

9. Тилиш П., Рожжерс К. Диалог // Моск. психотерапевтич. журнал. – 1994. – № 2. – С. 75–140.

10. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации // Вопр. психологии. – 1997. – № 2. – С. 88–93.

Людмила Базилевская. Проблемы профессионального становления будущего психолога. В работе исследуется проблема требований к психологическим свойствам и качествам личности, которая выбрала профессию психолога, а также изучается влияние мотивов выбора деятельности, факторов профессионального развития студентов на формирование их профессиональной направленности. Определяются критерии личностного роста психолога, которые являются основой его успешного профессионального становления.

Ключевые слова: профессиональная направленность личности, мотивы деятельности, эмоциональная устойчивость, критерии личностного роста профессионала, интраперсональные, интерперсональные характеристики личности.

Ludmila Bazyulevska. Professional formation problems of a future psychologist. The article deals with the problems of demand investigation to psychological virtues and qualities of a personality, who has chosen the profession of a psychologist, as well as, with the study of the influence of activity choice motives, factors of students' professional development on the formation of their professional trend. The criteria of a psychologist's personal growth, which are the basis of his successful professional formation is determined.

Key words: personal professional trend, motives of activity, emotional steadiness, criteria of personal growth of a professional, intrapersonal, interpersonal characteristics of a personality.

УДК 152.3:378
К 78

Леся КРАВЦІВ

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто особливості комунікативного аспекту рефлексії. Зокрема аналізується аспект комунікативної іншомовленнєвої діяльності студентів у стані емоційного напруження та звичайному стані і розуміння ситуації педагогами з різним рівнем розвитку комунікативної рефлексії.

Ключові слова: комунікативна рефлексія, педагогічне спілкування, педагогічний вплив, комунікативної педагогічної рефлексії, емоційогенний стан, рівень розвитку рефлексивних характеристик.

Розгляд педагогічного спілкування як власне комунікативного дозволяє глибше усвідомити комунікативну природу всього педагогічного процесу. У педагогічній діяльності спілкування є не однією із функцій учителя поряд з іншими його функціями, а виступає як інтегральна форма цієї діяльності. Коли між учителем і учнем відбувається якість безпосереднє чи опосередковане спілкування (а в педагогічному процесі задана ситуація є постійною), тоді можна говорити про комунікативну сутність педагогічної діяльності [5, 8].

У роботах Г. О. Балла, О. О. Бодальова, М. Й. Борилевського, С. Л. Братченко, В. М. Гагузюка, М. М. Заброцького, В. О. Кан-Калкіна, М. Н. Корнева, Я. Л. Коломинського, О. В. Киричука, С. Д. Максименка, С. О. Муратова, О. О. Леонтєва, Х. І. Лійметса, Л. Є. Орбан, Т. М. Титаренко, С. О. Рябченко, Н. В. Чепелевої,

Т.С.Дяченко та інших обґрунтовується розуміння педагогічного спілкування як суттєвої, глибокої характеристики педагогічного процесу, різновиду професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя та учнів. Змістом такої взаємодії є обмін інформацією, пізнання особистості учнів, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

У своєму комунікативному аспекті рефлексія досліджується в роботах соціально-психологічного напрямку (О.О. Бодальов; Г.М. Андреева; Б.Ф. Ломов та ін.). Тут вона розуміється як феномен міжособистісної взаємодії, як "специфічна якість пізнання людини людиною" (О.О. Бодальов), як "здатність зрозуміти, що думають інші люди в ситуаціях спілкування" (Л.А.Петровська), яка забезпечує ефективність міжособистісних контактів. Комунікативний аспект рефлексії поширює її поняттєвий зміст: якщо раніше йшлося про рефлексію як спрямування свідомості людини на себе, свій внутрішній світ, тобто свого роду "ауторефлексію", то у соціальній психології це "процес подвоєного дзеркального, взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого виступає відтворення особливостей один одного" (О.О. Бодальов) [7,63].

Комунікативна взаємодія передбачає діалогічні стосунки, де вчитель демонструє високу культуру та вміння вести бесіду, мета якої – спільний пошук загального конструктивного вирішення проблем, що виникли.

У комунікативній діалогічній взаємодії передбачається володіння вміннями змінювати характер, зміст і засоби педагогічного впливу зі свого боку залежно від того, як його сприймає вихованець, тобто в процесі комунікативної рефлексії; вміння підтримувати продуктивні взаємостосунки між собою і вихованцем.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виокремити такі структурні компоненти педагогічної рефлексії загалом:

1) мотиваційний (позитивне ставлення до педагогічного

спілкування, вчительської професії, взаємостосунків з дітьми);

2) когнітивний (наявність структури комунікативних знань та уявлень про психолого-педагогічні особливості й умови педагогічної взаємодії);

3) гностичний чи операційний (наявність структури психотехнічних, соціаль но-психологічних, аналітичних, прогностичних, організаційних навичок і вмінь);

4) волевий (самовладання, самоконтроль під час спілкування);

5) оцінковий (самооцінка професійної комунікативної компетентності, осмислення значущості конкретних ситуацій педагогічної взаємодії);

6) психофізіологічний (комунікативні властивості і здібності, які забезпечують високу працездатність учителя при виконанні професійних функцій);

7) індивідуально-психологічного (особливості характеру, розвиток пзнавальної сфери професіонала).

Нас зокрема цікавить емоційна комунікативна готовність педагога, яка також входить у структурні компоненти педагогічної рефлексії. Почуття відповідальності за процес і результати розв'язання чи подолання комунікативної ситуації, упевненість в успіху, позитивне забарвлення міжособистісних стосунків є психологічною суттю цього компоненту.

Мета статті полягає у вивченні особливостей емоційного стану студентів у процесі їх комунікативної іншомовленевої діяльності та розумінні цих станів педагогами з різним рівнем розвитку рефлексивних характеристик. *Об'єкт* нашого дослідження – комунікація у контексті вивчення студентами іноземної мови. *Предмет* дослідження – емоційні переживання у звичайній та емоційногнній для студента ситуації і їхній вплив на мовленнєву діяльність того, хто навчається.

До участі в експериментальному дослідженні було залучено 42 досліджуваних, від кожного з яких в індивідуальному порядку отримано по два зразки їхньої мовленевої діяльності: у звичайному стані і в стані емоційного напруження. Для студентів як емоціогенна використовувалася ситуація відповідального

екзамену, в успішному результаті якого вони були зацікавлені.

Під час проведеного експериментального дослідження справжнє напруження екзаменаційної ситуації посилювалось багатьма побічними чинниками, а саме:

– безпосередньо під час екзамену відбувався запис на магнітофон мови досліджуваних;

– перед екзаменом необхідно було виконати серію досить складних тестів, які протнозували можливість вивчення іноземної мови "Стрес неуспіху", який виникав через труднощі під час виконання тестів, впливав і на діяльність досліджуваних під час іспиту.

Про виникнення у досліджуваних емоційного напруження свідчили:

– результати візуального спостереження за їхньою поведінкою (враховувалось почервоніння чи блідість шкіри обличчя, поява спітніння, інтенсивних кінетичних актів некомунікативного характеру);

– самозвіти досліджуваних (особлива увага при аналізі самозвітів надавалась даним про усвідомлення досліджуваними організаційних змін – поява сухості в роті, пітливість долонь, посиленого серцебиття тощо).

Записані в умовах екзаменаційної ситуації усні повідомлення досліджуваних з'явилися з магнітофонним записом аналітичних (як в тематичному, так і в структурному плані) повідомлень тих самих досліджуваних, отриманих на звичайному лабораторному занятті у спокійній ситуації. На відміну від ситуації екзамену, на лабораторному занятті магнітофонний запис здійснювався методом "прихованого мікрофона".

Стан, який переживали досліджувані в ситуації екзамену, відповідно до всіх шойно названих критеріїв, дає можливість характеризувати його як стан емоційного напруження. По-перше, він виникав як результат невідповідності між мотивами необхідності досліджуваного успішно здати екзамен і можливістю їх здійснення. По-друге, цей стан супроводжувався яскраво вираженими ознаками пережитих негативних емоцій (міміка, емоційно забарвлені репліки); вегетативними

зрушеннями (збільшення частоти пульсу, пітливість), змінами в звичайних для даного досліджуваного характеру моторно-поведінкових реакцій ("паразитичне" рухове тло чи скутість постави); а також дезорганізацією діяльності (збільшення кількості помилок, зниження інформаційної насиченості відповідей).

Порівняльний аналіз магнітофонних записів усних повідомлень досліджуваних у звичайному стані і в стані емоційного напруження, який стимулюється у шойно перерахованих емоціогенних ситуаціях, дозволив виявити наступні особливості комунікації студента в стані емоційного напруження, зокрема труднощі в оперативному виборі слів для адекватного вираження думок. Ці труднощі проявляються на мовленнєвому рівні так:

а) зростає, порівняно з мовленням у звичайному стані, кількість і тривалість пауз нерішучості, що передують певному слову (так званих пошуккових пауз). Характерно, що в мовленні в стані емоційного напруження такі паузи, з'являються навіть перед словами, що вживаються часто і легко актуалізуються в мовленні у звичайному стані через їх високу передбачуваність у конкретному оточенні.

Наочно можна продемонструвати акт виникнення труднощів у виборі навіть знайомих слів, що згадувалися в попередніх висловлюваннях, на такому прикладі з мовлення досліджуваного. На адекватно сприйняте питання про розташування слів у таблиці досліджуваний відповідає: "Третє слово в цьому реченні, це речення (пауза 1,8 сек.) (е), (е) як же його назвати, це (пауза 0,9 сек.), це неввірно вжита, що це я...".

На наступне питання той самий досліджуваний відповідає: "В першому реченні перше слово виступає іменником, а гіте (пауза 0,5 сек.) ну (пауза 1,5 сек.) ну – також іменником".

Паузи нерішучості пошуккового походження супроводжуються, як правило, так званими заповнюючими паузами, число яких зростає порівняно з мовленням тих самих досліджуваних у звичайному стані:

б) труднощі у здійсненні процесів вибору мовних одиниць в

уявляючи в стані емоційного напруження, окрім пауз нерішучості, проявляються також у збільшенні порівняно із мовленням у спокійному стані, повторень окремих звуків, складів, слів і навіть цілих словосполучень, які передують необхідному слову. Саме під час цих повторень окремих звуків, складів, слів і навіть цілих словосполучень, які передують необхідному слову і здійснюються пошуки необхідного слова.

в) труднощі в пошуках слів для адекватного вираження думок у стані емоційного напруження проявляються у вигляді хибних початків (незавершених слів), чисто яких суттєво зростає в порівнянні з мовленням у звичайному стані;

г) труднощі у формулюванні думок, характерні для мовлення в стані емоційного напруження, знаходять яскраве відображення у збільшенні числа так званих пошукових слів (типу "це", "такий" тощо);

д) окрім пошукових пауз (як заповнених, так і незаповнених), пошукових переривань, на стан емоційного напруження вказують і такі заповнюючі мовчання слова – "паразити", як "Бачите", "знаєте", "ось", "ну". За отриманими даними, кількість таких типових для конкретного індивіда висловлювань може зростати у стані емоційного напруження двох порівняно із спокійним мовленням. Збільшення слів – "паразитів" можна пояснити також загальним поживальним активності у стані емоційного напруження і послабленням контролю з боку мовця за якістю мовлення.

Однією з характерних особливостей комунікації в стані емоційного напруження студента є суттєве зникнення активної словникової лексики порівняно з мовленням тих самих досліджуваних у звичайному стані.

Словник емоційно забарвленого мовлення характеризується більшою стереотипністю: мовель у емоціогенній ситуації добирає ті слова, які найчастіше зустрічаються в його мовленні, які немовби лежать на поверхні, тобто він певною мірою спрощує стратегію пошуку слів.

Тенденція до спрощення словника зростає також за рахунок частого вживання у мовленні в стані емоційного напруження

шаблонних фраз, "кльше".

У мовленні в стані емоційного напруження знаходять також яскраве відображення тенденції до використання так званих ерзац-позначень, "пустих" лексем, поява яких пов'язана з труднощами, що виникають в уявляючому мовленні при виборі адекватних одиниць для реалізації задуму висловлювання.

На запитання "Які часові форми зустрічалися вам у тексті?" студент відповідає наступним чином:

– "В тексті було вжито три часові форми".

– "Всі часи групи "confident".

– "Переважає вживання "тривалих" часових форм".

Як бачимо з цих прикладів, досліджувані доповнюють у мовленні слово "часова форма" словами "confident", "тривала", які вони частіше вживають у своїй лексичі.

Специфічною особливістю комунікації у стані емоційного напруження студента є виникнення наарафраз – слів вжитих несумісно у визначеному контексті. Для усних повідомлень досліджуваних у стані емоційного напруження характерним є переважання дієслів над прикметниками, що надає їхньому мовленню динамічного характеру.

Друге завдання нашого дослідження – розуміння в процесі комунікативної діяльності емоційних станів студентів педагогами з різним рівнем розвитку рефлексивних характеристик.

В експерименті приймали участь 30 викладачів вишого навчального закладу, однак дослідження показали, що не всі вони можуть адекватно зрозуміти емоційний стан студентів. За допомогою методики Хессерда (адаптована Л.М. Мігіною і О.М. Раєвським) було виділено викладачів з двома рівнями педагогічної компетентності, щоб простежити, як проявляється комунікативна рефлексія у педагогів цих рівнів.

Вибір зазначеної методики зумовлений, по-перше, тим, що досягнення комунікативної взаємодії в будьякій діяльності залежить від засвоєння певних навичок та вмінь, які представлені в методичці Хессерда; по-друге, тією обставиною, що всі властивості і сторони компетентності включають власне

рефлексивні компоненти (зміна багати особистість у розвитку, створення креативної атмосфери та ін.). Дані цієї методики перевірялися спостереженнями за діяльністю всіх викладачів і характеристиками їх компетентними особами. У процесі дослідження порівнювалися прояви комунікативної рефлексії у викладачів верхнього і нижнього рівня компетентності. У групі педагогів нижнього рівня (НР) педагогічна компетентність дещо перевищує мінімально необхідний рівень, встановлений авторами методики [2, 17 – 24].

Критеріями визначення показників комунікативної рефлексії у діяльності педагогів обох рівнів були: "відкриття" викладачем внутрішніх, зовні не даних для сприйняття властивостей особистості студента, а також проникнення в динаміку і суперечності її цілісної структури; ступінь частоти і різномірності рефлексивних дій, з допомогою яких таке "відкриття" досягається; показники змісту і сили мотивів пізнання викладачем студентів (кількість рефлексивних дій, способів вирішення комунікативних задач в ситуації експерименту).

Контент-аналіз вільних характеристик, складених викладачами обох рівнів компетентності після спостереження проведеної експериментальної роботи показав, що частота всіх названих якостей педагогів вищого рівня (ВР) у 2,4 рази вища, ніж у педагогів НР, а різномірність цих якостей у 2,2 рази ширша. Названі якості та інші прояви емоційних станів студентів об'єднані в блоки: у викладачів НР – 11 блоків, і викладачів ВР – 17. Ранжування якостей, названих вчителями ВР педагогічної компетентності, показало, що до першого блоку увійшли інтегральні оцінки усного мовлення, розуміння тексту в процесі аудіювання, активний словниковий запас студентів, а також емоційно-динамічні якості особистості, з характеристиками власне емоційного стану студентів та їхньої мовленнєвої діяльності в емоціогенній ситуації. Зауважимо, що вказані характеристики студента та емпічно-динамічні якості, названі в характеристиках студентів викладачами НР, увійшли лише до третього блоку.

До третього блоку рангованого ряду якостей і сторін особистості, зафіксованих викладачами ВР увійшли: ставлення до навчання, мотиви, рівень домагань загалом та до вивчення іноземної мови зокрема, інтелект, здібності до іноземної мови, проєкції подолання труднощів, що виникли у студента в ситуації емоційного напруження у викладачів НР інтелект та знання мови увійшли до першого блоку. Ці дані свідчать про те, що викладачі ВР педагогічної компетентності багать студента перш за все як особистість, а викладачі НР – як суб'єкта діяльності. Відсуття мови, інтонсування тексту, аналіз яких необхідний для розуміння емоційного стану студента, називають тільки викладачі ВР. До третього блоку у викладачів ВР увійшла така якість, як відчуття студентом процесу комунікації іноземною мовою. Педагоги НР що якість, виділення якої потребує глибокої рефлексії взаємостосунків викладача та студента, жодного разу не назвали.

До четвертого блоку увійшли якості, названі тільки викладачами ВР: плани на майбутнє, пов'язані зі знанням іноземної мови, рівень домагань, самооцінка, що характеризує студента як особистість. До зазначеного блоку у викладачів НР увійшли якості, які знаходяться в третьому блоці у викладачів ВР (навички та вміння усного мовлення, розуміння тексту, перебік помилок, які допустив студент).

Змістовий бік відображення студентів викладачами ВР, на відміну від педагогів НР, характеризується такими особливостями: широким спектром перерахованих якостей у всіх підгрупах кожного блоку; високою частотністю застосування науково-психологічної термінології; більш узагальненим характером відображення (три значно нижчій частоті фіксувань фактів поведінки). Змістова сторона відображення студентів викладачами НР характеризується спрощеним перерахуванням якостей у всіх підгрупах кожного блоку, менш узагальненим характером цього відображення, високою частотою фіксувань фактів поведінки, низькою частотністю застосування науково-психологічних термінів, переважанням термінів, які використовуються у "життєвській" психології.

Отже, готовим показником вирішення такої творчої задачі, як "відкриття" індивідуальності студента є проникнення, по-перше, в емоційну і рефлексивну сфери особистості і, по-друге, операційний бік його інтелектуальної сфери (розумові дії), тобто студента, з яким пов'язано його своєрідність, неповторність як індивіда, суб'єкта й особистості.

Перспективи нашого дослідження пов'язуємо з вивченням особливостей міжособистісної рефлексії в групі студентів, де комунікативна рефлексія виступає як чинник позитивної фацілітації, тобто взаємовпливу з метою стимуляції активності мовленнєвої діяльності студента в процесі вивчення ним іноземної мови.

1. Болдаєв А. А. О коммуникативном аспекте личности // Советская педагогика - 1990. - №5. - С. 77 - 81.
2. Грехнев В. С. Культура педагогического общения. - М.: Просвещение, 1990. - 144 с.
3. Коропелюк О. М. Формування готовності сучасного вчителя до спілкування з учнями // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. - Івано-Франківськ: Плай, 1998. - Вип. 2. - Ч. 1. - С. 81 - 91.
4. Максименко С. Д., Щербан Т. Д. Професійне становлення молодого вчителя. - Ужгород: Закарпаття, 1998. - 106 с.
5. Психологія професійної діяльності і спілкування / за ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджук. - К.: Преса України, 1997. - 192 с.
6. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. - 1994. - №2. - С. 8 - 17.
7. Макаренко С. С. Комунікативна компетентність вчителів та її психологічні характеристики // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. - К.: Дробіть Україну, 2000. - Т. 1. - Ч. 3. - С. 60 - 63.
8. Макаренко С. С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності вчителя. Автореф. дис. кандидата психол. наук. - К., 1995. - 25 с.

Леся Кравців. Особливості комунікативної рефлексії преподавателя в процессе усвоения студентами иностранного языка. В статье рассмотрено особенности коммуникативного аспекта рефлексии. В частности анализируется аспект

комунікативної іноязычної діяльності студентів в стані емоціонального напруження і в об'язному стані, а також розуміння ситуації педагогами с різних рівнями розвитку комунікативної рефлексії.

Ключевые слова: комунікативная рефлексия, педагогическое общение, педагогическое влияние, компоненты коммуникативного аспекта педагогической рефлексии, эмоциональное состояние, уровень развития рефлексивных характеристик.

Lesya Kravtivy. Teacher's communicative reflection peculiarities in the process of student's foreign language studying. In the article the features of communicative aspect of reflection are shown. The author analyzes the aspect of the students' communicative activity in the process of studying a foreign language under the condition of emotional intension and in normal situations and teachers' understanding of the situation with different levels of communicative reflection development.

Key words: communicative reflection, pedagogical communication, pedagogical influence, communicative aspect components of pedagogical reflection, emotional state, level of reflective characteristics development.