію, оберіть найоптимальнішу лінію поведінки вчителя.

25.Кінець уроку. Дзвенить дзвінок. Учні починають схоплюватися з місць, але в своєму поясненні матеріалу ви не встигли сказати ще кілька речень, які проте є важливими для засвоєння нової теми, а також ви не встигли завдати домашнє завдання. Спробуйте вирішити цю проблему.

26.Підготуйте і проведіть передтекстовий етап роботи згідно з темою і текстом уроку (обов’язковою є підготовка за безпосередньої участі викладача і попереднє ознайомлення з текстом студента, що виконуватиме роль вчителя).

27.Проведіть з учнями бесіду про книги і порадьте їм прочитати книгу, яку ви нещодавно прочитали. Переконайте учнів в необхідності книг в житті людини.

28.Ви розмовляєте з колегою, але лідер бесіди саме він. Ви повинні непомітно перехопити ініціативу. Спробуйте зробити це.

29.З класним колективом, класним керівником якого ви є, виник конфлікт. Під час з’ясування відносин ви не стрималися і залишили клас, гримнувши дверима. Розпочніть урок в цьому класі наступного дня.

30.Ви пояснюєте новий матеріал. В класі є кілька учнів, які постійно порушують дисципліну. Ви повинні продовжити пояснення, водночас тримати зоровий контакт з усім класом, а також особливу увагу приділяти саме порушникам.

31.Один з учнів вже добряче насолив вам, ви навіть почуваєте, що він вам неприємний. Але кілька днів тому його батьки приходили до школи і

попросили вас індивідуально позайматися з ним через те, що він “з’їхав” на трійки. Дайте учневі індивідуальне завдання.

32.Побесідуйте з учнем, який серйозно провинився. Спробуйте два методи педагогічного впливу: метод постійного зорового контакту і метод без зорового контакту.

33.Ви мовчки заходите до класу. Вас переповнюють емоції. Без слів покажіть учням радість, гнів, сміх, іронію, здивування, хвилювання, обурення, співчуття, недовіру, тощо.

34.Покажіть рухами, жестами значення слів: зупинися, так, ні, йди геть, відчепися, прошу вас, тихіше, продовжуй, не заважай, почекай, сідай, підведися, увага, йди сюди, поясни, я дуже рада, не вірю тобі.

35.Поговоріть з учнем, який розбив шибку, не виконав домашнє завдання, забув зошит вдома, ображає молодших, постійно запізнюється, гризе ручку, постійно розмовляє на уроці, нічого не хоче робити тощо (варіантами цього завдання можуть бути розмови з учнями молодшого, середнього та старшого шкільного віку).

36.Розпитайте учня про причини того, що він різко “з’їхав” на трійки, був відсутній на першому уроці, не підготував домашнє завдання, бився зі старшокласником, черговий не витер дошку тощо.

37.Побажайте учням успіхів на початку навчального року, гарного відпочинку перед початком канікул, подальших успіхів переможцю олімпіади, поздоровте учня з днем народження тощо.

38.Натякніть учням про їх не досить коректну поведінку по відношенню до одного з однокласників, про погану поведінку під час перебування в класі сторонньої людини, про те, щоб учні залишили класну кімнату і залишили вас на самоті з батьками одного з учнів.

39.Розпочніть свій урок в день гумору.

40.Продзвенів дзвінок. Ви заходите до класу. Приверніть до себе увагу без слів. Привітайтеся.

41.Продзвенів дзвінок. Ви заходите до класу, але вас ніхто не помічає. Учні голосно сміються з однокласника, який розважає їх тим, що кривляється.

42.Продзвенів дзвінок. Ви заходите до класу, але ніхто вас не помічає. Всі учні стоять навколо парти, за якою сидить учениця і плаче. Всі інші стоять і дивляться на неї.

43.Ви заходите до класу і чуєте, як дві учениці ображають третю. Вони сміються з того, як вона одягнена і яку має зачіску.

44.Після того, як продзвенів дзвінок ви заходите до класу, вітаєтеся, розпочинаєте пояснення і раптом помічаєте, що портрети видатних людей на стінах висять догори ногами.

45.Попросіть учня допомогти підготувати класну кімнату до заняття.

46.Ви пояснюєте новий матеріал, один з учнів розмовляє, то одного учня зачепить, то іншого. На ваше зауваження жодної реакції.

47.Наступного уроку ваш клас пише серйозну і складну контрольну роботу. Попередьте учнів про необхідність ретельної підготовки до її проведення.

48.Похваліть учня за гарний твір, охайно виконане домашнє завдання, перемогу на олімпіаді, допомогу людині похилого віку віднести сумки додому, учня, який часто запізнюється, за те, що прийшов вчасно на урок.

49.Учні вас погано слухаються. Ви обрали авторитарний стиль спілкування. Накажіть їм зробити стінну газету. / Для вас характерний ліберальний стиль, вмовте учнів зробити стінну газету. / Спробуйте зробити так, щоб це було ані наказом, ані вмовлянням.

50.Поясніть учням значення слова, яке викликало непорозуміння під час виконання завдання; якщо учень просить пояснити слово, хоч воно не має ніякого відношення до теми уроку; учень під час своєї відповіді вживає слово, але не може пояснити його; учні просять пояснити слово, але насправді ви самі не дуже добре розумієте його значення.

51.Ваш учень вкотре забув зошит з домашнім завданням вдома:

а)прокоментуйте його звичку;

б)посваріть його;

в)спробуйте дізнатися чому, постарайтесь викликати його на відвертість.

52.Розпочніть урок так, щоб учні здивувались, тобто спробуйте застосувати що-небудь несподіване, незвичне.

53.Виконайте такі вербальні дії:

а)посваріть учня за погану дисципліну на уроці;

б)присоромте учня, який вкотре не виконав домашнього завдання;

в)заохотьте учнів до висловлення своєї думки;

г)втіште учня, який засмучений через те, що він не зможе піти в похід з класом через поганий стан здоров'я;

д)заохотьте учнів до здійснення ще однієї спроби в розв'язанні складної вправи;

е)подякуйте учням за старанність у підготовці та гарний виступ в святковому концерті.

54.Зверніться до учня, назвавши тільки його ім'я, але вклавши в нього емоції невдоволення, здивування, радісного повідомлення, докору, іронії, заохочення, попередження тощо.

55.Ви розмовляєте з новим учнем, якого не можна назвати товариською людиною. Але ви класний керівник класу, в якому буде навчатися хлопець. Розпитайте про деталі, які стосуються його сім'ї.