

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

НІКОЛАЄНКО ОЛЕКСАНДР СЕРГІЙОВИЧ

УДК 159.922:371.132

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

ДОЛИНСЬКА

ЛЮБОВ ВАСИЛІВНА

**кандидат психологічних наук,
професор**

КИЇВ - 2008

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ	
1.1. Проблема саморегуляції у вітчизняній та зарубіжній психології.....	12
1.2. Психологічні особливості педагогічного спілкування	27
1.3. Аналіз психолого-педагогічних досліджень проявів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні	39
Висновки до першого розділу.....	60
 РОЗДІЛ 2	
КОМУНІКАТИВНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНО-ОРІЄНТОВАНОМУ СПІЛКУВАННІ	
2.1. Методичне забезпечення дослідження комунікативної саморегуляції у майбутніх учителів як чинника педагогічно-орієнтованого спілкування.....	64
2.2. Динаміка загальної та комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки	76
2.3. Рівнево-типологічні особливості розвитку саморегуляції як чинник педагогічно-орієнтованого спілкування у майбутніх учителів.....	92
2.4. Взаємозв'язок комунікативної саморегуляції та педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.....	106
Висновки до другого розділу.....	115

РОЗДІЛ 3**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

3.1. Теоретичне обґрунтування розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки.....	118
3.2. Організація та змістові аспекти роботи з розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів.....	142
3.3. Аналіз результатів цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів.....	169
Висновки до третього розділу.....	187
ВИСНОВКИ.....	191
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	195
ДОДАТКИ.....	225

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний розвиток освітньої ситуації в Україні полягає у пошуку ефективних засобів реалізації провідної ідеї реформування системи освіти – створення оптимальних умов для розвитку особистості, перетворення освіти на дійовий чинник розвитку людини. Ключова роль у задоволенні зазначених вимог належить педагогу як суб'єкту управління навчально-виховним процесом. Це положення ініціює у галузі педагогічної психології ряд досліджень, спрямованих на вивчення особистості викладача загалом та його суб'єктної активності зокрема. Тому для спеціалістів, які займаються питаннями професійної підготовки студентів педагогічного ВНЗ, все більш актуальними стають психологічні дослідження саморегуляції довільної активності суб'єкта педагогічної праці, у яких важливе місце займає проблема розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів.

У психолого-педагогічній літературі є достатньо досліджень, в яких розглядаються різні аспекти проблеми саморегуляції. Серед них дослідження К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, Г.С. Грибенюка, Л.Г. Дикої, Т.В. Кириченко, О.О. Конопкіна, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, Ю.О. Миславського, В.О. Моляко, В.І. Моросанової, О.К. Осницького, Н.І. Пов'якель, С.Л. Рубінштейна та інших.

Певні аспекти проблеми комунікативної саморегуляції у спілкуванні розкриваються у працях Н.В. Антонової, К. Вердербера, О.Я. Гойхмана, Ю.М. Жукова, І.О. Зімньої, О.О. Леонтєва, М.І. Лісіної, Н.Є. Мойсеюка, Т.М. Надеїної, Л.А. Петровської, М.В. Соковніна, П.Л. Сопера та інших. Проблематика комунікативної саморегуляції безпосередньо у педагогічному спілкуванні міститься у роботах Л.В. Долинської, І.О. Зімньої, В.А. Кан-Каліка, Г.О. Ковальова, Г.Б. Леонової, О.О. Леонтєва, А.К. Маркової, І.М. Цимбалюка, Т.Д. Щербан та інших.

Розвитку саморегуляції довільної активності, поведінки, учбової діяльності та комунікації майбутніх фахівців присвячені дослідження Є.В. Бондаревської,

Г.А. Качан, С.В. Малазонії, В.І. Моросанової, Р.С. Немова, Н.І. Сидоренко, С.П. Тетерук, М.В. Тоби, І.М. Цимбалюка та інших.

Однак, незважаючи на багатоплановість психолого-педагогічних досліджень саморегуляції, проблема розвитку комунікативної саморегуляції у процесі підготовки майбутнього вчителя до педагогічного спілкування не була предметом спеціального дослідження. У психологічній проблематиці комунікативної саморегуляції практично відсутні фундаментальні дослідження, в яких розкривалися б психологічні механізми комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні. Поза увагою науковців залишилася й проблема розробки системи роботи, спрямованої на розвиток у єдиній технологічній послідовності психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні.

Таким чином, соціальна та психологічна значущість визначеної проблеми, її недостатнє вивчення зумовили актуальність і вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Розвиток комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану науково-дослідних робіт Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (напрямок: «Зміст, форми, методи і засоби фахової підготовки вчителів») та до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (напрямок: «Соціально-психологічні основи підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного вищого навчального закладу»). Тема дисертаційного дослідження затверджена на засіданні Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол №6 від 31.01.2006 року) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол №4 від 25.04.2006 року).

Об'єкт дослідження – комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя.

Предмет дослідження – розвиток комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя.

Мета дослідження - визначення специфіки та психологічних особливостей комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя, її динаміки впродовж навчання у вузі, а також обґрунтування та апробація програми її розвитку у процесі професійної підготовки студентів педагогічного вищого навчального закладу.

В основу нашого дослідження було покладено **припущення** про те, що: становлення комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому навчальному закладі відбувається переважно стихійно, нерівномірно і є недостатнім для реалізації цілей педагогічного спілкування; існує позитивний зв'язок між показниками рівнево-типологічних особливостей розвитку загальної саморегуляції майбутніх учителів та показниками розвитку якостей їх перцептивної, інтерактивної та комунікативної активності у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування; існує позитивний зв'язок між показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку їх комунікативної компетентності у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; розвиток комунікативної саморегуляції буде ефективним за умов цілеспрямованого формування у майбутніх учителів активними методами навчання комплексів регулятивних умінь, що реалізують психологічні механізми комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

У відповідності з поставленою метою та висунутою гіпотезою були сформульовані наступні **завдання дослідження**:

- 1) визначити теоретичні підходи до проблеми комунікативної саморегуляції;
- 2) виявити рівні розвитку та динаміку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів впродовж навчання у вищому навчальному закладі;
- 3) вивчити зв'язок загальної саморегуляції зі структурними компонентами педагогічно-орієнтованого спілкування у майбутніх учителів;

4) дослідити зв'язок комунікативної саморегуляції та педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні;

5) обґрунтувати, розробити та апробувати програму розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у навчально-виховному процесі.

Методологічною та теоретичною основою дослідження виступили: Закон України «Про освіту»; Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття); системний підхід до вивчення психічного розвитку і формування особистості (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Б.Ф. Ломов); основні положення суб'єктного підходу до вивчення довільної активності особистості (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлинський, Л.П. Гримак, Г.С. Костюк, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко); дослідження механізмів саморегуляції довільної активності суб'єкта (М.Й. Боришевський, Л.Г. Дикая, В.А. Іванніков, В.К. Калін, О.О. Конопкін, С.Д. Максименко, Ю.О. Миславський, В.О. Моляко, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, Н.І. Пов`якель); системно-структурний підхід до саморегуляції (М.Г. Алексєєв, О.О. Конопкін, Н.І. Пов`якель, Г.П. Щедровицький); дослідження формування особистості вчителя (І.С. Булах, Л.К. Велитченко, Н.І. Вітюк, Н.В. Кузьміна, П.В. Лушин, Л.М. Мітіна, О.В. Скрипченко); дослідження педагогічного спілкування (Н.В. Антонова, І.С. Булах, А.Б. Добрович, О.П. Єршова, І.О. Зімняя, В.А. Кан-Калік, Г.О. Ковальов, О.О. Леонтьєв, Т.Д. Щербан); психолого-педагогічні принципи застосування активних методів навчання у вищій школі (Л.В. Долинська, Ю.М. Ємельянов, В.А. Кан-Калік, Г.О. Ковальов, Л.М. Мітіна, Л.А. Петровська, О.К. Тихомиров, Т.С. Яценко).

Методи дослідження. Для досягнення мети, розв'язання поставлених у дослідженні завдань, перевірки висунутих гіпотез нами була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу теоретичних, емпіричних та математичних методів дослідження. На етапі *теоретичного* дослідження використовувалися: аналіз, класифікація,

систематизація, порівняння, узагальнення даних теоретичного та експериментального дослідження; методи теоретичного моделювання та системного аналізу при визначенні мети, гіпотез та завдань дослідження. На етапі *емпіричного* дослідження було застосовано: порівняльний аналіз, спостереження, психодіагностичний метод, представлений стандартизованими методиками, індивідуальні та групові бесіди, психолого-педагогічний експеримент, що включав констатувальну, формувальну та контрольну частини, активні соціально-психологічні методи навчання.

Отримані у ході дослідження дані оброблялися методами математичної статистики (кореляційний аналіз, визначення достовірності відмінностей за допомогою χ^2 -критерію Пірсона, ψ^* -критерію Фішера, U-критерію Манна-Уїтні) з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

Організація дослідження. Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося у три етапи впродовж 2004 – 2007 років.

На *першому етапі* (2004 – 2005 рр.) проаналізовано теоретичні підходи до досліджуваної проблеми, визначалися методичні підходи, гіпотеза та завдання дослідження, проводилася апробація методик констатувального експерименту.

На *другому етапі* (2005 – 2006 рр.) виявлено рівні розвитку та динаміку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів, особливості зв'язку загальної саморегуляції зі структурними компонентами педагогічно-орієнтованого спілкування, особливості зв'язку комунікативної саморегуляції та педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

На *третьому етапі* (2006 – 2007 рр.) здійснювався формувальний експеримент з метою розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя, проводилося узагальнення та оформлення результатів дослідження у вигляді написання тексту кандидатської дисертації, відбувалося впровадження результатів роботи у практику підготовки майбутнього вчителя.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Усього до експериментального дослідження було залучено 390 студентів.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження визначається тим, що:

- *вперше* вивчено динаміку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому навчальному закладі; досліджено особливості прояву окремих структурно-функціональних ланок комунікативної саморегуляції у студентів молодших та старших курсів; виявлено взаємозв'язок комунікативної саморегуляції та педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, взаємозв'язок загальної та комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя, взаємозв'язок загальної саморегуляції та компонентів педагогічно-орієнтованого спілкування; обґрунтовано програму цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя у педагогічно-орієнтованому спілкуванні;

- *поглиблено та уточнено* поняття комунікативної саморегуляції; структуру та зміст психологічних механізмів комунікативної саморегуляції; умови та засоби цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя;

- *набули подальшого розвитку* знання про сутність комунікативної саморегуляції та шляхи її формування в юнацькому віці; погляди на особистісно-професійне становлення майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблена, апробована та впроваджена система психолого-педагогічних засобів, а також методичні рекомендації з виявлення та цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя можуть бути використані психологами, викладачами вищих навчальних закладів. Отримані теоретичні та експериментальні дані доповнюють розділи таких навчальних курсів, як

«Вікова та педагогічна психологія», «Психокорекція», «Соціальна психологія», «Психологія педагогічного спілкування», «Психологія саморегуляції» тощо.

Особистий внесок здобувача полягає у виявленні рівнів розвитку, динаміки, особливостей прояву комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя та її взаємозв'язку із загальною саморегуляцією та педагогічною комунікативною компетентністю майбутнього вчителя у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, обґрунтуванні та розробці програми й методичних рекомендацій щодо цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження; використанням методів і методик, адекватних меті і завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу результатів дослідження; результативністю програми розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя; використанням відповідних методів математичної статистики.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Результати дисертаційного дослідження доповідалися й отримали схвалення на Першій Всеукраїнській науково-практичній конференції для студентів та аспірантів «Сучасна молодь: крок у майбутнє» (Суми, 2005 р.); 12-й Міжнародній науково-практичній конференції «Технології XXI ст.» (Алушта, 2005 р.); 13-й Міжнародній науково-практичній конференції «Технології XXI ст.» (Алушта, 2006 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Генеza буття особистості» (Київ, 2006 р.); IX-й Всеукраїнській науково-практичній конференції «Молодь, наука, культура і національна самосвідомість» (Київ, 2006 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Ідеї, реалії і перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика» (Суми, 2006р.); Міжнародній науково-практичній конференції для студентів та аспірантів «Сучасна молодь: крок у майбутнє» (Суми, 2006 р.); Науково-практичній конференції «Професійно-творча самореалізація державних

службовців та посадових осіб місцевого самоврядування як провідний чинник підвищення ефективності місцевого управління» (Суми, 2007); 14-й Міжнародній науково-практичній конференції «Технології XXI ст.» (Алушта, 2007 р.); звітних наукових конференціях Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (2005-2007 рр.); засіданнях кафедри психології та наукових конференціях Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2005 – 2007 рр.).

Результати дослідження **впроваджено** у навчально-виховний процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідки № 1678 та № 1679 від 26 вересня 2007 р.); у навчально-методичну роботу Сумського Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, державних підприємств, установ та організацій (довідка № 112 від 27 вересня 2007 р.); у навчально-методичне забезпечення психологічного супроводу регіонального психолого-педагогічного експерименту «Інноваційна освітня технологія «Екологія та розвиток» (довідка № 06-111 / 01-08 від 27 вересня 2007 р.).

Публікації. Основні положення і висновки дисертаційного дослідження викладені у 15 публікаціях, серед яких: 6 статей, опублікованих у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, матеріали науково-практичних конференцій, навчально-методичний посібник.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури (320 найменувань, із них 33 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг дисертації – 227 сторінок. Основний текст дисертації викладено на 194 сторінках. Робота містить 30 таблиць та додаток на 15 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ

1.1. Проблема саморегуляції у вітчизняній та зарубіжній психології

Дослідження регуляторної функції психіки відноситься до фундаментальних проблем психології [6], [38], [134], [228]. Це пов'язано з тим, що різноманітні форми діяльності та поведінки, акти спілкування у ході активної адаптації людини та її взаємодії з фізичним, предметним та соціальним оточенням, а також рішенням актуальних проблем здійснюється завдяки психічній регуляції та саморегуляції.

Важливість психологічного вивчення феномену саморегуляції, її психологічного змісту та структури, її ролі у збереженні психічного та фізичного здоров'я людини постійно відмічається вченими різноманітних галузей психологічної науки (загальної психології, медичної психології, психофізіології, інженерної психології, практичної психології, спортивної психології тощо) [5], [8], [30], [62], [63], [90], [98], [156], [209], [239], [280], [285], а також вченими суміжних галузей знань (медицини, валеології, фізкультури та спорту тощо) [58], [104], [137], [202], [223]. Підвищений інтерес до питань саморегуляції цілеспрямованої активності суб'єкта зумовлюється не тільки виключно теоретичними міркуваннями, але й перспективами для вирішення конкретних практичних завдань.

Вперше з матеріалістичних позицій проблему психічної регуляції висунув І.М. Сеченов [234]. Він увів у психологічну науку уявлення про системні принципи регуляції та управління й показав, що психічні процеси, які розвиваються у трудовій діяльності, виконують функцію відображення зовнішніх умов, контролю та регуляції рухів. Теоретичні погляди І.М. Сеченова було покладено в основу експериментальних програм П.К. Анохіна [10], М.О.Бернштейна [20], В.М. Бехтерева [22], І.П. Павлова [197].

Необхідно спеціально підкреслити важливість праць П.К. Анохіна, яким було теоретично розроблено та експериментально підтверджено саморегульовану модель функціональної системи адаптивної поведінки тварин та цілеспрямованої діяльності людини [9 – 11].

Початок безпосередньо психологічного вивчення регуляторної функції на суб'єктному рівні належить С.Л. Рубінштейну [226; 228]. Дослідник показав, що регуляторні процеси складають ядро характеру та здібностей.

Передові традиції в дослідженні механізмів, рівнів, видів, способів оптимізації психічної регуляції продовжили провідні вітчизняні та зарубіжні вчені [79], [139], [140], [149], [273]. Як відзначає Б.Ф. Ломов, при вивченні поведінки та діяльності необхідно завжди мати на увазі «великі можливості людини в плані саморегуляції» [139, с. 27]. При цьому поняття саморегуляції останнім часом все частіше використовується при дослідженні різноманітних психічних феноменів та стає суттєвим компонентом реалізації системного підходу до аналізу психіки [108], [138], [173], [195], [202].

Розуміння природи саморегуляції суб'єкта збагатили українські вчені. Так, питання активності людини як суб'єкта власної цілеспрямованої активності знайшли висвітлення та суттєвий розвиток у працях І.Д. Бежа [21], М.Й.Боришевського [30], В.І. Ілійчука [92], В.К. Каліна [94], Т.В. Кириченко [98], В.К. Котирло [115], Г.С. Костюка [112-114], Г.В. Куценка [125], С.Д.Максименка [174], В.О. Моляко [159; 160], Н.І. Пов'якель [209], В.О. Татенка [251-253], О.Я. Чебикіна [268] та інших.

Значну цінність в дослідженні проблеми саморегуляції мають праці зарубіжних вчених. Так, К. Левін розглядав саморегуляцію як найвищий тип розвитку. Дослідником встановлено зв'язок між наміром, слухняністю й самоволодінням та підкреслюється, що слухняність здійснюється через самоволодіння [126]. А. Бандура розглядав проблему самоефективності як провідну регулятивну установку особистості [16]. У праці Ю. Галантера, Д. Міллера та К. Прибрама [49] розглянута проблема, чому одні плани виконуються, а інші – ні. Основний висновок, до якого приходять автори,

полягає у тому, що поведінка є процесом, який саморегулюється та залежить від певної інформації стосовно вихідного наміру та прийнятого плану поведінки. У ході саморегуляції поведінки суттєве значення мають оцінка і потреба як орієнтири у здійсненні наміру.

Суттєвим у психологічних дослідженнях є визначення самого поняття саморегуляції. В найбільш широкому змісті поняття психічної саморегуляції відображає вищий рівень регуляції поведінкової активності біологічних систем, які мають якісну специфіку психічних засобів, що її реалізують [62]. Б.Ф. Ломов також підкреслює, що саморегуляція «є формою вияву самодетермінації, можливість якої закономірно збільшується на певному ступені розвитку людини» [138, с. 122].

У сучасній психологічній довідковій літературі під саморегуляцією (від лат. *regulare* – «приводити до ладу, налагоджувати») розуміється «рівень активності живих систем, що виражає специфіку психічних засобів відображення та моделювання дійсності, включаючи рефлексію суб'єкта» [25, с. 408]. При цьому для здійснення саморегуляції необхідна єдність її енергетичних, динамічних та змістовно-сміслових аспектів.

М.Й. Боришевський та С.Д. Максименко відзначають, що саморегуляція поведінки суб'єкта – «це складний, переважно усвідомлюваний процес ... Як прояви внутрішньої активності чи самоактивності, саморегуляція виникає передусім у діях та вчинках, які є тісно пов'язаними з його найбільш актуальними потребами» [32, с. 57].

Саме свідоме управління суб'єктом своїми психічними станами, пізнавальними процесами, властивостями, поведінкою, діяльністю та спілкуванням є провідним у розумінні саморегуляції як психічного феномену. Б.Ф. Ломов відзначає: «Основна характеристика регулятивної функції на рівні свідомості – її довільність. Поведінка індивіда реалізується як вияв його волі» [138, с. 187]. Довільна регуляція належить не тільки до рухів. «При певних умовах індивід отримує можливість цілеспрямовано регулювати й власне психічні процеси ...» [138, с. 184]. При цьому необхідність довільної регуляції

власної поведінки зумовлена соціальним буттям індивіда. Г.С. Нікіфоров також розуміє саморегуляцію як свідомі впливи людини на притаманні їй психічні явища (процеси, стани, властивості), діяльність, що виконується, власну поведінку з метою підтримання (збереження) чи змін характеру їх перебігу (функціонування) [173, с. 16].

Слід підкреслити, що більшість як вітчизняних, так і зарубіжних вчених вказували на зв'язок розвитку саморегуляції з процесом інтеріоризації людиною соціальних форм регуляції і контролю. За Л.С. Виготським, інтеріоризація індивідом зовнішнього соціального контролю сприяє його перетворенню у внутрішній самоконтроль та саморегуляцію особистості [46]. В результаті людина стає і «Я-контролером», і «Я-виконавцем». При цьому автор вперше у світовій науці звернув увагу на особливе утруднення перетворення «динаміки думки» у «динаміку реальної дії».

Б.Ф. Ломов відзначав, що знакові системи формувалися в історичному процесі не тільки як засоби фіксації знань, які накопичувалися людством, але й в першу чергу «як засоби регулювання поведінки людей та організації їх спільної діяльності. Оволодіння ними (насамперед мовою) є найважливішою умовою формування механізму довільного регулювання психічних процесів» [138, с. 185]. Автор підкреслює, що в процесі оволодіння певними знаковими системами та мовою «індивід оволодіває й історично виробленими способами саморегуляції» [138, с. 185].

У зв'язку з тим, що проблема саморегуляції переважно вивчалася в медицині, медичній психології та психотерапії, зміст цього поняття найбільшою мірою відображає проблематику даних галузей. У цьому контексті під саморегуляцією розуміють вміння людини розкривати власні можливості, підпорядковувати своїм цілям психічні та фізичні функції організму і, в цілому, зміцнювати своє здоров'я [170].

У дослідженнях проблеми саморегуляції у загальній та віковій психології саморегуляція розуміється як управління собою, зміна поведінки, що пов'язана зі зміною внутрішніх чи зовнішніх умов, або як специфічний процес в окремій

системі, що на основі власних принципів дії призводить до виконання заданої функції відповідно вимогам загальної системи, всередині якої функціонує окрема регуляторна система [92, с. 38].

Розглянемо співвідношення психологічного змісту поняття саморегуляції з іншими спорідненими поняттями. О.К. Напреєнко та К.О. Петров розрізняють поняття саморегуляції та психічної саморегуляції [170]. Як відзначають автори, під саморегуляцією найчастіше розуміють вміння людини розкривати власні можливості, підпорядковувати своїм цілям психічні та фізичні функції організму і в цілому зміцнювати своє здоров'я. При цьому дослідники виділяють фізичну (соматичну) та психічну саморегуляцію. Під психічною саморегуляцією розуміється властивість особистості, що полягає в усвідомленні власних цілей та шляхів їх досягнення. Б.Ф. Ломов відзначає, що «необхідною умовою можливості саморегуляції є суб'єктивне ... відображення людиною не тільки властивостей оточуючого середовища, але й своїх власних властивостей, або, якщо бути більш точним, їх взаємозв'язків» [138, с. 122]. Психічна саморегуляція найчастіше характеризується як свідомо та вольова.

Важливим є розмежування понять регуляції та саморегуляції. В.О. Ядов відзначає, що поняття регуляції може використовуватися у двох значеннях – як зовнішня регуляція та як внутрішня саморегуляція [230]. Автор відзначає: «Необхідно ще раз звернути увагу на глибокий внутрішній взаємозв'язок регуляції та саморегуляції, в основі якого лежить діалектика взаємодії зовнішнього та внутрішнього в процесі людської діяльності» [230, с. 13]. К.О. Абульханова-Славська вважає, що регуляція на відміну від саморегуляції означає створення специфічних психологічних режимів діяльності в залежності від стратегії та тактики її здійснення суб'єктом, а саморегуляція будується на принципі централізованої регуляції психіки суб'єктом [2]. Таким чином, регуляція чітко обумовлює визначення мети діяльності ззовні та наступне прийняття цієї мети суб'єктом, а саморегуляція зумовлюється активністю суб'єкта управління, його впливом на вибір цілей, засобів їх досягнення та критеріїв оцінювання успішності результатів діяльності.

О.П. Макаревич виокремлює психологічні та соціально-психологічні аспекти регуляції індивідуальної поведінки особистості. Психологічний аспект регуляції ґрунтується на психологічній детермінації та має наступні складові: мотиваційну, установчу, цільову, інтелектуальну, емоційно-вольову, функціонально-рольову, нормативно-традиційну, ціннісно-орієнтаційну, системну, ситуативну. Соціально-психологічний аспект регуляції базується на соціальній детермінації дій особистості та має наступні складові: нормативну, функціонально-рольову, статусно-рольову, ціннісно-орієнтаційну, міжособистісних стосунків, конфліктного спілкування, стилів управління групою, соціальних установок. Головним компонентом регуляції дій особистості, на думку О.П. Макаревича, виступають ціннісні орієнтації, які є основним стрижнем поведінки особистості [143].

Тісно пов'язаними з поняттям саморегуляції є поняття самоуправління, самоконтролю та самоорганізації. Г.С. Нікіфоровим зроблена спроба розведення змісту вказаних вище понять [174]. Автор відзначає, що процеси самоуправління у людини слід розглядати ширше, ніж процеси саморегуляції. Управління для суб'єкта - це рішення того, що і як робити, а саморегулювання – це виконання того, що намічається. При цьому управління пов'язується з програмуючими процесами, а саморегулювання – з процесами утримання системи управління в межах визначеної програми. Самоконтроль в цих процесах «відіграє підлеглу роль у тому розумінні, що хоча він і є найважливішим, але ж одним з ланцюжків в контурах самоуправління та саморегуляції» [174, с. 32]. Функціональним призначенням самоконтролю, на думку, Г.С. Нікіфорова, «є встановлення міри неузгодженості між еталоном та контрольованою складовою» [174, с. 33]. Поняття самоорганізації відображає інтелектуальну саморегуляцію та рефлексивну самоорганізацію мислення суб'єкта та «застосовується насамперед у контексті організації мислення шляхом використання прийомів рефлексивного саморегулювання» [208, с. 44].

Окремим аспектом досліджень саморегуляції є вивчення окремих її видів, що відображає орієнтацію авторів на власні цілі та напрями дослідження

цілісного феномену саморегуляції. Так, в дослідженнях зустрічаються наступні різновиди саморегуляції: 1) сенсомоторна саморегуляція [168], [169], [172]; 2) емоційна саморегуляція [143], [268], [283], [284]; 3) вольова саморегуляція [89], [115], [283], [284]; 4) мотиваційна саморегуляція [143], [167], [173]; 5) моральна саморегуляція [31], [98], [196]; 6) особистісна саморегуляція [2], [285]; 7) інтелектуальна саморегуляція [159], [160]; 8) ціннісна саморегуляція [230]; 9) рефлексивна саморегуляція [152], [208].

У сучасній психології зміст, структура, функції та механізми саморегуляції по-різному розглядаються представниками різних напрямків, підходів та парадигм. Підкреслюючи відносну умовність систематизації, Н.І. Пов`якель виокремлює наступні основні напрямки та підходи до дослідження саморегуляції: 1) психосоматичний, психофізичний та психотерапевтичний; 2) організаційно-методологічний; 3) ціннісно-нормативний; 4) особистісно-орієнтований; 5) когнітивний; 6) диференціально-психологічний; 7) психології праці та інженерної (технічної) психології; 8) психології установки; 9) структурно-психологічний [208, с. 46-54].

Історично первинним та класичним у дослідженні саморегуляції є психосоматичний, психофізичний та психотерапевтичний напрямок, проблематика якого отримала розкриття у працях В.М. Бехтерева [23], Л.П. Гримак [58], В.М. Звоникова [82], С.С. Лібиха [135], В.С. Лобзина та М.М. Решетникова [137], Н.М. Пейсахова [202], В.Л. Райкова [223], Й. Шульца [279] тощо.

Зміст саморегуляції у даному напрямку полягає в психофізичних, психогігієнічних, психотерапевтичних регулятивних самовпливах індивіда на психофізіологічні стани та функції організму. Базовими механізмами саморегуляції виступають: аутотренінг, самовплив, самонавіювання. У межах означеного напрямку окреслюються такі види саморегуляції, як психофізична, психічна та психогігієнічна.

У цілісній системно-діяльній концепції психічної саморегуляції функціонального стану Л.Г. Дикої доведено, що психічна саморегуляція

функціонального стану в напружених та екстремальних умовах професійної діяльності являє собою такий вид активності суб'єкта, який містить в собі мотиви, цілі, програми, процеси прийняття рішень тощо [62-64]. Ця система з саморегуляції функціонального стану характеризується специфічністю предмету (стан суб'єкта), цілі (збереження наявного стану або перетворення його в необхідне), психофізіологічного змісту засобів саморегуляції (переживання, психічні образи, самонавіювання, м'язовий та дихальний самовплив, вольові зусилля). На основі експериментальних даних Л.Г. Дикая доводить, що психічна саморегуляція функціонального стану виявляється у формі цілеспрямованої активності.

Організаційно-методологічний напрямок дослідження саморегуляції та рефлексивної самоорганізації мислення й діяльності розроблено у працях О.С. Анісімова [8], С.В. Кузнєцова та І.М. Семенова [119], С.Ю. Степанова [245], В.І. Слободчикова [239], Г.П. Щедровицького [280] тощо.

Зміст саморегуляції у даному напрямку полягає в рефлексивній та методологічній самоорганізації мислення суб'єкта. Базовими механізмами саморегуляції виступають рефлексивне управління та самоорганізація мислення й діяльності суб'єкта. При цьому рефлексію відносять до метамеханізму саморегуляції мислення й діяльності. В межах даного напрямку окреслюються такі важливі види саморегуляції, як методологічна та рефлексивна.

Ціннісно-нормативний напрямок дослідження саморегуляції розроблено в працях Ю.О. Миславського [156], І.І. Чеснокової [270], П.М. Шихирева [276] тощо. В межах даного напрямку підкреслюється регулятивна роль наступних соціальних та соціально-психологічних факторів: спосіб життя, норми, ритуал, ціннісні орієнтації, інтереси. При цьому вивчається їх вплив на характер регуляції та саморегуляції особистістю власної поведінки та відносин в соціумі.

Зміст саморегуляції у даному напрямку полягає у виборі особистістю способу життя, стилю поведінки у соціумі, а також у дотриманні певних норм, ритуалів, ціннісних орієнтацій, ідеалів. Базовими механізмами саморегуляції виступають вибір стилю поведінки та зміна ціннісних орієнтацій. У межах

означеного напрямку окреслюються такі важливі види саморегуляції, як нормативна та ціннісна.

Особистісно-орієнтований напрямок дослідження саморегуляції розроблено в працях К.О. Абульханової-Славської [1], М.Й. Боришевського [32], В.І. Ілійчука [92], Т.В. Кириченко [98], Г.В. Куценка [125] тощо.

Зміст саморегуляції у даному напрямку складають індивідуалізовані засоби системної організації психічних процесів, станів, поведінки. Базовими механізмами саморегуляції виступають: особистісна рефлексія, центрація та децентрація. В межах цього напрямку окреслюються такі важливі види саморегуляції, як особистісна, поведінкова, вольова.

У межах означеного підходу особливе місце займають дослідження вольової регуляції поведінки, що представлені у роботах Л.І. Анциферової [13], В.К. Вілюнаса [41], Є.П. Ільїна [90], В.К. Каліна [94] тощо.

Когнітивний напрямок дослідження саморегуляції розроблено в працях В.К. Зарецького та Г.Б. Холмогорової [81], Ю.М. Кулюткіна [112], Р.С. Немова [171], Н.І. Пов`якель [208], О.К. Тихомирова [256] тощо.

Зміст саморегуляції у даному напрямку складає інтелектуальне, рефлексивне самоуправління пізнавальними процесами та мисленевою діяльністю. Базовими механізмами саморегуляції виступають: рефлексія, смислова регуляція, цілеутворення. При цьому рефлексивне управління мисленням розглядається як частина форм й механізмів смислової регуляції. У межах даного напрямку окреслюються такі важливі види саморегуляції, як інтелектуальна та рефлексивна.

На думку Р.С. Немова, необхідність саморегуляції виникає лише у випадках, коли суб'єкт стикається зі складною, новою та незвичайною для нього проблемою, а також в тих випадках, коли проблема немає однозначного вирішення [171]. Саморегуляція також необхідна, коли людина перебуває у стані стресу, підвищеної емоційного та фізичного напруження, яке провокує її до імпульсивних дій, або тоді, коли необхідно приймати рішення в умовах обмеженого дефіциту часу. При цьому саморегуляція, як підкреслює автор,

пов'язана з волею та внутрішнім мовленням й виступає основою довільності в управлінні всіма психічними процесами.

У працях Н.І. Пов`якель досліджується професіогенез саморегуляції мислення практичних психологів [208]. В якості психологічних механізмів саморегуляції мислення майбутніх фахівців дослідниця розглянула динаміку інтегральних (регулятивних) процесів, індивідуальний стиль саморегуляції професійного мислення, когнітивні контролю. В якості чинників професіогенезу саморегуляції мислення майбутніх практичних психологів виступають: «Я-концепція», ціннісність, креативність. Авторка показала, що рівень розвитку означених механізмів як регуляторних прийомів є проявом та показником рівня психологічної культури саморегуляції мислення майбутніх фахівців у сфері практичної психології.

Диференціально-психологічний напрямок дослідження саморегуляції розроблено в працях В.С. Мерліна [153], Н.М. Пейсахова [202], В.С. Юркевич [285] тощо.

Зміст саморегуляції у даному напрямку складає управління діями, станами та нахилами, що спрямоване на досягнення тактичних та стратегічних цілей поведінки. Базовим механізмом саморегуляції виступає, насамперед, створення спрямовуючої моделі (образу) діяльності. В межах означеного напрямку окреслюються такі важливі види та характеристики саморегуляції, як довільність та спрямованість.

У працях В.С. Юркевич, яка досліджувала саморегуляцію поведінки обдарованої особистості, під саморегуляцією розуміється «функція мозку, яка полягає в управлінні діями, станами й схильностями індивіда та спрямована на досягнення тактичних й стратегічних цілей поведінки ... Це управління може здійснюватися як на свідомому, так і на несвідомому рівнях психічного» [285, с. 237]. При цьому «комплекс регулятивних дій ... включає в себе принаймні два етапи: створення спрямовуючої моделі діяльності (образу) ... та етап реалізації і здійснення» [285, с. 235].

Напрямок дослідження саморегуляції, пов'язаний з психологією праці та інженерною (технічною) психологією розроблено в роботах В.П. Зінченка [87], Є.О. Клімова [99], Б.Ф. Ломова [140], В.О. Моляко [160] тощо.

Зміст саморегуляції у даному напрямку складає досягнення адаптованості людини до зовнішніх умов й чинників професійної діяльності на основі її можливостей. Базовими механізмами саморегуляції виступають: апперцепція, мобілізація, самокорекція, самоконтроль. В межах зазначеного напрямку окреслюються такі види саморегуляції, як сенсомоторна, адаптивна, професійна.

У даному напрямку детальному вивченню підлягає досить широкий спектр зовнішніх й внутрішніх факторів та умов, що впливають на ефективність специфічної професійної діяльності. В межах зазначеного напрямку особливе місце займають дослідження саморегуляції за екстремальних умов та професійних ситуацій підвищеного ризику. Такий підхід перш за все представлений у військовій, космічній та інженерній психології й тісно пов'язаний із вивченням адаптивної саморегуляції та формуванням мобілізаційних ресурсів фахівця [63], [64], [149], [170], [174], [211].

Напрямок саморегуляції, пов'язаний з дослідженням психології установки, розроблено в працях Н.Л. Еліава [282], Д.М. Узнадзе [260], В.О. Ядова [230] тощо.

Зміст саморегуляції у даному напрямку полягає у тому, що усвідомлена та довільна саморегуляція здійснюється через установку як структуру внутрішнього психологічного досвіду. Базовими механізмами саморегуляції виступають: актуалізація несвідомої установки, об'єктивація, вольова дія. У межах зазначеного напрямку окреслюються такі види та характеристики саморегуляції, як внутрішня, усвідомлена, довільна.

В.О. Ядов підкреслює: «Механізм взаємозв'язку між різними елементами диспозиційної структури та ситуацією поведінки необхідно розглядати саме як механізм мотивації, що забезпечує адекватне управління поведінкою особистості, його саморегуляцію» [230, с. 31]. У дослідженнях даного напрямку

виокремлюються три рівні саморегуляції: 1) актуалізація несвідомої установки; 2) акт об'єктивації, що лежить в основі пізнавальних процесів; 3) рівень вольової поведінки [282]. При цьому регуляція соціальної поведінки особистості має бути інтерпретована, на думку В.О. Ядова, «в контексті всієї диспозиційної системи особистості, а не тільки з боку тієї чи іншої диспозиції, яка відноситься до даної ситуації чи об'єкту» [230, с. 32].

Структурно-психологічний напрямок дослідження саморегуляції розроблено в працях О.О. Конопкіна [108], Н.Ф. Круглової [118], Л.С. Нерсесяна [172], Г.С. Пригіна [109], О.К. Осницького [195] та тощо.

У межах цього напрямку дослідження саморегуляції проведені різноманітні та різнобічні дослідження регуляторних процесів: 1) досліджена функціональна структура процесів саморегуляції [108]; 2) вивчена структура саморегуляції у навчальній діяльності школярів різного віку [118]; 3) вивчена саморегуляція у студентів [109]; 4) досліджені регуляторні процеси в різноманітних видах професійної, учбово-професійної діяльності та профорієнтації [172]; 5) досліджені регуляторні передумови самостійності в різних видах діяльності [189]; 6) закладені методологічні основи дослідження загальної здібності до саморегуляції як фактору суб'єктного розвитку [106]; 7) розвинуто підхід до дослідження індивідуального стилю саморегуляції [166]; 8) розвинуто підхід до дослідження регуляторного досвіду, його структури та функцій [190].

Зміст саморегуляції у даному напрямку полягає у побудові структури і моделей саморегуляції, пошуку загальних механізмів здійснення та взаємодії регуляторних процесів. Базовими механізмами саморегуляції виступають: індивідуальний стиль саморегуляції, адаптивність, контур саморегуляції.

Дотримуючись даного підходу, О.О. Конопкін визначає усвідомлену регуляцію як «системно-організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та управління різноманітними видами та формами довільної активності, яка безпосередньо реалізує досягнення цілей, які приймаються людиною» [107, с. 6]. Автор

стверджує, що від ступеня досконалості процесів саморегуляції залежить успішність, надійність, продуктивність, результативність будь-якого акту довільної активності. При цьому усі індивідуальні особливості поведінки та діяльності також визначаються функціональною сформованістю, динамічними та змістовними характеристиками тих процесів саморегуляції, які здійснюються суб'єктом активності.

У структурі повноцінного процесу саморегуляції дослідниками виокремлюються наступні функціональні ланки: 1) прийнята суб'єктом ціль діяльності; 2) суб'єктивна модель значущих умов; 3) програма виконавчих дій; 4) система суб'єктивних критеріїв досягнення цілі; 5) контроль та оцінка реальних результатів; 6) рішення про корекцію системи саморегулювання [107, с. 9-10].

Таким чином, процес саморегуляції як система функціональних ланок (блоків) забезпечує «створення та динамічне існування в свідомості суб'єкта цілісної моделі його діяльності, яка передбачає (як до початку дій, так і в ході їх реалізації) його виконавчу активність» [107, с.10].

У межах структурно-психологічного напрямку дослідження саморегуляції О.К. Осницьким розроблено положення про механізми набуття суб'єктом досвіду саморегуляції довільної активності, його структуру, функції, загальну роль в побудові та реалізації регуляторних процесів [190-195]. Аналіз структурно-компонентного складу особливостей саморегуляції в діяльності та поведінці учнів порівнюється дослідником із загальною сформованістю компонентів регуляторного досвіду. У якості показників розвитку компонентів досвіду усвідомленої саморегуляції розглядаються новоутворені зв'язки між функціональними ланками системи саморегуляції [195].

В.І. Моросановою розроблено новий напрям дослідження саморегуляції довільної активності, предметом якого є індивідуально-типові та стильові особливості саморегуляції довільної активності людини. На сьогодні виділено та досліджено сам феномен стилю саморегуляції, проаналізовано його психологічну структуру та функції в організації довільної активної людини

[161-167]. На основі теоретичних та емпіричних досліджень показано, що стиль саморегуляції характеризується системно-організованими індивідуально-типовими особливостями функціональної структури процесів саморегуляції у їх взаємозв'язку з «інструментальною стороною» особистості, вперше описано типологію стилів саморегуляції у зв'язку з ефективністю діяльності та особистісними характеристиками людини [164].

Інтегративною проблемою у межах вказаних вище напрямків дослідження саморегуляції є питання регулятивних процесів як психологічних механізмів саморегуляції.

Центральним завданням дослідження психічної саморегуляції, на думку О.О. Конопкіна, є «дослідження закономірностей будови регулятивних процесів та формулювання на цій основі загальної концептуальної моделі адекватного відображення принципів внутрішньої структури процесів усвідомленої саморегуляції, яка є загальною для різноманітних видів та форм довільної активності людини» [107, с. 8]. При цьому дослідник формулює наступні вимоги до аналізу структури регулятивних процесів: 1) процес саморегуляції має розглядатися як цілісна, замкнена (колоподібна) за структурою, інформаційно-відкрита система; 2) процес саморегуляції має реалізуватися взаємодією функціональних ланцюгів (блоків), яким притаманні специфічні регуляторні функції; 3) системна взаємодія функціональних ланцюгів має реалізувати цілісний процес саморегуляції, який забезпечує досягнення прийнятої суб'єктом цілі [107, с.8].

О.К. Осницький також відзначає, що «при аналізі психологічних механізмів саморегуляції розглядається цілісна, сукупна система її ланок, яка управляється суб'єктом діяльності..., який усвідомлює (не завжди достатньо чітко) і свої завдання, і суб'єктивні труднощі їх реалізації» [192, с. 86].

О.О. Конопкін підкреслює: «Реалізація суб'єктом регулятивного процесу це самостійне прийняття людиною ряду взаємопов'язаних рішень, здійснення послідовності відповідних між собою виборів як подолання найрізноманітніших боків ... суб'єктивної інформаційної невизначеності при

побудові та управлінні власною активністю, починаючи з прийняття цілі і закінчуючи оцінкою досягнутих результатів» [107, с. 10]. Отже, регулятивні процеси забезпечують «створення та динамічне існування у свідомості суб'єкта цілісної моделі його діяльності, що передує (як до початку дій, так і в ході їх реалізації) його виконавчій активності» [107, с. 10].

У психологічній літературі досліджено наступні різновиди механізмів саморегуляції: 1) рефлексивні механізми [60], [208], [224], [239], [245]; 2) цілеутворення [97], [256]; 3) самоконтроль [61], [174]; 4) самонавіювання [23], [82], [104]; 5) механізми саморегуляції поведінки (самооцінка, рівень домагань, ціннісні орієнтації, локус контролю, когнітивний стиль поведінки, наміри тощо) [98]; 6) інтегральні вольові механізми саморегуляції (мобілізація, самокорекція, самовплив) [89], [94], [115]; 7) стиль саморегуляції [166], [208]; 8) регулятивні процеси як психологічні механізми саморегуляції [208]. Але, як відзначає Н.І. Пов`якель, «більшість з названих регулятивних процесів привертають увагу дослідників окремо один від одного, а не в єдиному комплексі технології регуляції ...» [208, с. 121]. Таким чином, сукупність регулятивних механізмів має забезпечувати цілісний цикл саморегуляції цілеспрямованої активності, а рівень розвитку даних механізмів можна розглядати як найбільш важливий показник продуктивності процесу саморегуляції.

Отже, здійснений аналіз проблеми саморегуляції у вітчизняній та зарубіжній психології дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, за класифікацією, запропонованою Н.І. Пов`якель, розрізняються наступні напрямки та підходи до дослідження саморегуляції: 1) психосоматичний, психофізичний та психотерапевтичний; 2) організаційно-методологічний; 3) ціннісно-нормативний; 4) особистісно-орієнтований; 5) когнітивний; 6) диференціально-психологічний; 7) психології праці та інженерної (технічної) психології; 8) психології установки; 9) структурно-психологічний.

По-друге, у нашому дослідженні ми розглядаємо саморегуляцію довільної активності людини з позицій структурно-психологічного напрямку як системно-

організований психічний процес з ініціації, побудови, підтримки та управління усіма видами та формами зовнішньої та внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених людиною цілей. При цьому процес саморегуляції ми розуміємо як цілісну та відкриту інформаційну систему, яка реалізується через взаємодію функціональних ланок.

По-третє, при всьому різноманітті своїх видів саморегуляція має наступні структурно-функціональні ланки: 1) визначена суб'єктом ціль його довільної активності; 2) модель значущих умов діяльності; 3) програма виконавчих дій; 4) система критеріїв успішності діяльності; 5) інформація про реально досягнуті результати; 6) оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; 7) рішення про необхідність та характер корекційної діяльності.

По-четверте, виокремлюються наступні механізми саморегуляції, які забезпечують цілісний цикл саморегуляції цілеспрямованої активності суб'єкта: 1) рефлексивні механізми; 2) цілеутворення; 3) самоконтроль; 4) самонавіювання; 5) механізми саморегуляції поведінки; 6) інтегральні вольові механізми саморегуляції (мобілізація, самокорекція, самовплив); 7) стиль саморегуляції; 8) регулятивні процеси як психологічні механізми саморегуляції.

По-п'яте, саморегуляція реалізується в індивідуально-стильовій формі, яка залежить від конкретних умов діяльності, характеристик нервової діяльності людини, від особистісних якостей суб'єкта та його звичок в організації своїх дій, що формуються у процесі виховання.

1.2 Психологічні особливості педагогічного спілкування

Сфера педагогічної праці, за класифікацією Є.О. Клімова, відноситься до так званого соціономічного типу або такого виду професійної діяльності, у якому провідну роль відіграє процес спілкування [100].

Існують наступні підходи до пояснення сутності феномену педагогічного спілкування: 1) як поведінки, представлені реакціями педагога та учнів (біхевіоризм); 2) як міжіндивідуальних контактів виявлених та упорядкованих у

ситуаціях, учасниками яких можуть бути вчитель та учні під час навчання (психоаналіз); 3) як міжособистісних взаємин, що створюють можливості для особистісного зростання (самоактуалізації) вчителя та учнів (гуманістична психологія); 4) як інструмента розвитку інтелектуальних умінь та навичок учня, формування його когнітивних структур, норм і цінностей (когнітивна психологія); 5) як системи взаємодій у процесі вироблення й зміни соціальних значень та ситуацій педагогом та учнями (інтеракціонізм) [257].

На сьогодні в психолого-педагогічній літературі не існує однозначного трактування поняття педагогічного спілкування. Так, В.А. Кан-Калік та Г.О. Ковальов під професійно-педагогічним спілкуванням розуміють «систему прийомів і методів, що забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності та організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога й вихованців; змістом цієї взаємодії є обмін інформацією, міжособистісне пізнання, організація й регуляція взаємин за допомогою різних комунікативних засобів з метою здійснення виховного впливу, а також цілісна педагогічно доцільна самопрезентація особистості педагога в аудиторії; педагог виступає тут як активатор цього процесу, він організує його й управляє ним» [96, с. 10].

І.О. Зімня, визначаючи педагогічне спілкування, підкреслює: «Педагогічне спілкування є формою учбової взаємодії, співробітництва вчителя та учнів. Це аксиально-ретинальна, особистісно та соціально-орієнтована взаємодія. Педагогічне спілкування одночасно реалізує комунікативну, перцептивну та інтерактивну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, експресивних, символічних та кінетичних засобів» [85, с. 332].

І.М. Цимбалюк, у свою чергу, визначає педагогічне спілкування як взаємодію «суб'єктів педагогічного процесу, що здійснюється знаковими методами і спрямована на значущі зміни властивостей, стану, поведінки і особистісно-сміслових цінностей партнерів» [267, с. 135]. Автор підкреслює: «Педагогічне спілкування є основною формою здійснення навчального

процесу. Його продуктивність визначається, насамперед, цілями і цінностями спілкування, що мають бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу у якості імперативу їх індивідуальної поведінки» [267, с. 135].

Отже, педагогічне спілкування є різновидом професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Мета педагогічного спілкування полягає як у передачі суспільного і професійного досвіду (знань, умінь, навичок) від вчителя учням, так і в обміні особистісними розуміннями, пов'язаними з об'єктами, що вивчаються, і життям у цілому. Тому змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності тощо.

У літературі визначено наступні рівні спілкування, які можуть бути розповсюджені також на педагогічне спілкування: 1) примітивний рівень - співрозмовник не партнер, а предмет, який потрібен або заважає; 2) маніпулятивний рівень – партнер-суперник у грі, яку неодмінно треба виграти; 3) конвенційний рівень - немає як предмета для суперечки, так і взаємних інтересів, але є взаємна терпимість; 4) стандартизований рівень - спілкування навколо загального предмета на основі стандартів, стереотипів; 5) ігровий рівень - інтерес до ролевих можливостей іншої людини, що супроводжується симпатією до неї; 6) діловий рівень - реальне співробітництво з іншою людиною, а не просто ділові контакти; 7) духовний рівень - спілкування з іншою людиною як носієм духовного начала [66].

На основі аналізу літератури можна виділити наступні функції педагогічного спілкування: 1) контактну функцію - встановлення контакту як стану взаємної готовності до прийняття та передачі повідомлень й підтримання взаємозв'язку у вигляді постійної взаємоспрямованості; 2) інформаційну функцію - обмін повідомленнями, думками, намірами, рішеннями; 3) спонукальну функцію - стимуляція активності партнера для спрямування його на виконання певних дій; 4) координаційну функцію - взаємне

орієнтування та узгодження дій при організації спільної діяльності; 5) функцію розуміння - адекватне сприймання та взаємне розуміння змісту повідомлень, намірів, станів тощо; 6) емотивну функцію - збудження в партнері потрібних емоційних станів, а також зміна за допомогою співрозмовника своїх почуттів, переживань; 7) функцію встановлення відносин - усвідомлення та фіксація свого місця в системі рольових, статусних, ділових, міжособистісних та інших зв'язків угруповання, у якому діє індивід; 8) функцію здійснення впливу - зміна стану, поведінки, особистісних утворень співрозмовника; 9) організаційну функцію - створення певних умов для об'єднання індивідів та груп на основі спільних цілей, завдань, інтересів [85], [131], [141], [157].

Специфіка педагогічного спілкування виявляється в його поліоб'єктній спрямованості: на саму навчальну взаємодію, на учнів (їхній актуальний стан, перспективні лінії розвитку) і на предмет засвоєння. У той же час педагогічне спілкування визначається й потрійною орієнтованістю його суб'єктів: особистісною, соціальною й предметною. Не менш важливою характеристикою педагогічного спілкування є його поліінформативність, яка полягає в тому, що мовне повідомлення має складний комунікативно-предметний зміст, який являє собою єдність змістовного, експресивного та спонукального планів спілкування [77], [85], [95], [157].

Професійно-педагогічне спілкування має структуру, що відповідає загальнопсихологічній структурі спілкування, в межах якої розрізняються три сторони: комунікативна, перцептивна та інтерактивна [85], [95], [243].

Комунікативна сторона педагогічного спілкування передбачає обмін інформацією між суб'єктами спілкування, багато в чому обумовлений характером взаємини ролей учасників даної форми взаємодії. Педагогічна комунікація реалізується за допомогою певних засобів, головним з яких є мова. У структурі педагогічного мовлення як складовій педагогічної комунікації, за Л.В. Долинською, виділяються наступні три сторони: 1) інформаційна сторона, яка проявляється у передачі певних знань від учителя до учня та виконує дидактичну, науково-пізнавальну, комунікативну, організаторську функції;

2) виразна сторона, яка пов'язана з почуттями педагога та виконує експресивну функцію; 3) впливова сторона, яка пов'язана з волевим якостями вчителя та виконує сугестивну та частково організаторську функції. У структурі педагогічної комунікації невербальні засоби часто мають самостійне смислове значення [80, с. 393-394].

Перцептивна сторона педагогічного спілкування передбачає сприйняття, вивчення, розуміння, оцінку партнерами по спілкуванню один одного й також опосередковується своєрідністю ролей учасників взаємодії. У межах даної сторони педагогічного спілкування до необхідних професійних якостей педагога відносяться його вміння відзначати й адекватно оцінювати індивідуальні особливості дітей, їхні інтереси, схильності, настрої. Лише з врахуванням цих особливостей педагогічний процес може бути ефективним.

Інтерактивна сторона педагогічного спілкування передбачає побудову загальної стратегії взаємодії, обмін не лише фактами, відносинами, але й діями. Існують два основних види взаємодії: 1) кооперація - співробітництво, що сприяє організації й досягненню позитивних результатів у спільній діяльності; 2) конкуренція - конфлікт, зіткнення протилежних цілей, позицій, інтересів.

При аналізі педагогічного спілкування необхідно розмежовувати поняття педагогічної й власне комунікативної одиниць спілкування. При всій їхній нерозривності це різні явища: перше реалізується за допомогою другого.

Педагогічна ситуація розглядається в контексті одиниці визначення навчального процесу - уроку, заняття. Вона характеризується метою, завданнями, етапами уроку, його змістом, характером взаємодії суб'єктів учбово-педагогічної спільної діяльності тощо. Тому педагогічна задача пов'язана із засвоєнням учнем певного навчального матеріалу, тоді як комунікативна задача - це відповідь на питання, як та якими засобами впливу на учня можна реалізувати педагогічну задачу. Кожна педагогічна задача здійснюється певними комунікативними актами, у вигляді комунікативних задач, за допомогою певних мовних дій [85].

Якщо розглядати спілкування як визначальний процес у навчанні, то необхідно виділити дві основні моделі спілкування: 1) навчально-дисциплінарну; 2) особистісно-орієнтовану [50], [95], [124], [198].

Метою навчально-дисциплінарної моделі спілкування є формування в учнів знань, умінь і навичок. Для розглянутої моделі спілкування притаманний авторитарний тип спілкування. Метою особистісно-орієнтованої моделі спілкування є формування особистості, розвиток індивідуальності дитини. Для цієї моделі спілкування притаманний діалогічний тип спілкування [50], [124].

Потрібно відзначити, що у спілкуванні взагалі й педагогічному спілкуванні зокрема виділяються структурні й функціональні одиниці, у якості яких виступають комунікативні акти й комунікативні задачі.

Говорячи про структурну одиницю педагогічного спілкування, І.О. Зіміння підкреслює, що в комунікативному акті необхідно розрізняти, з одного боку, «комунікатора» (вчителя, викладача або учня, студента), а з іншого боку, «реципієнта» (учня, студента або вчителя, викладача). Важливо підкреслити, що в структурі комунікативного акту фіксуються тільки суб'єкти активної взаємодії. Функціональною одиницею спілкування є комунікативна задача, що функціонує усередині комунікативного акту [85, с. 337-338].

За В.А. Кан-Каліком та Г.О. Ковальовим, при побудові комунікативної задачі вихідними пунктами є: 1) педагогічна задача; 2) наявний рівень педагогічного спілкування вчителя й класу; 3) врахування індивідуальних особливостей учнів; 4) врахування вчителем власних індивідуальних особливостей; 5) врахування методів роботи [96, с. 12].

А.К. Маркова виділяє наступні види комунікативних задач: 1) взаємообмін інформацією між учителем та учнем; 2) взаєморозуміння, взаємне вміння подивитися на себе очима партнера по спілкуванню; 3) мобілізація резервів всіх учасників спілкування; 4) комунікативна взаємодія, що організує спільну діяльність учасників спілкування; 5) комунікативна самопрезентація й самовираження особистостей вчителя й учнів; 6) вираження взаємної задоволеності всіх учасників педагогічного спілкування [150, с. 27-28].

У структурі рішення комунікативних задач розрізняються наступні фази контакту: 1) спонукання до дії й спрямованість на партнера; 2) уточнення індивідом ситуації дії, психічне відображення партнера; 3) власне комунікативна дія у формі інформування партнера й прийому від нього інформації; 4) згортання контакту й відключення від партнера [150, с. 28-29].

Вчитель, спілкуючись із учнями й вирішуючи найрізноманітніші за характером комунікативні задачі, у той же час реалізує за допомогою цих задач різні педагогічні функції: 1) функції стимуляції; 2) функції реагування; 3) функції контролю; 4) функції організації [225].

У літературі вирізняється монологічна та діалогічна форми педагогічного спілкування. Монологічна форма педагогічного спілкування характеризується: 1) статусним домінуванням вчителя над учнем, «суб'єкт-об'єктними» (маніпулятивними) стосунками між ними; 2) егоцентризмом, зосередженістю вчителя на власних комунікативних потребах, цілях та задачах; 3) примушенням учня через скрите маніпулювання чи відкриту агресію; 4) догматизмом, надособистісною трансляцією норм та знань, які мають безумовно копіюватися та засвоюватися; 5) ригідністю та стереотипністю методів та прийомів комунікативного впливу; 6) суб'єктивізмом та поляризацією оцінок, вузький спектр критеріїв оцінки [275, с. 52].

Діалогічна форма педагогічного спілкування характеризується: 1) особистісною рівністю, «суб'єкт-суб'єктними» стосунками вчителя з учнями; 2) центрацією не тільки на своїх потребах, але й на потребах учнів; 3) накопиченням потенціалу згоди та співробітництва; 4) свободою дискусій, передачею норм та знань як особистісного пережитого досвіду, який вимагає від учня індивідуального осмислення; 5) прагненням до творчості, особистісного та професійного зростання, імпровізації, експериментування; 6) прагненням до об'єктивного контролю результатів діяльності учнів, індивідуального підходу та врахування полімотивованості їх вчинків [275, с. 52].

Л.В. Долинська також підкреслює, що педагогічне мовлення завжди є діалогічним: «Педагогічне мовлення - це діалогічне мовлення вчителя у навчально-виховному процесі, метою якого є вплив на учнів, спрямований на їх інтелектуальне та особистісне зростання» [80, с. 393].

Л.К. Велитченко відзначає: «У принципі, діалог у навчанні, який відіграє роль дидактичних інтеракцій у вигляді тексту-дискурсу, можна розглядати як спосіб керування розумінням змісту понять, їх смислових зв'язків. Розуміння переживається, відображається індивідом як зрозумілість, доступність, знайомість» [39, с. 126-127]. Автор доводить, що управління діалогом у педагогічній взаємодії може бути прямим та опосередкованим. Пряме керування базується на передбаченні помилкових висновків, а опосередковане управління базується на вказівці протиставлення тези та антитези.

Таким чином, діалогічний характер спілкування вчителя з учнями забезпечує гуманістичну спрямованість педагогічного процесу, створює адекватні умови для особистісного прийняття традицій, духовних та культурних цінностей, вироблення смислів і соціальних значень, сприяє досягненню високого рівня самоповаги і самоприйняття, забезпечує передачу позитивного знання і соціального досвіду, розвиток інтелектуальних умінь та навичок, формування когнітивних структур.

Найважливішою формою, що інтегрує монологічне та діалогічне педагогічне спілкування, є лекція як логічно послідовне викладення навчального матеріалу вчителем. На думку О.О. Леонтьєва, лекція, – це процес не односторонній, а двосторонній. Аудиторія – не об'єкт діяльності лектора, а її рівноправний учасник (звичайно, якщо лектор достатньо професійний, а не просто проговорює вивчений текст, не турбуючись про те, як він буде сприйнятий слухачами) [129]. За П.Т. Гавриловим шкільна лекція «майже завжди – діалог. У ньому взаємодіють: перший і головний виконавець – лектор, другий – клас» [48, с. 25].

На думку Н.Є. Мойсеюка, лекція від інших методів словесного викладу відрізняється наступними особливостями: а) більшою структурованістю;

б) логікою викладу навчального матеріалу; в) значним обсягом нової інформації; г) системним характером викладення знань [48].

Б.І. Степанішиним запропонована наступна схема лекції: 1) вступне слово; 2) формулювання проблеми; 3) проблемний виклад фактичного матеріалу – без висновків і узагальнень; 4) завдання слухачам [244].

Таким чином, лекція інтегрує монологічне та діалогічне педагогічне спілкування, забезпечуючи викладання вчителем значного обсягу нової інформації у логічній, структурованій та проблемній формі.

Важливим аспектом дослідження педагогічного спілкування є вивчення стилів педагогічного спілкування як індивідуально-типологічних особливостей соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів, переважання певних форм, засобів та прийомів спілкування [50], [70], [257]. У стилі спілкування знаходять вираження: 1) особливості комунікативних можливостей вчителя; 2) сформований характер взаєностосунків педагогів та вихованців; 3) творча індивідуальність педагога; 4) особливості учнівського колективу [267, с. 97].

За А.К. Марковою, виділяються наступні стилі педагогічного спілкування: 1) демократичний; 2) авторитарний; 3) ліберальний. При цьому авторка відзначає, що «доцільним є домінування у роботі вчителя демократичного стилю...» [150, с. 31].

Л.В. Долинська виокремлює такі стилі педагогічного спілкування: 1) дружній; 2) ліберальний; 3) непослідовний; 4) індіферентний; 5) авторитарний. При цьому дослідниця підкреслює, що «найбільш ефективними є гнучкі, особистісно зорієнтовані стилі спілкування» [70, с. 66]. Тому найбільш ефективним, на думку авторки, є «така підготовка майбутнього вчителя до спілкування з учнями, коли він буде готовий діяти, виходячи з універсальних принципів, без заготовлених кроків, але разом з тим, буде настільки гнучким, аби справлятися зі всіма проблемами, що виникнуть в процесі взаємодії з учнями» [70, с. 67].

У дослідженні О.І. Галян визначено, що вчителі використовують у взаєминах з учнями як імперативну, так і діалогічну форму впливу. При цьому

вченою виділено три стилі педагогічної діяльності, в основу яких покладено принцип співвідношення імперативних та діалогічних форм взаємодії: 1) еквіполентний (властивий педагогам з вираженою діалогічною спрямованістю); 2) контамінативний (характерний для вчителів з однаковою мірою вираженості імперативних і діалогічних тенденцій); 3) демпферний (притаманний педагогам з вираженою імперативністю) [50].

У дослідженні Н.В. Антонової визначено наступні стилі педагогічного спілкування: 1) відсторонено-репресивний, який є характерним для вчителів зі стажем до 10 років; 2) включено-гнучкий, який характерний для вчителів зі стажем роботи 10-20 років; 3) відсторонено-уникаючий, який є характерним для вчителів зі стажем роботи понад 20 років; 4) схильний до самоактуалізації, характерний для вчителів спецшкіл та гімназій [12, с. 22-29].

С.О. Шеїн виокремлює такі стилі педагогічного спілкування: 1) довірливо-діалогічний; 2) альтруїстичний; 3) конформний; 4) пасивно-індиферентний; 5) рефлексивно-маніпулятивний; 6) авторитарно-монологічний; 7) конфліктний [275, с. 50].

Ю.В. Уварова стверджує, що в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів доцільно вести мову не про стиль педагогічного спілкування, а про схильність до певного комунікативного стилю, що виражається в особливостях ставлення студентів до оточуючих. Тому, на думку дослідниці, на початкових етапах навчання майбутнього вчителя стиль педагогічного спілкування проявляється у п'яти основних типах ставлення до оточуючих: 1) домінантно-дружелюбному (м'якому); 2) домінантно-дружелюбному (жорсткому); 3) підкорено-дружелюбному; 4) домінантно-агресивному; 5) підкорено-агресивному. Найбільш ефективним та педагогічно доцільним, на думку авторки, є домінантно-дружелюбний (м'який) тип ставлення, який характеризується оптимальним співвідношенням домінантності та доброзичливості у спілкуванні з оточуючими, а отже може слугувати позитивною передумовою для подальшого формування у майбутніх учителів ефективного стилю педагогічного спілкування [259].

Отже, стиль педагогічного спілкування є стійкою формою способів та засобів взаємодії педагога та учня. Ефективний стиль педагогічного спілкування вчителя мають відрізнити: 1) пильна увага до мисленнєвого процесу учня (учнів); 2) наявність емпатії; 3) доброзичливість; 4) рефлексія [85, с. 344].

Ще одним важливим аспектом вивчення педагогічного спілкування є дослідження педагогічної комунікативної компетентності. У психології загальноприйнятою є точка зору, за якою «поняття «компетентність» включає знання, вміння, навички, а також способи виконання діяльності» [157, с. 68].

Л.М. Мітіна у структурі педагогічної компетентності (психолого-педагогічної компетентності) виокремлює три підструктури: 1) діяльнісну (знання, вміння, навички та індивідуальні способи педагогічної діяльності); 2) особистісну (потребу у саморозвитку, а також знання, вміння, навички самовдосконалення; 3) комунікативну (знання, вміння, навички та способи творчого здійснення педагогічного спілкування) [157, с. 75]. Отже, комунікативна компетентність є важливим структурним компонентом психолого-педагогічної компетентності.

Комунікативна компетентність як важлива складова професійної компетентності вчителя безпосередньо пов'язана з ефективністю взаємодії, спілкування людини у відповідності з вимогами педагогічних проблемних ситуацій, які потрібно розв'язати.

О.Г. Усанова розглядає комунікативну компетентність педагога як такий рівень взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, який є необхідним йому для адекватного виконання професійних функцій у межах своїх здібностей та статусу. Авторка вирізняє три основних характеристики комунікативної компетентності педагога: 1) володіння вербальними та невербальними засобами для актуалізації інформаційної, експресивної та прагматичної функцій педагогічної комунікації; 2) вміння варіювати комунікативні засоби у зв'язку з динамікою ситуації педагогічного

спілкування; 3) побудова мовленнєвих актів у відповідності з мовними та мовленнєвими нормами [261].

Г.С. Трофімова у структурі педагогічної комунікативної компетентності виокремлює: 1) здібність до орієнтації у ситуаціях педагогічного спілкування; 2) здібність до ефективної взаємодії; 3) гуманістичну ціннісну диспозицію, яка містить щирість, такт, емпатію [258].

Важливою формою педагогічної комунікативної компетентності є риторична компетентність вчителя, зміст якої складають такі комунікативні якості: 1) правильність; 2) логічність; 3) чистота; 4) точність; 5) багатство; 6) виразність; 7) доречність мови. Риторична компетентність дозволяє педагогу знаходити способи переконування, навіювання, здійснювати комунікацію у відповідності з історично-виробленими мовними нормами [261].

Здійснений аналіз психологічних особливостей педагогічного спілкування дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, педагогічне спілкування є різновидом професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями.

По-друге, структура педагогічного спілкування характеризується єдністю перцептивної, інтерактивної, комунікативної сторін. У педагогічному спілкуванні поряд з вербальними широко представлені й інші засоби комунікації - образотворчі, кінетичні, символічні, паралінгвістичні, проксематичні тощо.

По-третє, структурною одиницею спілкування є комунікативний акт, функціональною одиницею спілкування – комунікативна задача, що функціонує у середині комунікативного акту.

По-четверте, педагогічне спілкування має монологічну та діалогічну форми. Лекція інтегрує монологічну та діалогічну форму педагогічного спілкування, забезпечуючи викладання вчителем значного обсягу нової інформації у логічній, структурованій та проблемній формі.

По-п'яте, стиль педагогічного спілкування є стійким переважанням певних способів та засобів соціально-психологічної взаємодії педагога з учнями. Ефективний стиль педагогічного спілкування вчителя відрізняє наступне: 1) пильна увага до мисленнєвого процесу учня (учнів); 2) наявність емпатії; 3) доброзичливість; 4) рефлексія.

По-шосте, педагогічна комунікативна компетентність пов'язана з виконавчим етапом педагогічного спілкування і включає в себе знання, вміння, навички та способи спілкування педагога.

1.3. Аналіз психолого-педагогічних досліджень проявів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні

Використовуючи аналіз психолого-педагогічних досліджень саморегуляції, наведений вище, ми визначили комунікативну саморегуляцію з позицій структурно-психологічного напрямку як системно організований процес внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами та формами довільної комунікативної активності, спрямованої на досягнення цілей спілкування.

В.І. Моросанова вважає, що «система усвідомленого саморегулювання містить в якості основних наступні функціональні ланки: цілі діяльності, моделі значущих умов, програми виконавчих дій, критерії успішності, оцінку та корекцію результатів. Кожна з ланок реалізується відповідним регулятивним процесом: плануванням цілі, моделюванням умов, програмуванням дій, оцінюванням та корекцією результатів» [162, с. 27].

Отже, при вивченні комунікативної саморегуляції з позицій структурно-психологічного напрямку доцільно виокремлювати два базових аспекти її аналізу: 1) аналіз структурно-функціональних особливостей комунікативної саморегуляції; 2) аналіз регулятивних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції.

Розглянемо структурно-функціональні особливості комунікативної саморегуляції.

О.О. Леонтьєв визначає спілкування як «систему цілеспрямованих та мотивованих процесів, які забезпечують взаємодію людей у колективній діяльності, що реалізують суспільні та особистісні, психологічні стосунки та використовують специфічні засоби, насамперед мову» [128, с. 124].

У концепції О.О. Леонтьєва блок цілепокладання пов'язаний з такою характеристикою спілкування, як орієнтація спілкування, яка є найбільш загальною цільовою характеристикою спілкування [130, с. 118]. При цьому спілкування може бути соціально та особистісно-орієнтованим [132, с. 4].

Блок «передмовного орієнтування», за О.О. Леонтьєвим [132, с. 5], чітко співвідноситься, на нашу думку, з таким функціональним блоком саморегуляції, як «суб'єктивна модель значущих умов» за О.О. Конопкіним [208, с. 208]. О.О. Леонтьєв відзначає, що передмовне орієнтування складається з наступних основних компонентів: «а) орієнтування в цілях та соціально-психологічних функціях спілкування»; б) орієнтування в особистісних та групових факторах спілкування, насамперед в системі соціальних ролей; в) орієнтування в співрозмовнику; г) ситуативне у вузькому сенсі орієнтування, тобто врахування просторових (просторових), часових тощо умов контакту, а також «мікросоціологічних» стосунків, тобто вимог етикету» [132, с. 5].

Блок планування пов'язаний, з нашої точки зору, з «семіотичною спеціалізацією спілкування», що визначається тим, які засоби комунікації плануються та реально беруть участь у спілкуванні. О.О. Леонтьєв відзначає, що у спілкуванні базову роль відіграє знакова комунікація. У свою чергу, в середині знакової комунікації можна виділити: мовленнєве спілкування; спілкування за допомогою невербальних знакових систем; спілкування за допомогою вторинних знакових систем [130, с. 120].

Блок співставлення мети та результату в структурі мовленнєвої дії пов'язаний, на думку О.О. Леонтьєва, з контрольними функціями внутрішнього мовлення: «Мовлення може виступати ... саме як знаряддя контролю, знаряддя

співставлення отриманого результату з висунутою метою. Це зазвичай відбувається у тих випадках, коли акт діяльності є достатньо складним, наприклад, коли він носить цілком або майже цілком теоретичний характер (як це нерідко буває в діяльності вченого)» [133, с. 226].

Характеризуючи етап реалізації плану (програми) мовленнєвої дії, О.О. Леонтьєв виокремлює ряд механізмів, які забезпечують таку реалізацію. Це механізми: «а) вибору слів, б) переходу від програми до її реалізації, в) граматичного прогнозування, г) відбору та співставлення синтаксичних варіантів, д) закріплення та відтворення граматичних норм. Паралельно з реалізацією програми йде моторне програмування висловлювання, за яким відбувається його реалізація» [133, с. 228].

М.І. Лісіна вважає, що спілкування «протікає у формі дій, які складають одиницю цілісного процесу» [136, с. 240]. При цьому в структурі комунікативної дії дослідниця розрізняє наступні регуляторні компоненти: 1) мету, на досягнення якої спрямована дія (що співвідноситься, на нашу думку, з блоком цілепокладання та програмування в структурі саморегуляції); 2) відображення умов, які входять в структуру комунікативної задачі (що співвідноситься, на нашу думку, з блоком моделювання в структурі саморегуляції); 3) програмування експресивно-мімічних, предметно-дійових, мовних засобів спілкування (що співвідноситься, на нашу думку, з блоком програмування в структурі саморегуляції) [136, с. 240].

Спілкування як діяльність має, за В.М. Соковніним, складну регуляторну структуру: «1. Програмування мети спілкування та шляхів її досягнення (вибір засобів, логіки впливу на інших комунікантів, способів аргументації тощо); 2. Мовне та інше знакове спрямоване продукування, яке виконує програму; 3. Контроль за протіканням власної комунікативної поведінки, корекція її; 4. Контроль (зацікавлене спостереження) за комунікативними вчинками інших людей, що беруть участь у даному акті спілкування, коригування власної поведінки в залежності від даних цього контролю (принцип зворотного зв'язку); 5. Порівняння результатів акту комунікації з програмою, коригування

програми для подальших комунікативних актів» [241, с. 63]. Таким чином, спілкування як діяльність містить такі базові регуляторні процеси, як програмування мети дій, здійснення програми та порівняння реалізації з програмою.

На думку О.О. Леонтьєва, «мовленнєва діяльність є спеціалізованим використанням мови для спілкування, окремий випадок діяльності спілкування» [130, с. 123]. У регуляторній організації мовленнєвої діяльності І.О. Зімня виокремлює три фази: 1) спонукально-мотиваційну; 2) орієнтовно-дослідницьку (аналітико-синтетичну); 3) виконавчу [84, с. 57].

Перша фаза мовленнєвої діяльності реалізується складною взаємодією таких її регуляторів, як потреби, мотиви та цілі мовленнєвої діяльності. Мета мовленнєвої діяльності виявляється у «вираженні думки, яка виступає у якості предмету мовленнєвої діяльності, реалізується мета таких її видів, як говоріння та письмо. У відтворенні чужої «заданої» думки здійснюється мета слухання та читання» [84, с. 59].

Друга фаза мовленнєвої діяльності реалізується в процесі орієнтовно-дослідницької (аналітико-синтетичної) активності, спрямованої на дослідження умов діяльності, виокремлення предмету діяльності, розкриття його властивостей, застосування знарядь дій. За І.О. Зімнею, на цій фазі мовленнєвої діяльності реалізуються такі її регулятори, як «відбір засобів та способу формування та формулювання власної або чужої (заданої ззовні) думки у процесі мовленнєвого спілкування. Це – фаза планування, програмування та внутрішньої мовленнєвої організації мовленнєвої діяльності за допомогою її засобів та способів» [84, с. 58].

Третя фаза мовленнєвої діяльності – виконавча, операційна. При розгляді цієї фази мовленнєвої діяльності важливо відзначити, що вона може бути як зовнішньо вираженою (у випадку говоріння), так і зовнішньо невираженою (у випадку слухання). І.О. Зімня підкреслює, що «така динамічна система являє собою операційний механізм діяльності, зумовлює значною мірою швидкість, автоматизм, виконання будь-якого виду діяльності, у тому числі й

мовленнєвого. Досконалість цієї системи означає сформованість мовленнєвих навичок» [84, с. 58-59].

О.Я. Гойхман та Т.М. Надеїна у структурі мовленнєвої діяльності виокремлюють декілька послідовних фаз, які, на нашу думку, можна розглянути у якості ланок її саморегуляції: 1) орієнтування; 2) внутрішнє програмування; 3) реалізацію; 4) контроль [53, с. 10].

Під час фази орієнтування відбувається усвідомлення мотивів, потреб, цілей, здійснюється вірогідне прогнозування результатів висловлювання на основі минулого досвіду та врахування обставин. «Усі ці рішення завершують створення внутрішнього плану висловлювання, який може мати різний рівень узагальненості або конкретності» [53, с. 11]. Дана фаза чітко співвідноситься з блоком цілепокладання та планування в структурі саморегуляції.

Фаза внутрішнього програмування здійснюється у формі вибору слів та розташуванні їх у необхідній послідовності та граматичному оформленні. У виборі слів певну роль відіграють словесні асоціації, які утворюються на основі минулого досвіду та зберігаються у пам'яті. Дана фаза чітко співвідноситься з блоком програмування в структурі саморегуляції.

Фаза реалізації здійснюється у формі звукового або графічного оформлення висловлювання. Вона безпосередньо реалізує досягнення висунутої людиною комунікативної мети.

Фаза контролю пов'язана зі сприйманням комунікатором реакцій отримувача, тобто зворотнім зв'язком. Зворотній зв'язок (тобто реакція на висловлювання) важливий елемент контролю мовленнєвої дії, який дозволяє оцінити її результат. Найбільш повно зворотній зв'язок здійснюється в діалозі.

На думку І.О. Зімньої, самотійним видом мовленнєвої діяльності є публічний виступ, який, «як і будь-яка форма діяльності, характеризується певним психологічним змістом» [86, с. 147]. В умовах публічного виступу та спілкування лектора з аудиторією «проявляється справжня самотійність мовленнєвої діяльності, спрямована на задоволення ... комунікативної (у лектора) та пізнавальної (в аудиторії) потреби» [86, с. 147].

Отже, розглянемо психологічний зміст основних блоків комунікативної саморегуляції суб'єкта у публічному виступі.

Перший блок комунікативної саморегуляції – прийнята суб'єктом ціль спілкування. В межах даного блоку комунікативної саморегуляції відрізняють два типи цілей публічного виступу – загальну мету та конкретну мету [40, с. 264], [242, с. 41-53].

Другий блок комунікативної саморегуляції – суб'єктивна модель значущих умов спілкування. В межах даного блоку комунікативної саморегуляції (при моделюванні значущих умов) необхідно враховувати специфіку аудиторії слухачів. При моделюванні особливостей аудиторії необхідно враховувати наступні її властивості: 1) установки аудиторії (підготовленість, налаштованість, загальну активність); 2) формальні характеристики аудиторії (структуру, кількість людей, гомогенність, розташування у залі); 3) діяльнісні характеристики аудиторії (включеність у діяльність, спільність предмету діяльності, домінування пізнавально-інтелектуальних мотивів у слухачів, спільний інтерес, інтелектуальну активність); 4) результативні характеристики аудиторії (почуття спільноти та загальність думки аудиторії) [86, с. 155-156].

Третій блок комунікативної саморегуляції – програма виконавчих комунікативних дій. В межах даного блоку комунікативної саморегуляції вирізняються наступні види програмування виконавчих дій: 1) програмування вступу; 2) програмування основної частини; 3) програмування закінчення.

Четвертий блок комунікативної саморегуляції – контроль та оцінка реальних результатів спілкування. В межах даного блоку комунікативної саморегуляції відбувається порівняння загальної та конкретні цілей виступу з його реальним результатом: 1) ефективність передачі інформації аудиторії в інформаційному повідомленні; 2) закріплення або змінення думки аудиторії з певного питання в переконуючому (агітаційному) повідомленні; 3) дотримання деякого загальноприйнятого ритуалу, протоколу, етикету в протокольно-етикетному виступі; 4) стимуляція уваги та інтересу, оптимістичного настрою у присутніх в розважальному виступі. При контролі та оцінці реальних

результатів спілкування використовуються наступні критерії оцінки промови: 1) змістовні; 2) організаційні; 3) презентаційні.

Розглянемо специфіку проявів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні.

Ю.М. Жуков, Л.А. Петровська та П.В. Растянніков відзначають: «Що стосується викладача, то він зобов'язаний володіти технікою публічного виступу майже бездоганно. При цьому для педагога особливу значущість має встановлення адекватних його педагогічним завданням стосунків з аудиторією» [78, с. 44].

Найважливішою формою інформаційного публічного виступу вчителя є лекція. На думку Н.С. Мойсеюка, лекція від інших методів словесного викладу відрізняється: а) більш чіткою структурою; б) логікою викладу навчального матеріалу; в) значним обсягом нової інформації; г) системним характером викладу знань [158]. Лекцію доцільно використовувати тоді, коли необхідно ознайомити учнів з матеріалом невідомим чи маловідомим для них, з великою кількістю матеріалу, коли відсутня можливість отримати нові знання, видозмінюючи вже надбані, коли тема розкривається в шкільному підручнику на недостатньому рівні.

Розглянемо психологічний зміст основних блоків комунікативної саморегуляції вчителя у лекції як формі інформаційного публічного виступу.

Перший блок комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому публічному виступі – постановка вчителем цілей лекції. Серед цілей, які має досягати лекція в навчально-виховному процесі, варто виділити такі: 1) пізнавальні (отримання необхідної нової інформації з навчальної теми); 2) розвивальні (розвиток певних знань, умінь та навичок школярів); 3) виховні (вплив на процес формування поглядів та переконань учнів); 4) рефлексивні (спрямування на саморозвиток і пізнання учнями самих себе та навколишнього світу); 5) комунікативні (встановлення емоційного контакту між лектором та учнем, спонукання до дії: читання, слухання, писання тощо) [129], [158].

Другий блок комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому публічному виступі – побудова вчителем суб'єктивної моделі значущих умов лекції. При цьому вчитель повинен враховувати як особливості аудиторії, так і труднощі, з якими може зіткнутися учень у процесі сприйняття матеріалу. У процесі оперативного моделювання умов лекційної діяльності вчитель має орієнтуватися на зворотній зв'язок про ступінь розуміння повідомленого, рівень уваги учнів, наближення порогу їхньої втомлюваності, наявність чи відсутність співпереживання, адекватність переконань викладача та його слухачів, вплив на успіх лекції зовнішніх та внутрішніх факторів.

Третій блок комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому публічному виступі – програмування вчителем лекції. Програма лекції найчастіше має таку орієнтовну структуру: 1) стислий вступ про актуальність та мету теми; 2) актуалізація знань учнів; 3) визначення навчальної проблеми; 4) виклад змісту; 5) відповіді на запитання учнів; 6) систематизація та узагальнення вивченого [244].

Четвертий блок комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому публічному виступі – оцінювання вчителем результатів лекції. Основними критеріями оцінки ефективності лекції є, зокрема, наступні: 1) використання найновішої наукової інформації та стимулювання розвитку розумових сил учнів; 2) науковість змісту та його національна спрямованість; 3) сконденсованість викладу (розгляд лише вузлових і складних питань теми); 4) здійснення принципів наступності, перспективності та міжпредметних зв'язків; 5) раціоналізм методики лекції, обов'язкове використання прийомів осмисленого сприйняття її змісту; 6) інструктивно-методичний характер лекції; 7) цілеспрямоване стимулювання самостійної роботи учнів; 8) встановлення зв'язку з минулими уроками та майбутніми учнівськими роботами; 9) використання найновіших здобутків європейської педагогіки (розвивального характеру навчання, комплексного застосування методів, навчальної діагностики на основі зворотного зв'язку; органічному поєднанні логічного з емоційним; непідробному інтересі вчителя до теми лекції) [129], [158].

У дослідженні В.А. Кан-Каліка в структурі педагогічного спілкування виокремлюються наступні регуляторні блоки: 1) моделювання педагогом майбутнього спілкування з класом в процесі підготовки до уроку; 2) початок та організація безпосереднього спілкування з класом; 3) подальше управління спілкуванням в педагогічному процесі, що розвивається, спілкування для розв'язання методичних завдань, стимулювання участі класу в спілкуванні; 4) аналіз здійсненого спілкування та прогнозування нового в майбутніх видах діяльності інших [95, с. 110-119].

За А.К. Марковою, в структурі педагогічного спілкування вчителя виокремлюються наступні регуляторні блоки: 1) постановка комунікативних завдань; 2) визначення способів та засобів рішення комунікативних завдань; 3) безпосереднє спілкування з опорою на комунікабельність, емоційну саморегуляцію, норми педагогічної етики; 4) самоаналіз ходу спілкування; 5) аналіз результатів спілкування з опорою на рефлексію; 6) прогнозування на цій основі наслідків спілкування для учня та викладача [150, с. 37-38].

І.М. Цимбалюк у структурі педагогічного особистісно-групового спілкування виокремлює наступні регуляторні блоки, пов'язані з етапами даного виду спілкування: 1) підготовка до педагога до спілкування, яка включає в себе: а) постановку цілей педагогічного спілкування; б) моделювання особливостей класу та індивідуальних особливостей учнів; в) планування процесу та змісту рішення педагогічних комунікативних задач; г) програмування вербальних та невербальних засобів комунікації; 2) вступ до педагогічного контакту і початковий момент взаємодії з класом, який включає в себе: а) привертання уваги до себе та матеріалу; б) узгодження власних комунікативних дій з особливостями аудиторії; в) встановлення позитивних взаєностосунків (рапорту) з учнями; 3) організація та управління спілкуванням у ході проведення заняття (уроку, лекції, семінару), яка складається з: а) самоконтролю здійснення задуманої системи комунікації; б) емоційної самообілізації; в) самокорекції міжособистісних та групових стосунків педагога з учнями та учнів між собою; 4) аналіз результатів здійснення

педагогічного особистісно-групового спілкування, який включає в себе застосування критеріїв: а) підтримки гідності особистості учнів у спілкуванні; б) об'єктивності оцінки знань учнів при рішенні навчальних задач; в) толерантності як принципу культури педагогічного спілкування [267, с. 135-143].

Таким чином, аналіз функціональної структури комунікативної саморегуляції показав, що вона носить інваріантний характер у різноманітних видах і формах спілкування. Тому у структурі комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні також доцільно виокремлювати наступні функціональні ланки: 1) ціль педагогічного спілкування; 2) модель суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програму виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні; 4) систему суб'єктивних критеріїв досягнення комунікативної мети у педагогічному спілкуванні; 5) контроль та оцінку реальних результатів педагогічного спілкування; 6) рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні.

Слід підкреслити, що наведені вище функціональні ланки комунікативної саморегуляції пов'язані з такими етапами педагогічного спілкування, як етап орієнтування та етап контролю й оцінки досягнутих результатів. Але вказані функціональні ланки не забезпечують виконавчий етап педагогічного спілкування. Отже, актуальним є подальше вивчення регулятивних ланок виконавчого етапу педагогічного спілкування та пов'язаних з ними психологічних механізмів комунікативної саморегуляції.

Розглянемо регулятивні процеси як психологічні механізми комунікативної саморегуляції.

Н.І. Пов'якель відзначає: «Регулятивні процеси або регулятивні психологічні механізми є тими синтетичними утвореннями, в яких досягається цілісність, узгодженість роботи основних психічних процесів» [208, с. 94].

Можливість інтеграції різноманітних регулятивних процесів як психологічних механізмів саморегуляції у єдину технологічну послідовність

регулювання та організації цілеспрямованої активності виникає за умови їх розгляду у якості інтегральних механізмів саморегуляції. У дослідженні Н.І. Пов'якель саморегуляції мислення розширено кількість регулятивних процесів як інтегральних механізмів саморегуляції. До даних механізмів авторка відносить: 1) постановку цілей (цілеутворення); 2) прогнозування та планування; 3) самоконтроль та оцінку; 4) розробку програми реалізації цілей (програмування); 5) цільову мобілізацію та рефлексію; 6) самовплив та самокорекцію; 7) прийняття рішення про реалізацію цілей; 8) перевірку ефективності в реалізації цілей [136, с. 93]. Дослідниця підкреслює, що при ускладненні завдань «інтегральні механізми перетворюються у більш суттєві психологічні форми (регулятивні процеси)..., що набувають самостійної мети, практично завжди усвідомлені та починають набувати форму дії, і, навіть можуть перетворюватися на діяльність» [208, с. 143].

Таким чином, інтегральні механізми (регулятивні процеси) саморегуляції необхідні в будь-якому виді цілеспрямованої активності. Інтегральні механізми виступають тими синтетичними утвореннями, шляхом застосування яких забезпечуються цілісність, спрямованість та координованість усіх ланок процесу саморегуляції цілеспрямованої активності. Той чи інший інтегральний механізм є, водночас, етапом організації діяльності, а сукупність, послідовність інтегральних механізмів утворюють цілісний цикл організації та саморегуляції діяльності (від формулювання мети до корекції отриманих результатів). Розвиток інтегральних механізмів саморегуляції є найбільш безпосереднім та найважливішим чинником продуктивності процесу саморегуляції та одним з базових показників розвитку саморегуляції у цілому [208].

О.К. Осницький відзначає: «При аналізі феноменології саморегуляції ... ми стикаємося з реальністю системної організації взаємодоповнюючих та взаємозбагачуючих ланок саморегуляції та не в змозі розглядати кожен з них окремо від інших» [191, с. 106]. Автор наголошує, що «... механізми саморегуляції є ... механізмами поєднання власних сил та можливостей учня зі складністю (вимогами) здійснення послідовних елементів діяльності» [192,

с. 66]. Психологічні механізми комунікативної саморегуляції також мають чітке співвідношення з послідовністю етапів педагогічного спілкування.

Розглянемо етапи процесу спілкування. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровська, П.В. Растянніков в структурі комунікативного акту виокремлюють три етапи: 1) орієнтувальний; 2) виконавчий; 3) контрольньо-оцінний. Автори відзначають, що «комунікативний акт містить аналіз та оцінку ситуації, формування цілей та операційного складу дій, реалізацію плану та (або) його корекцію, оцінку ефективності» [78, с. 4]. О.О. Леонт'єв підкреслює, що у будь-якому випадку спілкування «передбачає постановку цілі..., планування та здійснення плану..., нарешті, співставлення цілі та результату...» [133, с. 227].

Професійно-педагогічне спілкування має певні етапи, які відповідають загальній логіці педагогічного спілкування. В.А. Кан-Калік відзначає: «Якщо виходити з того, що педагогічний процес має наступні стадії: задум, втілення задуму, аналіз та оцінку, то можна виділити відповідні ним етапи професійно-педагогічного спілкування» [95, с. 26]. При цьому етапу «педагогічного задуму» відповідає прогностичний етап педагогічного спілкування (моделювання педагогом майбутнього спілкування з аудиторією), етапу «втілення педагогічного задуму» відповідають два підетапи – початковий період педагогічного спілкування та етап управління педагогічним спілкуванням у педагогічному процесі, що розвивається, а етапу «аналізу й оцінки» педагогічного процесу відповідає етап аналізу здійсненої системи спілкування та планування системи педагогічного спілкування на майбутнє [96, с. 13].

Таким чином, узагальнюючи різні підходи, у структурі процесу педагогічного спілкування можна виокремити: 1) етап орієнтування; 2) етап виконання; 3) етап контролю та оцінки досягнутих результатів.

Етап орієнтування у педагогічному спілкуванні забезпечують, на нашу думку, наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) постановка цілей (цілеутворення) у педагогічному спілкуванні; 2) моделювання

суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програмування виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні.

Етап виконання у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) емоційно-вольова мобілізація в актуальному процесі педагогічного спілкування; 2) самоконтроль та оцінка ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування; 3) самовплив при встановленні та підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування.

Етап контролю та оцінки досягнутих результатів у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) контроль та оцінка результатів педагогічного спілкування, що відбулося; 2) прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування, що відбулося; 3) самореабілітація після педагогічного спілкування, що відбулося.

Таким чином, нами узагальнено різні підходи щодо змісту та структури психологічних механізмів комунікативної саморегуляції. При цьому підхід до психологічних механізмів, що забезпечують етапи орієнтування та контролю й оцінки досягнутих результатів педагогічного спілкування, нами був запозичений з концепції О.О. Конопкіна та В.І. Моросанової [108], [165]. А при визначенні психологічних механізмів, які забезпечують виконавчий етап педагогічного спілкування, ми керувалися концепцією Н.І. Пов'якель [208]. Слід підкреслити, що «практично недослідженими у психологічному контексті можна назвати інтегральні вольові механізми саморегуляції..., а саме – мобілізацію, самокорекцію, самовплив» [208, с. 121]. На основі цього нами співвіднесено структуру педагогічного спілкування з базовими психологічними механізмами саморегуляції, що забезпечують її реалізацію.

Розглянемо особливості вказаних вище психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні.

Психологічний механізм постановки цілей (цілеутворення) у педагогічному спілкуванні є однією із ланок замкненого контуру

комунікативної саморегуляції, який розглядається нами як системоутворюючий психологічний механізм комунікативної саморегуляції, який «запускає» та організує педагогічне спілкування, а також є ключовим у єдиній технологічній послідовності психологічних механізмів регулювання педагогічного спілкування.

Специфіка постановки цілей у педагогічному спілкуванні полягає у наступному: 1) педагогічна задача конкретизується через систему методів навчання та виховання, обраних для розв'язання даної задачі; 2) вказані методи реалізуються через систему комунікативного цілепокладання та постановки на його основі комунікативних задач, які конкретизуються через численні мовні задачі. Таким чином, «після розв'язання загальної педагогічної задачі, вибору методу впливу ми маємо утворити на їх основі комунікативну задачу для організації безпосереднього впливу» [95, с. 16-17]. Отже, цілепокладання у педагогічному спілкуванні здійснюється у формі постановки комунікативної задачі (типологія комунікативних задач розглянута нами вище).

Психологічний механізм моделювання суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції та пов'язаний з відображенням комплексу тих зовнішніх та внутрішніх умов педагогічної комунікації, врахування яких сам суб'єкт вважає необхідним для її успішного здійснення. Даний механізм також передбачає включення до моделі значущих умов педагогічного спілкування інформації про динаміку умов у процесі педагогічного спілкування.

У структурі механізму моделювання суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування необхідно виокремлювати наступні процеси отримання інформації: 1) про об'єктивні умови спілкування; 2) про внутрішній світ співрозмовника-учня; 3) про внутрішній світ співрозмовника-педагога; 4) про предмет педагогічного спілкування; 5) про стосунки вчителя та учня тощо. Саме тому психологічний механізм моделювання значущих умов педагогічного спілкування спирається на психічні процеси сприймання,

соціальної перцепції, самопізнання, актуалізації знань з предмету викладання тощо.

Психологічний механізм програмування виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції, що здійснює регуляторну функцію побудови, створення конкретної програми комунікативних дій. Така програма є інформаційним утворенням, яке визначає характер, послідовність, способи комунікативних дій, спрямованих на досягнення цілі педагогічного спілкування.

Важливою функцією програмування є формування планів педагогічного спілкування відповідно виховним та дидактичним цілям та задачам, педагогічній та моральній ситуації у колективі, творчій індивідуальності педагога, індивідуальним особливостям окремих учнів та класу в цілому.

Можна виділити наступні взаємопов'язані види програмування у педагогічному спілкуванні: 1) попереднє-поточне; 2) короткочасне-перспективне; 3) алгоритмізоване-гнучке; 4) деталізоване-узагальнене; 5) стратегічне-тактичне. У процесі програмування змісту педагогічного спілкування можуть виділені тематичний, хронологічний та логічний порядок викладення матеріалу [40].

Таким чином, у процесі програмування здійснюється «відтворення загальної комунікативної структури діяльності, відповідної структурі висунутих комунікативних задач» [95, с. 72].

Психологічний механізм емоційно-вольової мобілізації в актуальному процесі педагогічного спілкування є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції, який передбачає участь вольових процесів в опануванні та оптимізації своїх переживань, почуттів, самопочуття в процесі даного спілкування. Цей механізм являє собою баланс емоційного та вольового компонентів психіки при домінуванні волі над емоціями. Це дає можливість зберігати у складних умовах сприятливий для успішного спілкування емоційний стан [213, с. 67].

Психологічний механізм емоційно-вольової мобілізації в актуальному процесі педагогічного спілкування розгортається при: 1) спонуканні до дії, яка не зумовлена актуально пережитою потребою; 2) зміні негативних емоційних станів, неадекватних цілям педагогічного спілкування; 3) створенні оптимальних емоційних станів у потрібні для суб'єкта моменти педагогічного спілкування.

Емоційно-вольова мобілізація вчителя перед спілкуванням на уроці передбачає наступне: «1) звернення до матеріалу діяльності, що передбачається, пошук у ньому тих моментів, які здатні змінити самопочуття; 2) звернення до класу, аудиторії, пошук у майбутньому спілкуванні з ними творчого підйому; 3) ...пошук педагогом у собі самому необхідних почуттів та переживань, спрямованих на діяльність, що передбачається...» [95, с. 65].

Результатом ефективної активізації механізму емоційно-вольової мобілізації вчителя в актуальному процесі педагогічного спілкування є формування емоційно-вольової установки, у якій виділяються: 1) когнітивний компонент (впевненість у собі, у своїх можливостях все бачити та все помічати у класі, у своїх можливостях вчити цікаво, у своїй підготовленості до уроку, у повазі учнів до вчителя тощо); 2) емоційний компонент (переживання гарного самопочуття, спокою, бадьорості, розкутості тощо); 3) поведінковий компонент (готовність проявити зібраність, уважність, доброзичливість, розкутість, зректися шкідливих звичок тощо) [95, с. 72-73].

Психологічний механізм самоконтролю та оцінки ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції, «функціональним призначенням якого є встановлення ступеню неузгодженості між еталоном та контрольованою складовою» [174, с. 33]. У структурі самоконтролю необхідно відрізнити контрольовану та еталонну складові, тобто те, що контролюється, перевіряється, та те, з чим воно порівнюється, співставляється, а також канали прямого та зворотного зв'язку [174, с. 32].

Самоконтроль може бути спрямованим на психічні процеси, стани та властивості особистості. У відповідності з часовим принципом можна відрізнити: попередній самоконтроль, проміжний самоконтроль та результуючий самоконтроль. В залежності від довільності вирізняються довільний та позадовільний самоконтроль.

У ході реалізації самоконтролю у процесі педагогічного спілкування відбувається встановлення неузгодженості між наступними його компонентами: 1) між метою педагогічного спілкування та його результатами; 2) між нормами педагогічного спілкування та їх реальним дотриманням; 3) між очікуваним та реалізованим стилями педагогічного спілкування; 4) між нормативною та реальною лексикою; 5) між очікуваними формами невербальної комунікації та реально застосованими тощо. Таким чином, головна відмінність самоконтролю від контролю полягає у тому, що змінюється сам об'єкт його призначення та його функція – об'єктом стає власна діяльність, а не діяльність інших.

Психологічний механізм самовпливу при встановленні та підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції, що розглядається як вплив на власні стани, думки, почуття за допомогою виключно психологічних засобів.

Можна виділити наступні засоби самовпливу: 1) самопереконання; 2) самонаказ; 3) самонавіювання; 4) самопримушення; 5) самозобов'язання; 6) самопокарання; 7) самокритика; 8) енергетична самообілізація; 9) самоігнорування; 10) самопробачення; 11) переключення уваги; 12) обдумування ситуації; 13) емоційне розвантаження; 14) вольове зусилля тощо [95, с. 83], [212, с. 75-80], [235, с. 12-31].

Необхідність актуалізації механізму самовпливу у процесі педагогічного спілкування виникає у наступних ситуаціях: 1) встановлення та підтримання рапорту; 2) подолання непередбачуваних ускладнень, які виникають у ході педагогічного спілкування; 3) реалізації індивідуального стилю педагогічного спілкування.

Специфічною формою самовпливу у педагогічному спілкуванні є самовплив при встановленні та підтриманні рапорту. Рапорт – це попередня умова ефективного спілкування, близькі міжособистісні стосунки, засновані на високому ступені спільності думок, інтересів, почуттів [117, с. 335]. Рапорт створюється через усвідомлене чи несвідоме приєднання (віддзеркалювання, синхронізацію) на різних рівнях. Приєднання може відбуватися вербальним шляхом, коли відтворюється специфічне слововикористання співрозмовника, та невербальним, коли відтворюються поза, дихання, темп мови, вираз обличчя тощо партнера по спілкуванню. Поняття рапорту містить також здатність розуміти точку зору співрозмовника (при цьому не обов'язково погоджуватися з ним), здатність розуміти один одного з півслова та розуміти почуття один одного. Як показує аналіз педагогічного спілкування, самовплив при встановленні рапорту у педагогічному спілкуванні є принципово важливим моментом для ефективного управління комунікативним процесом на всіх його стадіях.

Психологічний механізм контролю та оцінки результатів педагогічного спілкування, що відбулося, є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції, що виконує функцію оцінки проміжних та кінцевих результатів відносно прийнятих суб'єктом критеріїв успіху у педагогічному спілкуванні.

Критерії успіху у педагогічному спілкуванні можуть бути пов'язані з різноманітними структурними компонентами педагогічного спілкування: 1) інформаційним (наскільки успішно засвоєна інформація учнем у процесі педагогічного спілкування); 2) соціально-перцептивним (наскільки успішним було пізнання педагогом учня у процесі педагогічного спілкування); 3) самопрезентативним (наскільки успішно вдалося виразити вчителю свій внутрішній світ у процесі спілкування з учнями); 4) інтерактивним (наскільки успішно вдалося встановити, підтримати або завершити стосунки з учнями у процесі педагогічного спілкування); 5) афективним (наскільки успішно вдалося

встановити, підтримати або відкорегувати емоційну складову у процесі педагогічного спілкування з учнями) [157].

У процесі контролю та оцінки результатів педагогічного спілкування можуть також використовуватися наступні типи критеріїв: 1) критерій оцінки змісту педагогічного спілкування; 2) критерій оцінки організації педагогічного спілкування; 3) критерій оцінки адаптації педагогічного спілкування до потреб та інтересів аудиторії [40, с. 361].

Критерії оцінки результатів педагогічного спілкування можуть бути пов'язані і з основними комунікативними функціями педагогічного спілкування: 1) здійснення впливу на учнів; 2) організацією навчальної діяльності учнів; 3) передачею навчальної інформації. У межах здійснення впливу на учнів можуть бути застосовані критерії оцінки ефективності впливу педагога на установки, наміри, уявлення, оцінки учнів. У межах організації учбової діяльності учнів можуть бути застосовані критерії оцінки вміння організувати, спонукати учня до діяльності, вчинків, дій, спрямованих на досягнення конкретних цілей учбової діяльності. У межах передачі навчальної інформації можуть бути застосовані критерії ефективності передачі учням інформації, яка несе соціальне, психологічне, моральне навантаження [141, с. 8-10].

Психологічний механізм прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування, що відбулося, є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції. Специфіка даного регуляторного процесу полягає у тому, що, з одного боку, у ході педагогічного спілкування можуть бути внесені зміни у будь-які інші ланки комунікативної саморегуляції, а з другого – кінцевим (часто наочним) моментом такої корекції є зміна власне виконавських комунікативних дій.

У процесі прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції розгортаються перш за все рефлексивні процеси суб'єкта педагогічного спілкування. При цьому спостерігається чіткий взаємозв'язок між критеріями оцінки результатів педагогічного спілкування та корекцією

окремих ланцюгів комунікативної саморегуляції. На заключному етапі «педагог аналізує застосовану систему спілкування, уточнює варіанти спілкування з даною аудиторією, прогнозує цим самим майбутнє спілкування...» [96, с. 14].

Психологічний механізм самореабілітації після педагогічного спілкування, що відбулося, є однією із ланок замкненого контуру комунікативної саморегуляції, що виступає як результат самоконтролю у процесі регулювання педагогічного спілкування. Самореабілітація тісно пов'язана з цільовою та емоційно-вольовою складовою комунікативної саморегуляції.

Самореабілітація спрямована на самостійну роботу людини з собою у складних ситуаціях педагогічного спілкування, які ще не можна назвати кризовими. Самореабілітація – це самодопомога на подолання внутрішніх чи зовнішніх перешкод у виході з ускладненого становища. Така допомога сприяє розкриттю суб'єктивного потенціалу людини, стимулює самостійний пошук внутрішньої цілісності, гармонійності, нових можливостей саморозвитку, полегшує розробку індивідуальних стратегій перетворення проблемної комунікативної ситуації.

Самореабілітація «є стимулятором творчого самопочуття педагога, адже у процесі визначення вдач-невдач діяльності, переживання почуття задоволеності-незадоволеності виникають нові задачі, що породжують творчий настрій на попередню діяльність. Тут начебто закладаються контури майбутньої діяльності, формуються зачатки творчого самопочуття на майбутню діяльність та спілкування» [95, с. 72].

Самореабілітація є також аспектом саногенного (оздоровлюючого) мислення вчителя. Саногенне мислення «сприяє концентрації та збереженню особистісних ресурсів, зняттю внутрішньої напруги, позбавленню від патогенних думок, переживань, «комплексів», страхів, а також – накопичуванню позитивної енергії, що актуалізується у творчій активності та працездатності» [208, с. 223].

У процесі самореабілітації педагога можуть застосовуватися різноманітні психотехніки: 1) розвивально-регулятивні психотехніки [78], [101] [229]; 2) методи аутогенного тренування [37] [104]; 3) методи нейро-лінгвістичного програмування [38]; 4) методи дисоціації від негативних переживань [28].

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень проявів комунікативної саморегуляції дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, аналіз функціональної структури комунікативної саморегуляції показав, що вона носить інваріантний характер у різноманітних видах і формах спілкування. Тому у структурі комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні також доцільно виокремлювати наступні функціональні ланки: 1) ціль педагогічного спілкування; 2) модель суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програму виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні; 4) систему суб'єктивних критеріїв досягнення комунікативної мети у педагогічному спілкуванні; 5) контроль та оцінку реальних результатів педагогічного спілкування; 6) рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні. Дані функціональні ланки комунікативної саморегуляції пов'язані з такими етапами педагогічного спілкування, як етап орієнтування та етап контролю й оцінки досягнутих результатів. Актуальним є подальше вивчення регулятивних ланок виконавчого етапу педагогічного спілкування та пов'язаних з ними інтегральних психологічних механізмів комунікативної саморегуляції.

По-друге, аналіз регулятивних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції показав, що, з одного боку, вони реалізують інваріантну функціональну структуру комунікативної саморегуляції, а з другого – відображають змістовну специфіку регулятивних процесів у певному виді спілкування. При цьому кількість регулятивних процесів може варіюватися залежно від специфіки комунікативних задач того чи іншого виду спілкування.

По-третє, регулятивні процеси як психологічні механізми комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів пов'язані зі структурою процесу

педагогічного спілкування. При цьому етап орієнтування у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні регулятивні процеси як психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) постановка цілей (цілеутворення) у педагогічному спілкуванні; 2) моделювання суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програмування виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні. Етап виконання у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні регулятивні процеси як психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) емоційно-вольова мобілізація в актуальному процесі педагогічного спілкування; 2) самоконтроль та оцінка ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування; 3) самовплив при встановленні та підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування. Етап контролю та оцінки досягнутих результатів у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні регулятивні процеси як психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) контроль та оцінка результатів педагогічного спілкування, що відбулося; 2) прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування, що відбулося; 3) самореабілітація після педагогічного спілкування, що відбулося.

Висновки до першого розділу

1. У сучасній психології розроблені наступні основні напрямки та підходи до дослідження саморегуляції: 1) психосоматичний, психофізичний та психотерапевтичний; 2) організаційно-методологічний; 3) ціннісно-нормативний; 4) особистісно-орієнтований; 5) когнітивний; 6) диференціально-психологічний; 7) психології праці та інженерної (технічної) психології; 8) психології установки; 9) структурно-психологічний.

2. З позицій структурно-психологічного напрямку саморегуляція довільної активності людини розуміється як системно-організований психічний процес з ініціації, побудови, підтримки та управління усіма видами та формами

зовнішньої та внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення визначених людиною цілей.

3. Саморегуляція має наступні структурно-функціональні ланки: 1) визначена суб'єктом ціль його довільної активності; 2) модель значущих умов діяльності; 3) програма власне виконавчих дій; 4) система критеріїв успішності діяльності; 5) інформація про реально досягнуті результати; 6) оцінка відповідності реальних результатів критеріям успіху; 7) рішення про необхідність та характер корекційної діяльності.

4. Педагогічне спілкування є різновидом професійного спілкування, через яке відбувається соціально-психологічна взаємодія вчителя з учнями. Основна мета педагогічного спілкування полягає в передачі суспільного й професійного досвіду від педагога до учнів, в обміні особистісними змістами, пов'язаними з досліджуваними об'єктами й життям у цілому. Змістом такої взаємодії виступає обмін інформацією, здійснення виховних впливів, створення оптимальних умов для розвитку мотивації навчання школярів і забезпечення творчого характеру їх учбової діяльності.

5. Структура педагогічного спілкування характеризується єдністю зовнішньої, поведінкової, операційно-дійової сторони та внутрішньої, глибинної, яка включає в себе мотиваційно-змістовні, ціннісні характеристики особистості педагога та відіграє визначальну, детермінуючу роль щодо першої.

6. Педагогічна комунікативна компетентність пов'язана з виконавчим етапом педагогічного спілкування і включає в себе знання, вміння, навички та способи спілкування педагога.

7. Комунікативну саморегуляцію з позицій структурно-психологічного напрямку ми розглядаємо як системно організованим процесом внутрішньої психічної активності людини з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами та формами довільної комунікативної активності, спрямованої на досягнення цілей спілкування. При цьому процес комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні розглядається нами як цілісна та відкрита інформаційна система, функціонування якої забезпечується

технологічною послідовністю механізмів комунікативної саморегуляції, специфічних для педагогічного спілкування.

8. Регулятивні процеси як психологічні механізми комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів пов'язані зі структурою процесу педагогічного спілкування. При цьому етап орієнтування у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) постановка цілей (цілеутворення) у педагогічному спілкуванні; 2) моделювання суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програмування виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні. Етап виконання у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) емоційно-вольова мобілізація в актуальному процесі педагогічного спілкування; 2) самоконтроль та оцінка ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування; 3) самовплив при встановленні та підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування. Етап контролю та оцінки досягнутих результатів у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) контроль та оцінка результатів педагогічного спілкування, що відбулося; 2) прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування, що відбулося; 3) самореабілітація після педагогічного спілкування, що відбулося.

Основний зміст розділу відображено в наступних публікаціях автора:

1. Николаенко А.С. Психологический анализ коммуникативной компетентности менеджеров // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету, Вип. 31. Серія: Психологічні науки. – Т. II, – Чернігів, 2005. – С.160–163.

2. Николаенко О.С. Аналіз досліджень розвитку психологічних механізмів саморегуляції // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 27. – С. 185–194.

3. Ніколаєнко О.С. Теоретичний аналіз розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. Збірник наукових праць. Вип. 18 (42). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 247–251.

4. Ніколаєнко О.С. Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего менеджера // Сучасна молодь: крок у майбутнє: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів та аспірантів, м. Суми, 18 травня, 2005 р. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2005. – С. 61–64.

5. Ніколаєнко О.С. Аналіз психологічних підходів до проблеми спілкування // «Технології XXI сторіччя»: Збірник матеріалів 12-ї міжнародної науково-методичної конференції, м. Алушта, 12–18 вересня 2005 р. – Суми: СНАУ, 2005. – С. 129–132.

6. Ніколаєнко О.С. Деякі підходи до проблеми саморегуляції в психології // Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 20–21 квітня 2006 р. / Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: У 2 ч. – Ч. 2. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 92–94.

7. Ніколаєнко О.С. До проблеми саморегуляції в міжособистісному спілкуванні суб'єктів // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість: Збірник матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 25 – 27 квітня 2006 р.; У 5-ти т. / Редкол.: І.І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – Т.3. – С. 159–162.

8. Ніколаєнко О.С. Теоретичні підходи до вивчення проблеми саморегуляції // «Технології XXI сторіччя»: Збірник матеріалів 13-ї міжнародної науково-методичної конференції, м. Алушта, 11–17 вересня 2006р. – Суми: СНАУ, 2006. – С. 270–276.

РОЗДІЛ 2

КОМУНІКАТИВНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНО-ОРІЄНТОВАНОМУ СПІЛКУВАННІ

2.1. Методичне забезпечення дослідження комунікативної саморегуляції у майбутніх учителів як чинника педагогічно-орієнтованого спілкування

Аналіз психолого-педагогічної літератури, представлений у першому розділі нашого дисертаційного дослідження, засвідчує, що вивчення у майбутніх вчителів комунікативної саморегуляції як чинника професійно-орієнтованого спілкування є актуальним завданням педагогічної та вікової психології.

Ми сформулювали наступні робочі гіпотези констатувальної частини експериментального дослідження комунікативної саморегуляції у майбутніх вчителів: 1) впродовж навчання в педагогічному ВНЗ у майбутніх вчителів в умовах стихійного розвитку спостерігається слабка динаміка як загальної, так і комунікативної саморегуляції; 2) існує позитивний зв'язок між показниками рівнево-типологічних особливостей розвитку загальної саморегуляції (як форми розвитку узагальненого вміння саморегуляції) та показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції; 3) існує позитивний зв'язок між показниками розвитку структурних, функціональних, стильових та динамічних аспектів загальної саморегуляції та показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції; 4) існує позитивний зв'язок між показниками рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції (як форми розвитку узагальненого вміння саморегуляції) та показниками розвитку специфічних якостей перцептивної, інтерактивної, комунікативної активності у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічних ВНЗ; 5) існує позитивний зв'язок між показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку педагогічної комунікативної

компетентності майбутнього вчителя у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування.

У відповідності з висунутими гіпотезами були визначені наступні завдання констатувальної частини експериментального дослідження: 1) визначити комплекс методів й методик для діагностики у майбутніх вчителів рівневого розвитку як загальної, так і комунікативної саморегуляції; 2) визначити комплекс методів та методик для діагностики у майбутніх вчителів специфічних якостей перцептивної, інтерактивної, комунікативної активності у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування; 3) експериментально дослідити у майбутніх вчителів динаміку загальної та комунікативної саморегуляції в умовах стихійного розвитку шляхом порівняння відповідних показників розвитку саморегуляції у студентів молодших та старших курсів; 4) визначити характер зв'язку між показниками рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції (як форми розвитку узагальненого вміння саморегуляції) та показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції; 5) визначити характер зв'язку між показниками розвитку структурних, функціональних, стильових та динамічних аспектів загальної саморегуляції та показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції; 6) визначити характер зв'язку між показниками рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції (як форми розвитку узагальненого вміння саморегуляції) та показниками розвитку специфічних якостей перцептивної, інтерактивної, комунікативної активності у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічних ВНЗ; 7) визначити характер зв'язку між показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування.

Констатувальний експеримент проводився на базі Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка. Дослідженням було охоплено 230 студентів II курсу та 160 студентів V курсу.

Надійність та достовірність результатів констатувального експерименту забезпечувалися як застосуванням комплексу методів та методик, адекватних висунутим гіпотезі та завданням, так і природними умовами, в яких знаходилися досліджувані під час експерименту.

В основу констатувальної частини дослідження нами було покладено порівняльний метод, що зумовлено предметом, гіпотезою та завданнями дослідження. Адже визначити у майбутніх вчителів динаміку загальної та комунікативної саморегуляції в умовах стихійного розвитку можливо через порівняння відповідних показників розвитку саморегуляції у студентів молодших та старших курсів. При вирішенні завдань констатувальної частини експерименту ми традиційно спиралися на психодіагностичні методи, описані нижче.

Опитувальник «Діагностика особливостей комунікативної саморегуляції» (ДОКС) дозволяє визначити індивідуальні особливості комунікативної саморегуляції [272]. Методика містить 39 тверджень, які досліджуваний має оцінити за шестибальною шкалою (від -3 до +3 балів).

Методика дає можливість визначити рівень розвитку функціональних складових процесу комунікативної саморегуляції, які відображаються в семи шкалах методики. Результати за шкалою «Комунікативне цілепокладання» свідчать про рівень розвитку навичок прийняття й утримання комунікативної мети: чим вищі показники, тим більш ефективно реалізується даний функціональний компонент. Результати за шкалою «Аналіз комунікативної ситуації» демонструють рівень розвитку навичок визначення й аналізу обставин, істотних для досягнення поставленої комунікативної мети. Результати за шкалою «Комунікативне програмування» визначають рівень розвитку навичок програмування і планування людиною власної комунікативної діяльності. Результати за шкалою «Комунікативний самоконтроль» свідчать про рівень розвитку навичок контролю й оцінки людиною власних комунікативних дій, психічних процесів і станів у процесі комунікації. Результати за шкалою «Комунікативна корекція» свідчать про

рівень розвитку навичок корекції людиною своїх комунікативних цілей, способів і спрямованості аналізу істотних обставин, плану дій, критеріїв оцінки, форм самоконтролю, вольової регуляції і комунікативної діяльності в цілому. Результати за шкалою «Вольові зусилля в комунікації» демонструють рівень розвитку навичок регуляції людиною власних комунікативних дій, психічних процесів і станів у комунікації; визначають розвиненість вольових якостей, уміння переборювати перешкоди, що виникають на шляху до поставленої комунікативної мети. Результати за шкалою «Рівень комунікативної саморегуляції» відображають загальний рівень розвитку навичок організації людиною процесу власної комунікативної діяльності: чим вищі показники, тим вищим рівнем комунікативної саморегуляції володіє дана людина.

Сумарні показники за кожною зі шкал методики свідчать про високий (9-10 стенів), вище середнього (7-8 стенів), середній (5-6 стенів), нижче середнього (3-4 стени) або низький (1-2 стени) рівні розвитку у досліджуваного відповідних груп регуляторно-комунікативних умінь.

Для виявлення рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції (як форми розвитку узагальненого вміння саморегуляції) ми використовували опитувальник В.І. Моросанової та О.М. Коноз «Стиль саморегуляції поведінки – 98» (ССП-98) [166]. Методика дозволяє виявити індивідуальний профіль різноманітних регуляторних процесів та рівень розвитку загальної саморегуляції.

В структурі ССП-98 виділяється сім шкал. Шкали «Планування», «Моделювання», «Програмування», «Оцінювання результатів» характеризують регуляторні процеси в структурі циклу саморегуляції. Шкали ж «Гнучкість» та «Самостійність» діагностують регуляторно-особистісні властивості суб'єкта саморегуляції. Опитувальник передбачає можливість застосування у якості комплексної шкали «Загальний рівень саморегуляції», яка характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довольної активності людини.

Опитувальник ССП-98 містить 46 тверджень, які входять до складу вказаних вище шкал. До складу кожної з шести шкал («Планування»,

«Моделювання», «Програмування», «Оцінювання результатів», «Гнучкість», «Самостійність») входить по 9 тверджень, які, у свою чергу, диференціюються за чотирма рівнями («так», «мабуть, так», «мабуть, не так», «не так»). Таким чином, за кожною шкалою досліджуваний може набрати від 9 до 36 балів. При цьому «низький рівень» розвитку регуляторного процесу знаходиться у діапазоні від 9 до 17 балів, «середній рівень» - в діапазоні від 18 до 26 балів, а «високий рівень» - в діапазоні від 27 до 36 балів.

Методика ССП-98 дає можливість побудувати як теоретичну, так і відповідну їй емпіричну моделі рівневого розвитку типів саморегуляції.

В основу побудови теоретичної моделі рівневого розвитку типів саморегуляції нами було покладено комплексний критерій, який включав в себе: 1) особливості рівневого розвитку окремих регуляторних процесів в структурі саморегуляції; 2) особливості рівневого розвитку функції планування (цілепокладання) як системоутворюючого фактору в структурі саморегуляції.

На основі даних критеріїв нами була розроблена теоретична модель рівневого розвитку типів саморегуляції, представлена в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Теоретична типологія рівневого розвитку саморегуляції

Рівні розвитку типів саморегуляції	Спрямованість типів саморегуляції									
	Цілеспрямовані типи					Спонтанні типи				
	№ типу	Розвиток регуляторних процесів				№ типу	Розвиток регуляторних процесів			
		Пл	Мд	Пр	ОР		Пл	Мд	Пр	ОР
Дуже високий	1	Р	Р	Р	Р	–	–	–	–	–
Високий	2	Р	Н	Р	Р	–	–	–	–	–
	3	Р	Р	Н	Р	–	–	–	–	–
	4	Р	Р	Р	Н	9	Н	Р	Р	Р
Середній	5	Р	Р	Н	Н	10	Н	Н	Р	Р
	6	Р	Н	Р	Н	11	Н	Р	Н	Р
	7	Р	Н	Н	Р	12	Н	Р	Р	Н
Низький	8	Р	Н	Н	Н	13	Н	Н	Н	Р
	–	–	–	–	–	14	Н	Н	Р	Н
	–	–	–	–	–	15	Н	Р	Н	Н
Дуже низький	–	–	–	–	–	16	Н	Н	Н	Н

Примітки:

- 1) Р – «розвинений» рівень певного регуляторного процесу;
- 2) Н – «нерозвинений» рівень певного регуляторного процесу;
- 3) шкали опитувальника «ССП-98»: Пл – планування; Мд - моделювання; Пр - програмування; Ор – оцінка результату.

У нашому дослідженні певний регуляторний процес оцінювався як «розвинений» (Р), якщо його показник за відповідною шкалою опитувальника ССП-98 потрапляв до діапазону «високих» значень (від 27 до 36 балів). Навпаки, регуляторний процес оцінювався нами як «нерозвинений» (Н), якщо його показник за відповідною шкалою опитувальника ССП-98 потрапляв до діапазону «низьких» чи «середніх» значень (від 9 до 26 балів).

До «цілеспрямованих» типів саморегуляції ми відносимо досліджуваних з «розвиненим» рівнем регуляторної функції планування, а до «спонтанних» типів – досліджуваних з «нерозвиненим» рівнем даної функції. Значення ролі функції планування в побудові теоретичної та емпіричної моделей рівневого розвитку типів саморегуляції, за О.О. Конопкіним, пояснюється наступним: «Ця складова виконує загальну системоутворюючу функцію, весь процес саморегуляції формується для досягнення висунутої мети у тому її вигляді, як вона усвідомлена суб`єктом» [107, с. 9].

Наведена вище теоретична модель рівневого розвитку регуляторних профілів дозволяє виявити простий та надійний кількісний показник рівневої диференціації типів саморегуляції. З нашої точки зору, необхідно враховувати кількісні параметри тільки «розвинених» регуляторних процесів в структурі регуляторних профілів, виявлених за допомогою відповідних шкал опитувальника ССП-98. На основі такого підходу ми пропонуємо розрізняти наступні рівні розвитку типів саморегуляції.

«Дуже високим» рівнем розвитку характеризується тип №1, у якого всі чотири регуляторні процеси є «розвиненими», тобто потрапляють до діапазону «високих» значень за відповідними шкалами опитувальника ССП-98. Кількісні показники даного типу знаходяться в діапазоні 108-144 бали.

«Високим» рівнем розвитку характеризуються типи № 2, № 3, № 4, № 9, у яких тільки три регуляторних процеси є «розвиненими». Кількісні показники даних типів знаходяться в діапазоні 81-108 балів.

«Середнім» рівнем розвитку характеризуються типи № 5, № 6, № 7, № 10, № 11, № 12, у яких тільки два регуляторних процеси є «розвиненими». Кількісні показники даних типів знаходяться в діапазоні 54-72 бали.

«Низьким» рівнем розвитку характеризуються типи № 8, № 13, № 14, № 15, у яких тільки один регуляторний процес є «розвиненим». Кількісні показники даних типів знаходяться в діапазоні 27-36 балів.

«Дуже низьким» рівнем розвитку характеризується тип № 16, у якого відсутні «розвинені» регуляторні процеси, і, відповідно, кількісний показник даного типу дорівнює 0 балів.

Опитувальник О.К. Осницького «Саморегуляція» [88] спрямований на вивчення наступних характеристик саморегуляції суб'єкта: 1) структурно-компонентних регулятивних умінь (цілепокладання та утримання цілі, аналізу та моделювання умов діяльності, вибору засобів та способів дій, оцінки результатів, корекції системи саморегулювання); 2) функціональних умінь саморегуляції (забезпеченості регуляції в цілому, впорядкованості саморегуляції, деталізації саморегуляції, практичної реалізованості намірів, оптимальності регуляції дій); 3) особистісно-стильових особливостей саморегуляції (ініціативності, усвідомленості, відповідальності, автономності, чутливості до виховних впливів); 4) динамічних характеристик саморегуляції (обережності, впевненості, пластичності, практичності, стійкості у регуляції діяльності).

Опитувальник існує у двох дублюючих формах: 1) негативній, яка складається з негативних тверджень; 2) позитивній, яка складається з позитивних тверджень. У своєму дослідженні ми використовували позитивну форму опитувальника, адже можливість застосування тільки однієї з форм зазначається О.К. Осницьким в інструкції до даного опитувальника [191, с. 78-79].

Позитивна форма даного опитувальника містить 66 тверджень, розбитих на 22 групи, які входять в структуру вказаних вище чотирьох характеристик суб'єкта саморегуляції. Кожне твердження досліджуваний має оцінити за 4-бальною шкалою. Кількість балів, набраних досліджуваним за кожною характеристикою саморегуляції, може коливатися від 0 до 12. Показник від 0 до 4 свідчить про низький рівень розвитку певної регуляторної характеристики, бали від 4 до 8 – про середній рівень розвитку певної регуляторної характеристики, бали від 8 до 12 – про високий рівень розвитку певної регуляторної характеристики.

Для дослідження якостей перцептивної активності в структурі педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного ВНЗ ми використовували опитувальник В.О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування» (СПХСС) [218, с. 66-70]. Для цього в інструкцію до методики нами було внесено уточнення, що досліджувані мають оцінювати себе в ситуаціях професійно-орієнтованого спілкування. Даний опитувальник «дозволяє виявити ступінь індивідуальної або групової чутливості до певних сторін спілкування («Профіль психологічних труднощів спілкування»), встановити ступінь сензитивності до позитивних та негативних сторін спілкування, створити «портрет» оптимального або важкого співрозмовника з точки зору суб'єкта або групи» [218, с. 68]. При цьому у досліджуваних виявляється профіль сприймання та оцінки партнерів у професійно-орієнтованому спілкуванні як «важких» по відношенню до наступних характеристик їх комунікативної поведінки та ситуацій спілкування: 1) експресивно-мовленнєвих; 2) соціально-перцептивних; 3) стосунків-звернень; 4) вмінь та навичок організації взаємодії; 5) умов спілкування [218, с. 68-69].

Опитувальник містить 68 характеристик суб'єкта ускладненого спілкування, які досліджуваному необхідно оцінити за 6-бальною шкалою, виходячи з того, наскільки означена особливість ускладнює сприймання та розуміння співрозмовника. Кількість балів, набраних досліджуваним за кожною

шкалою опитувальника, може коливатися від 0 до 20. Стени від 0 до 6 свідчать про низький рівень ускладненості при сприйманні та розумінні співрозмовника, стени від 6 до 13 – про середній рівень ускладненості при сприйнятті та розумінні співрозмовника, стени від 13 до 20 – про високий рівень ускладненості при сприйманні та розумінні співрозмовника.

Для дослідження якостей інтерактивної активності в структурі педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного ВНЗ ми використовували методику К. Томаса «Тест опису поведінки» [26, с. 270-273]. Для цього в інструкцію до методики нами було внесено уточнення, що досліджувані мають оцінювати себе в ситуаціях педагогічно-орієнтованого спілкування. Тест дозволяє визначити форми соціальної поведінки індивіда, яким надається перевага в конфліктних ситуаціях, а також виявити особливості спрямованості контакту людини при взаємодії. В конфліктній ситуації, за К. Томасом, виокремлюють два основних стилі поведінки: 1) кооперацію, яка є можливою лише при уважному ставленні людини до інтересів інших людей; 2) конкуренцію, яка передбачає намагання реалізувати виключно власні інтереси.

У даній методиці, що базується на теорії двохмірної моделі регулювання конфліктів К. Томаса, виокремлюються наступні види спрямованості поведінки особистості в умовах взаємодії: 1) протиборство (екстернально-об'єктна спрямованість) – прагнення досягати своїх інтересів, нехтуючи інтересами інших; 2) співробітництво (інтернально-об'єктна спрямованість) – альтернативне вирішення конфлікту, яке повністю задовольняє інтереси конфліктуючих сторін; 3) уникнення (інтернально-суб'єктна спрямованість) – ухилення як від співробітництва, так і протиборства; 4) пристосування (екстернально-суб'єктна спрямованість) – нехтування власними інтересами заради інших; 5) компроміс (нестійка, полезалежна спрямованість) – згода між конфліктуючими сторонами, що досягається шляхом взаємних поступок [74, с. 466].

Опитувальник містить 30 пар тверджень, в кожній з яких досліджуваний має обрати те, яка є найближчим до стилю його поведінки. Оцінки

підсумовуються за кожним з п'яти факторів (протиборство, співробітництво, уникнення, пристосування, компроміс) та порівнюються між собою для виявлення переважаючої форми соціальної поведінки досліджуваного в ситуації конфлікту, тенденцій його взаємостосунків в складних умовах взаємодії. Кількість балів, набраних досліджуваним за кожним фактором, може коливатися від 0 до 12. Показник від 0 до 4 свідчить про епізодичний рівень застосування даного способу реагування, бали від 4 до 8 – про активний рівень застосування даного способу реагування, бали від 8 до 12 – про домінуючий рівень застосування даного способу реагування.

Для дослідження якостей комунікативно-організаторської активності в структурі педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного ВНЗ ми використовували «Методику визначення організаторських та комунікативних якостей» Л.П. Калининського [17, с. 95-106]. Для цього в інструкцію до методики нами було внесено уточнення, що досліджувані мають оцінювати себе в ситуаціях професійно-орієнтованого спілкування. Найбільш значущими якостями комунікативної активності є «володіння складними комунікативними навичками та вміннями, формування адекватних вмінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм та обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання правил поведінки, вихованість...» [123, с. 481]. В методиці Л.П. Калининського представлені наступні педагогічно-значущі комунікативно-організаторські якості суб'єкта: 1) комунікативна спрямованість; 2) діловитість; 3) прагнення до домінування у спілкуванні; 4) впевненість у собі; 5) вимогливість до партнера; 6) впертість; 7) поступливість; 8) залежність; 9) психологічний такт; 10) чуйність.

Опитувальник містить 160 характеристик, певні групи яких описують зазначені вище комунікативно-організаторські якості. Досліджуваний має вибрати характеристики, які він вважає притаманними для себе. Кількість балів, набраних досліджуваним за кожною комунікативно-організаторською якістю, може коливатися від 0 до 15. Показник від 0 до 3 балів свідчить про

«номінальний» рівень розвитку певної якості, показник від 4 до 7 балів – про «потенційний» рівень розвитку певної якості, показник від 8 до 11 балів – про «перспективний» рівень розвитку певної якості, показник від 12 до 15 балів – про «найвищий» рівень розвитку певної якості.

Методика групової оцінки комунікативної компетентності вчителя (ГОКК) М.І. Лук'янової спрямована на вивчення комунікативної компетентності студентів педагогічних вузів та вчителів як у формі самооцінки, так і у формі групової експертної взаємооцінки [141]. Методика дозволяє досліджувати: 1) рівень розвитку якостей комунікативної компетентності вчителя (емпатійності, рефлексивності, комунікабельності, гнучкості особистості, здібності до співробітництва, емоційної привабливості); 2) рівень розвитку основних комунікативних педагогічних функцій (впливу, організації, передачі інформації). Методика містить 54 твердження, які досліджуваний має оцінити за 6-бальною шкалою. Загальна кількість балів, набраних досліджуваним за кожною окремою шкалою якостей комунікативної компетентності вчителя, може коливатися від 0 до 45 балів. Відповідно, кількість балів від 31 до 45 свідчить про високий рівень розвитку певних якостей комунікативної компетентності вчителя, кількість балів від 16 до 30 – про середній рівень, а кількість балів від 0 до 15 - про низький рівень. Загальна кількість балів, набраних досліджуваним за кожною окремою шкалою комунікативних педагогічних функцій, може коливатися від 0 до 90 балів. Відповідно, кількість балів від 61 до 90 свідчить про високий рівень розвитку певних комунікативних педагогічних функцій, кількість балів від 31 до 60 – про середній рівень, а кількість балів від 0 до 30 - про низький рівень.

Методика Г.С. Трофімової «Педагогічна комунікативна компетентність» (ПКК) спрямована на вимірювання педагогічної комунікативної компетентності студентів педагогічних вузів та вчителів [258]. Дана методика дозволяє досліджувати наступні структурні компоненти педагогічної комунікативної компетентності: 1) когнітивний (ступінь інформованості досліджуваного у сфері психології спілкування); 2) конативний (особливості

зовнішньої поведінки педагога в ході спілкування з учнями); 3) емотивний (рівень розвитку уміння педагога керувати власними емоційними станами). Методика містить 30 біполярних тверджень, серед яких твердження 1-10 вимірюють когнітивний компонент педагогічної комунікативної компетентності, твердження 11-20 вимірюють конативний компонент педагогічної комунікативної компетентності, а твердження 21-30 – емотивний компонент педагогічної комунікативної компетентності. Кожне біполярне твердження оцінюється досліджуванним від 0 до 10 балів. Показник розвитку кожного компоненту педагогічної комунікативної компетентності являє собою середнє від балів, набраних досліджуванним за певними 10 біполярними твердженнями. Про високий рівень розвитку певного компоненту педагогічної комунікативної компетентності свідчать показники від 8,01 до 10,00 балів, про середньо-високий рівень розвитку – показники від 7,03 до 8,00 балів, про середній рівень розвитку – показники від 6,18 до 7,02 балів; про середньо-низький рівень розвитку – показники від 3,86 до 6,17 балів, про низький рівень розвитку – від 0 до 3,85 балів.

Методика КОСКОМ-2 є модифікованим варіантом опитувальника КОСКОМ В.М. Куніциної [123, с. 512]. КОСКОМ-2 розроблена І.В. Макаровською і спрямована на вимірювання соціальної компетентності вчителя та студента педагогічного ВНЗ як складного багаторівневого утворення, в яке входить його комунікативна та соціальна компетентність [145, с. 146-150]. Методика дає можливість проаналізувати у досліджуваних рівень розвитку якостей за 16 шкалами. З них 8 шкал вимірюють наступні особистісні якості, які є значущими для ефективної педагогічної комунікації: 1) розуміння учнів; 2) розуміння педагогічних ситуацій; 3) педагогічна хватка; 4) моральні установки; 5) мотивація досягнення; 6) емоційна стабільність; 7) впевненість; 8) стабільність педагогічних стосунків. Інші 8 шкал вимірюють наступні характеристики комунікативної та соціально-психологічної компетентності педагога: 1) педагогічний імідж, самопрезентацію; 2) еґо-компетентність; 3) вербальну компетентність; 4) комунікативну компетентність; 5) оперативну соціальну компетентність;

б) соціально-психологічну компетентність; 7) комунікативно-особистісний потенціал; 8) мотивацію схвалення (шкалу брехні). Крім результатів за окремими шкалами виводиться два інтегральних показники: 1) середнє від суми показників за 8 шкалами, які вимірюють особистісні якості, які є значущими для ефективної педагогічної комунікації; 2) середнє від суми показників за 8 шкалами, які вимірюють комунікативну та соціально-психологічну компетентність педагогів.

Досліджуваному пропонується 102 твердження, розподілені на 6 блоків. Кожне твердження оцінюється з точки зору його відповідності уявленням людини про себе. Загальна кількість балів, набраних досліджуваним за окремою шкалою, може коливатися від 0 до 6 балів. Відповідно, кількість балів від 5 до 6 свідчить про високий рівень розвитку певної характеристики, кількість балів від 3 до 4 – про середній рівень, а кількість балів від 0 до 2 - про низький рівень.

Отримані у ході дослідження дані оброблялися методами математичної статистики (кореляційний аналіз, визначення достовірності відмінностей за допомогою χ^2 -критерію Пірсона, ζ^* -критерію Фішера, U-критерію Манна-Уїтні) з наступною якісною інтерпретацією та змістовним узагальненням.

2.2. Динаміка загальної та комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

З метою вирішення третього, четвертого та п'ятого завдань констатувальної частини експерименту нами було досліджено наступне: 1) динаміку комунікативної та загальної саморегуляції в умовах стихійного розвитку шляхом порівняння відповідних показників розвитку саморегуляції у студентів молодших та старших курсів; 2) характер зв'язку між показниками рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції (як форми розвитку узагальненого вміння саморегуляції) та показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції; 3) характер зв'язку між показниками розвитку структурних, функціональних, стильових та динамічних аспектів

загальної саморегуляції та показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції.

У таблиці 2.2 представлені дані, які відображають результати розподілу досліджуваних II та V курсів педагогічного ВНЗ в межах рівнів розвитку комунікативної саморегуляції (за опитувальником ДОКС-39).

Таблиця 2.2

Динаміка комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

Рівні розвитку КСР	II курс		V курс	
	n	%	n	%
Високий	11	4,8	8	5,0
Вище середнього	25	10,9	35	21,9
Середній	131	56,9	98	61,3
Нижче середнього	47	20,3	14	6,8
Низький	16	7,1	5	5,0
Всього	230	100	160	100

Примітки:

1) n – кількість досліджуваних на певному рівні комунікативної саморегуляції.

Порівняльний аналіз показників динаміки комунікативної саморегуляції майбутніх учителів II та V курсів у процесі професійної підготовки, представлений у таблиці 2.2, дозволяє визначити наступне.

За χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості спостерігаються статистично значущі відмінності у розподілі досліджуваних за рівнями розвитку комунікативної саморегуляції як у студентів II курсу, так і у студентів V курсу педагогічного ВНЗ. Відзначимо, що структура вказаного розподілу практично однакова: домінуюче місце у них займають середні рівні розвитку комунікативної саморегуляції (II курс – 56,9%; V курс – 61,3%). При цьому, з одного боку, не спостерігається суттєвої динаміки у розподілі досліджуваних за наступними рівнями розвитку комунікативної саморегуляції: 1) на «високому» (II курс - 4,8%; V курс - 5,0%; різниця складає 0,2%); 2) на «середньому» (II курс - 56,9%; V курс - 61,3%; різниця складає 4,4%); 3) на «низькому» (II курс - 7,1%; V курс - 5,0%; різниця складає 2,1%). З другого боку, спостерігається

певна динаміка у розподілі досліджуваних за наступними рівнями розвитку комунікативної саморегуляції: 1) «вище середнього» (II курс - 10,9%; V курс - 21,9%; різниця складає 11,0%); 2) «нижче середнього» (II курс - 20,3%; V курс - 6,8%; різниця складає 13,5%).

Дані факти дозволяють зробити висновки про те, що в умовах стихійного розвитку комунікативної саморегуляції основна динаміка відбувається між її наступними рівнями: 1) від «нижче середнього» до «середнього»; 2) від «середнього» до «вище середнього»; 3) від «нижче середнього» до «вище середнього». При цьому динаміка практично не спостерігається на крайніх полюсах шкали комунікативної саморегуляції – «високому» та «низькому», адже вони характеризуються стабільними показниками впродовж всього навчання студентів у педагогічному ВНЗ.

У таблиці 2.3 представлені дані, які відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції в цілому і показниками розвитку її окремих функціональних компонентів у студентів II курсу педагогічного ВНЗ (за методикою ДОКС).

Таблиця 2.3

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції в цілому і показниками розвитку її окремих функціональних компонентів у студентів II курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР	n	%	Шкали опитувальника ДОКС						
			1	2	3	4	5	6	7
Високий та вище середнього	36	15,7	7,3	7,7	6,5	7,7	7,5	7,4	7,3
Середній	131	56,9	5,3	5,2	4,9	5,3	6,9	5,6	5,5
Нижче середнього та низький	63	27,4	3,2	3,5	2,9	3,5	5,4	3,7	3,7
М	-		5,3	5,5	4,8	5,5	6,6	5,6	5,5
Всього	230	100	-						

Примітки:

1) шкали опитувальника ДОКС: 1- «комунікативне цілепокладання»; 2 - «аналіз комунікативної ситуації»; 3 - «комунікативне програмування»; 4 -

«комунікативний самоконтроль»; 5 - «комунікативна корекція»; 6 - «вольові зусилля в комунікації»; 7 - «загальний рівень комунікативної саморегуляції»;

2) n – кількість досліджуваних на певному рівні комунікативної саморегуляції;

3) M – середньоарифметичне.

У таблиці 2.4 представлені дані, які відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції в цілому і показниками розвитку її окремих функціональних компонентів у студентів V курсу педагогічного ВНЗ (за методикою ДОКС).

Таблиця 2.4

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції в цілому і показниками розвитку її окремих функціональних компонентів у студентів V курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР	n	%	Шкали опитувальника ДОКС						
			1	2	3	4	5	6	7
Високий та вище середнього	43	26,9	7,8	7,6	6,7	8,9	8,5	8,8	8,1
Середній	98	61,3	5,9	5,3	5,2	6,0	7,1	6,7	6,0
Нижче середнього та низький	19	11,8	3,4	3,6	3,1	3,9	5,2	4,9	4,0
M	-	-	5,7	5,5	5,0	6,3	6,9	6,8	6,0
Всього	160	100	-						

Примітки:

1) шкали опитувальника ДОКС: 1- «комунікативне цілепокладання»; 2 - «аналіз комунікативної ситуації»; 3 - «комунікативне програмування»; 4 - «комунікативний самоконтроль»; 5 - «комунікативна корекція»; 6 - «вольові зусилля в комунікації»; 7 - «загальний рівень комунікативної саморегуляції»;

2) n – кількість досліджуваних на певному рівні комунікативної саморегуляції;

3) M – середньоарифметичне.

Порівняльний аналіз результатів, представлених у таблицях 2.3 та 2.4, дозволяє відмітити наступне.

По-перше, як у студентів другого, так і студентів п'ятого курсу відслідковується чіткий і однозначний позитивний взаємозв'язок між

показниками рівнів розвитку комунікативної саморегуляції у цілому і показниками розвитку її окремих функціональних компонентів.

По-друге, інтегральний показник комунікативної саморегуляції (7 шкала ДОКС) на кожному із рівнів розвитку комунікативної саморегуляції у досліджуваних V курсу в цілому виявився дещо вищим, ніж у досліджуваних II курсу (рівень «високий і вище середнього» у студентів V курсу - 8,1 стенов, а у студентів II курсу - 7,3 стенов; «середній» рівень у студентів V курсу = 6,0 стенов, а у студентів II курсу - 5,5 стенов; рівень «нижче середнього і низький» у студентів V курсу - 4,0 стенов, а у студентів II курсу - 3,7 стенов).

По-третє, на «високому і вище середнього» рівні у студентів V курсу виявились значно краще розвинуті такі функціональні компоненти комунікативної саморегуляції, як «комунікативний самоконтроль» (II курс - 7,7 стенов; V курс - 8,9 стенов; різниця складає 1,2 стенов), «комунікативна корекція» (II курс - 7,5 стенов; V курс - 8,5 стенов; різниця складає 1,0 стенов), «вольові зусилля в комунікації» (II курс - 7,4 стенов; V курс - 8,8 стенов; різниця складає 1,4 стенов).

По-четверте, у досліджуваних другого і п'ятого курсів на низьких рівнях розвитку комунікативної саморегуляції спостерігаються найбільш низькі показники розвитку такого її функціонального компоненту, як «комунікативне програмування» (II курс - 2,9 стенов; V курс - 3,1 стенов), а найбільш високі показники розвитку такого її функціонального компоненту, як «комунікативна корекція» (II курс - 5,4 стенов; V курс - 5,2 стенов). У тих же досліджуваних на високих рівнях розвитку комунікативної саморегуляції відзначаються найбільш низькі показники розвитку такого її функціонального компоненту, як «комунікативне програмування» (II курс - 6,5 стенов; V курс - 6,7 стенов), а найбільш високі показники відзначаються у студентів другого курсу за компонентом «аналіз комунікативної ситуації» (7,7 стенов), а у студентів п'ятого курсу за компонентом «комунікативний самоконтроль» (8,9 стенов).

По-п'яте, у досліджуваних другого та п'ятого курсів на «високому та вище середнього» рівні практично не відслідковується динаміка в розвитку таких функціональних компонентів комунікативної саморегуляції, як «комунікативне

цілепокладання» (II курс - 7,3 стенив; V курс - 7,8 стенив), «аналіз комунікативної ситуації» (II курс - 7,7 стенив; V курс - 7,6 стенив), «комунікативне програмування» (II курс - 6,5 стенив; V курс - 6,7 стенив).

По-шосте, при порівнянні у студентів II та V курсів середніх значень за всіма шкалами опитувальника ДОКС з'ясувалося наступне. Динаміка за окремими шкалами опитувальника ДОКС здійснювалася у межах таких рівнів розвитку КСР: 1) «комунікативне цілепокладання» - у межах середнього рівня (II курс – 5,3 стена; V курс – 5,7 стена); 2) «аналіз комунікативної ситуації» – у межах «середнього» рівня (II курс – 5,5 стена; V курс – 5,5 стена); 3) «комунікативне програмування» - у межах «середнього» рівня (II курс – 4,8 стена; V курс – 5,0 стена); 4) «комунікативний самоконтроль» - між «середнім» рівнем та рівнем «вище середнього» (II курс – 5,5 стена; V курс – 6,3 стена); 5) «комунікативна корекція» - у межах «вище середнього» рівня (II курс – 6,6 стена; V курс – 6,9 стена); 6) «вольові зусилля в комунікації» - між «середнім» рівнем та рівнем «вище середнього» (II курс – 5,6 стена; V курс – 6,8 стена). Ці показники переконливо свідчать про те, що в умовах стихійного розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів основні показники розвитку комунікативної саморегуляції знаходяться у межах «середнього» рівня.

По-сьоме, сказане вище дозволяє наступним чином охарактеризувати комунікативну саморегуляцію майбутніх учителів впродовж їх навчання у педагогічному вузі: 1) «комунікативне цілепокладання» характеризується тим, що комунікативні цілі висуваються майбутніми вчителями ситуативно та, зазвичай, не самостійно, їх цілі погано продумані, малореалістичні, часто змінюються; 2) «аналіз комунікативної ситуації» часто відбувається не у формі збору об'єктивних фактів, а у формі фантазування, студенти не вміють виділяти значущі умови досягнення комунікативної цілі; 3) «комунікативне планування» проявляється у тому, що майбутні вчителі не можуть самостійно сформулювати план своєї комунікативної діяльності, погано продумують наслідки своїх комунікативних дій, рухаються шляхом проб та помилок; 4) «комунікативний самоконтроль» проявляється у некритичності до власних комунікативних дій,

критерії оцінки досягнення комунікативних цілей недостатньо стійкі, не помічаються помилки у власних комунікативних діях; 5) «комунікативна корекція» проявляється у тому, що майбутні вчителі важко звикають до змін комунікативної ситуації та партнерів по комунікації, вони не здатні своєчасно перепланувати свою комунікативну діяльність, виділити нові значущі умови комунікації, уточнити модель комунікативних дій, внести у них своєчасні корективи; 6) «вольові зусилля в комунікації» проявляються у слабкій мобілізації своїх фізичних та психічних можливостей для подолання перешкод, комунікативна поведінка відрізняється імпульсивністю, зменшенням обсягу комунікативних дій при зіткненні із труднощами.

У таблиці 2.5 представлені дані, що відображають результати розподілу досліджуваних II курсу в межах типології рівневого розвитку саморегуляції (за опитувальником ССП-98).

Таблиця 2.5

Розподіл досліджуваних в межах типології рівневого розвитку саморегуляції у студентів II курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку типів саморегуляції	Цілеспрямовані типи			Спонтанні типи			Загальні показники		
	№ типу	n	%	№ типу	n	%	№ типів	n	%
Дуже високий	1	17	7,4	–	–	–	1	17	7,4
	Всього	17	7,4	–	–	–			
Високий	2	11	4,8	–	–	–	2, 3, 4, 9	40	17,4
	3	7	3,0	–	–	–			
	4	10	4,3	9	12	5,2			
	Всього	28	12,2	Всього	12	5,2			
Середній	5	4	1,7	10	8	3,5	5, 6, 7, 10, 11, 12	50	21,7
	6	16	7,0	11	8	3,5			
	7	7	3,0	12	7	3,0			
	Всього	27	11,7	Всього	23	10,0			
Низький	8	18	7,8	13	3	1,3	8, 13, 14, 15	57	24,8
	Всього	18	7,8	14	26	11,3			
	–	–	–	15	10	4,3			
	–	–	–	Всього	39	17,0			
Дуже низький	–	–	–	16	66	28,7	16	66	28,7
	–	–	–	Всього	66	28,7			
Всього	1 - 8	90	39,0	9 - 16	140	60,9	1 - 16	230	100

Примітки:

1) n – кількість досліджуваних у певному типі або об'єднаній групі типів.

Дані, наведені у таблиці 2.5, свідчать, що до складу «цілеспрямованих» типів відносяться 90 осіб, а до складу «спонтанних» типів – 140 осіб. За χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості відмінності у розподілі досліджуваних між даними групами студентів є статистично значущими.

У складі «цілеспрямованих» типів за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості не спостерігається статистично значущих відмінностей у розподілі досліджуваних між різними рівнями розвитку типів саморегуляції.

Навпаки, у складі «спонтанних» типів за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості спостерігаються статистично значущі відмінності в розподілі досліджуваних між різними рівнями розвитку типів саморегуляції. При цьому у складі «спонтанних» типів домінують досліджувані, які характеризуються «низьким» та «дуже низьким» рівнями розвитку саморегуляції.

Даний факт свідчить, що у нашій вибірці, по-перше, на статистично значущому рівні домінують досліджувані, у яких регуляторний процес планування є «нерозвиненим» (тобто знаходиться на «середньому» та «низькому» рівнях розвитку), по-друге, у досліджуваних зі «спонтанною» регуляторикою на статистично значущому рівні домінують типи саморегуляції з «низьким» та «дуже низьким» рівнями розвитку.

Аналіз «загальних показників» розподілу досліджуваних за рівнями розвитку саморегуляції у «цілеспрямованого» і «спонтанного» типів за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості показує статистично значущі відмінності між даними рівнями.

Більш того, якщо об'єднати в інтегративні рівні, з одного боку, досліджуваних з «дуже високим» та «високим» рівнями розвитку саморегуляції, а з другого - досліджуваних з «низьким» та «дуже низьким» рівнями розвитку саморегуляції, то за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості також спостерігаються статистично значущі відмінності між цими

трьома рівнями розвитку типів саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ.

Загальний висновок, який можна зробити на основі аналізу результатів, наведених у таблиці 2.5, полягає у тому, що у студентів II курсу педагогічного ВНЗ за опитувальником ССП-98 на статистично значущому рівні у цілому домінують «низький» та «дуже низький» рівні розвитку саморегуляції.

У таблиці 2.6 представлені дані, що відображають результати розподілу досліджуваних V курсу в межах типології рівневого розвитку саморегуляції (за опитувальником ССП-98).

Таблиця 2.6

Розподіл досліджуваних в межах типології рівневого розвитку саморегуляції у студентів V курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку типів саморегуляції	Цілеспрямовані типи			Спонтанні типи			Загальні показники		
	№ типу	n	%	№ типу	n	%	№ типів	n	%
Дуже високий	1	16	10,0	–	–	–	1	16	10,0
	Всього	16	10,0	–	–	–			
Високий	2	7	4,4	–	–	–	2, 3, 4, 9	33	20,6
	3	9	5,6	–	–	–			
	4	6	3,7	9	11	6,9			
	Всього	22	13,7	Всього	11	6,9			
Середній	5	10	6,2	10	8	5,0	5, 6, 7, 10, 11, 12	62	38,9
	6	14	8,8	11	15	9,4			
	7	7	4,4	12	8	5,0			
	Всього	31	19,4	Всього	31	19,4			
Низький	8	3	1,9	13	9	5,6	8, 13, 14, 15	30	18,8
	Всього	3	1,9	14	7	4,4			
	–	–	–	15	11	6,9			
Дуже низький	–	–	–	Всього	27	16,9	16	19	11,9
	–	–	–	16	19	11,9			
	–	–	–	Всього	19	11,9			
Всього	1 - 8	72	45,0	9 - 16	88	55,0	1 - 16	160	100

Примітки:

1) n – кількість досліджуваних у певному типі або об'єднаній групі типів.

Дані, наведені в таблиці 2.6, свідчать, що до складу «цілеспрямованих» типів відносяться 72 особи, а до складу «спонтанних» типів – 88 осіб. За чі-

критерієм на 0,01 рівні значущості відмінності в розподілі досліджуваних між даними групами студентів не є статистично значущими.

Як у складі «цілеспрямованих», так і у складі «спонтанних» типів за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості спостерігаються статистично значущі відмінності в розподілі досліджуваних між різними рівнями розвитку типів саморегуляції. При цьому, з одного боку, у складі «цілеспрямованих» типів домінують досліджувані «дуже високого», «високого», «середнього» рівнів, а, з другого боку, у складі «спонтанних» типів домінують досліджувані «дуже низького», «низького» та «середнього» рівнів.

Порівняльний аналіз даних, представлених в таблицях 2.5 та 2.6, дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, більш виражена динаміка розвитку саморегуляції на «дуже високому» і «високому» рівнях саморегуляції спостерігається у «цілеспрямованих» типів (II курс - 19,6 %; V курс - 23,7 %; різниця складає 4,1 %), а менш виражена – у «спонтанних» типів (II курс - 5,2 %; V курс - 6,9 %; різниця складає 1,7 %).

По-друге, основна динаміка розвитку саморегуляції у цілеспрямованих типів спостерігається між рівнями «високим» та «дуже високим», «середнім» та «високим», «середнім» та «дуже високим», а у «спонтанних» типів – між рівнями «дуже низьким» та «низьким», «дуже низьким» та «середнім», «низьким» та «середнім».

По-третє, якщо на другому курсі співвідношення між «цілеспрямованими» і «спонтанними» типами мало статистично значущі відмінності за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості («цілеспрямовані» типи - 39,1 %, а «спонтанні» типи - 60,9 %), то на п'ятому курсі таке ж співвідношення вже не мало статистично значущих відмінностей («цілеспрямовані» типи - 45,0 %, а «спонтанні» типи - 55,0 %). Цей факт вказує на те, що ще одним напрямком в динаміці саморегуляції в умовах стихійного розвитку є напрямок від «спонтанних» до «цілеспрямованих» типів.

На змістовному рівні сказане вище означає, що у майбутніх учителів з «цілеспрямованим» типом саморегуляції, порівняно зі «спонтанним» типом саморегуляції, в умовах стихійного розвитку саморегуляції від другого до п'ятого курсу спостерігаються наступні позитивні тенденції: 1) цілі професійно-учбової діяльності починають висуватися ними самостійніше, підсилюється потреба в усвідомленому плануванні своєї життєдіяльності; 2) в умовах, які раптово змінюються, такі студенти стають здатними гнучко змінювати моделі значущих умов діяльності та програми дій; 3) у майбутніх вчителів підсилюється потреба заздалегідь продумувати способи своїх дій та поведінки для досягнення висунутих цілей; 4) у студентів педвузу починають розвиватися більш обґрунтовані суб'єктивні критерії оцінки успішності досягнення результату. Однак, цих позитивних тенденцій не достатньо для розвитку у студентів педагогічного ВНЗ того рівня комунікативної саморегуляції, який є необхідним для ефективного виконання ними майбутньої професійної діяльності.

У таблицях 2.7 та 2.8 представлені дані, які відображають розподіл «цілеспрямованих» і «спонтанних» типів (за методикою ССП-98) у межах рівнів розвитку комунікативної саморегуляції (за методикою ДОКС) у студентів II та V курсів педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.7

Розподіл «цілеспрямованих» і «спонтанних» типів в межах рівнів розвитку комунікативної саморегуляції у студентів II курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР за ДОКС	Розподіл типів саморегуляції за ССП-98				Середнє за кожним рівнем	
	Цілеспрямовані типи		Спонтанні типи			
	n	%	n	%	n	%
Високий та вище середнього	25	10,8	9	3,9	34	14,8
Середній	59	25,6	90	39,2	149	64,8
Нижче середнього та низький	6	2,6	41	17,8	47	20,4
Всього	90	39,1	140	60,9	230	100

Примітки:

1) n – кількість досліджуваних у певному типі або об'єднаній групі типів.

Розподіл «цілеспрямованих» і «спонтанних» типів в межах рівнів розвитку комунікативної саморегуляції у студентів V курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР за ДОКС	Розподіл типів саморегуляції за ССП-98				Середнє за кожним рівнем	
	Цілеспрямовані типи		Спонтанні типи		п	%
	п	%	п	%		
Високий та вище середнього	34	21,2	10	6,2	44	27,5
Середній	36	22,5	59	36,9	95	59,3
Нижче середнього та низький	2	1,3	19	11,9	21	11,9
Всього	72	45,0	88	55,0	160	100

Примітки:

1) п – кількість досліджуваних у певному типі або об'єднаній групі типів.

Порівняльний аналіз даних, наведених у таблицях 2.7 та 2.8, дозволяє відмітити наступне.

По-перше, спостерігається висока динаміка саморегуляції на «високому» рівні у «цілеспрямованих» типів (V курс - 21,2%; II курс - 10,8%; різниця складає 10,4%) і низька – у «спонтанних» типів (V курс - 6,2%; II курс - 3,9%; різниця складає 2,3%).

По-друге, відзначається висока динаміка переходу з «низького» рівня розвитку саморегуляції на більш високі рівні у «спонтанних» типів (II курс - 17,8%; V курс - 11,9%; різниця складає 5,9%) і низька – у «цілеспрямованих» типів (II курс - 2,6%; V курс - 1,3%; різниця складає 1,3%).

По-третє, порівняно з II курсом для V курсу характерним є у цілому збільшення «високого» рівня саморегуляції (II курс - 14,8%; V курс – 27,5%; різниця складає 12,7%) і зменшення «низького» рівня саморегуляції (II курс - 20,4%; V курс - 11,9% ; різниця складає 8,5%).

Але зазначена динаміка носить «локальний» характер. При цьому ні у «цілеспрямованих», ні у «спонтанних» типів не виявлено статистично значущих відмінностей у розвитку саморегуляції, що дозволяє стверджувати про необхідність цілеспрямованого формування як комунікативної, так і загальної саморегуляції.

У таблицях 2.9 та 2.10 представлені дані, які відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції (за методикою ДОКС) і показниками розвитку аспектів загальної саморегуляції (за опитувальником «Саморегуляція» О.К. Осницького) у студентів II та V курсів педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.9

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку аспектів загальної саморегуляції у студентів II курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР	Аспекти загальної саморегуляції				Середнє за окремим рівнем
	1	2	3	4	
Високий та вище середнього	9,3	9,3	8,3	9,5	9,1
Середній	8,7	8,7	8,2	9,1	8,7
Нижче середнього та низький	7,6	7,8	7,3	8,9	7,9
Середнє за окремим аспектом	8,5	8,6	7,9	9,2	-

Примітки:

1) шкали опитувальника «Саморегуляція» О.К. Осницького: 1 - структурно-компонентні регулятивні уміння (цілепокладання та утримання цілі, аналіз та моделювання умов діяльності, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів, корекція системи саморегулювання); 2 - функціональні уміння саморегуляції (забезпеченість регуляції в цілому, впорядкованість саморегуляції, деталізація саморегуляції, практична реалізованість намірів, оптимальність регуляції дій); 3 - особистісно-стильові особливості саморегуляції (ініціативність, усвідомленість, відповідальність, автономність, чутливість до виховних впливів); 4 - динамічні характеристики саморегуляції (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності).

У таблиці 2.10 представлені дані, які відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції (за методикою ДОКС) і показниками розвитку аспектів загальної саморегуляції (за опитувальником «Саморегуляція» О.К. Осницького) у студентів V курсу педагогічного ВНЗ.

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку аспектів загальної саморегуляції у студентів V курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР	Аспекти загальної саморегуляції				Середнє за окремим рівнем
	1	2	3	4	
Високий та вище середнього	9,6	9,4	8,5	9,7	9,3
Середній	9,1	8,6	8,2	9,2	8,7
Нижче середнього та низький	8,2	8,1	7,9	9,0	8,3
Середнє за окремим аспектом	9,0	8,9	8,2	9,3	-

Примітки:

1) шкали опитувальника «Саморегуляція» О.К. Осницького: 1 - структурно-компонентні регулятивні уміння (цілепокладання та утримання цілі, аналіз та моделювання умов діяльності, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів, корекція системи саморегулювання); 2 - функціональні уміння саморегуляції (забезпеченість регуляції в цілому, впорядкованість саморегуляції, деталізація саморегуляції, практична реалізованість намірів, оптимальність регуляції дій); 3 - особистісно-стильові особливості саморегуляції (ініціативність, усвідомленість, відповідальність, автономність, чутливість до виховних впливів); 4 - динамічні характеристики саморегуляції (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності).

Порівняльний аналіз результатів, представлених в таблицях 2.9 та 2.10, дозволяє відмітити наступне.

По-перше, як у студентів II курсу, так і у студентів V курсу, спостерігається позитивний взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції і показниками розвитку окремих аспектів загальної саморегуляції (структурним, функціональним, стильовим, динамічним).

По-друге, порівняння середніх показників окремих рівнів загальної саморегуляції («високого та вище середнього», «середнього», «нижче середнього та низького») доводить наявність у майбутніх вчителів від

молодших до старших курсів позитивної, але статистично незначущої динаміки загальної саморегуляції за U- критерієм Манна-Уїтні на 0,01 рівні значущості.

По-третє, порівняння середніх показників за окремими аспектами загальної саморегуляції (структурним, функціональним, стильовим, динамічним) доводить, що найбільш суттєву динаміку від молодших до старших курсів має структурний аспект (цілепокладання та утримання цілі, аналіз та моделювання умов діяльності, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів, корекція системи саморегулювання), а найменш виражену динаміку – динамічний аспект (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності). Вказана тенденція підтверджується також наступним. При порівнянні рангів середніх показників за окремими аспектами загальної саморегуляції можна відзначити, що динамічний аспект загальної саморегуляції займає перше рангове місце як у студентів II, так і студентів V курсу, а структурний аспект пересувається з третього рангового місця у студентів II курсу на друге рангове місце у студентів V курсу, що свідчить про його пріоритетну динаміку в умовах стихійного розвитку.

Таким чином, проведений аналіз динаміки загальної та комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, впродовж навчання в педагогічному вузі у майбутніх вчителів в умовах стихійного розвитку спостерігається наступні особливості динаміки саморегуляції: 1) статистично незначуща позитивна динаміка від молодших до старших курсів у розвитку загальної та комунікативної саморегуляції; 2) позитивний взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції і показниками розвитку окремих аспектів загальної саморегуляції (структурним, функціональним, стильовим, динамічним); 3) найбільш суттєва динаміка структурного аспекту загальної саморегуляції (цілепокладання та утримання цілі, аналіз та моделювання умов діяльності, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів, корекція системи саморегулювання) та найменш виражена – динамічного аспекту загальної саморегуляції

(обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності); 4) практична відсутність позитивної динаміки у розвитку таких базових функціональних компонентів комунікативної саморегуляції, як «комунікативне цілепокладання», «аналіз комунікативної ситуації», «комунікативне програмування».

По-друге, рівень розвитку окремих ланок комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів впродовж їх навчання у педагогічному вузі характеризуються загалом наступним: 1) «комунікативне цілепокладання»: комунікативні цілі висуваються майбутніми вчителями ситуативно та, зазвичай, не самостійно, їх цілі мало продумані, малореалістичні, часто змінюються; 2) «аналіз комунікативної ситуації»: часто відбувається не у формі збору об'єктивних фактів, а у формі фантазування, студенти не вміють виділяти значущі умови досягнення комунікативної цілі; 3) «комунікативне планування»: майбутні вчителі не можуть самостійно сформулювати план своєї комунікативної діяльності, недостатньо продумують наслідки своїх комунікативних дій, рухаються шляхом проб та помилок; 4) «комунікативний самоконтроль»: майбутні вчителі не критично ставляться до власних комунікативних дій, критерії оцінки досягнення комунікативних цілей недостатньо стійкі, не помічаються помилки у власних комунікативних діях; 5) «комунікативна корекція»: студенти педвузу важко звикають до змін комунікативної ситуації та партнерів по комунікації, вони не здатні своєчасно перепланувати свою комунікативну діяльність, виділити нові значущі умови комунікації, уточнити модель комунікативних дій, внести у них своєчасні корективи; 6) «вольові зусилля в комунікації»: майбутні вчителі мають труднощі у мобілізації своїх фізичних та психічних можливостей для подолання перешкод, а комунікативна поведінка відрізняється імпульсивністю, зменшенням обсягу комунікативних дій при зіткненні із труднощами.

2.3 Рівнево-типологічні особливості розвитку саморегуляції як чинник професійно-орієнтованого спілкування у майбутніх учителів

З метою розв'язання шостого завдання констатувальної частини експериментального дослідження нами було визначено характер зв'язку між показниками рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції (як форми розвитку узагальненого вміння саморегуляції) та показниками розвитку специфічних якостей перцептивної, інтерактивної, комунікативної активності в структурі професійно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічних ВНЗ.

Спілкування має велике значення як для професійного, так і для особистісного розвитку майбутніх викладачів. Всіма дослідниками комунікативні здібності розглядаються в складі педагогічних здібностей. Професійно-педагогічне спілкування виступає у якості фундаментальної умови інтеграції індивідів в професійну спільноту та, водночас, як засіб їх розвитку.

І.О. Зімня відзначає, що «здається доречним розглядати і спілкування, і діяльність по відношенню до взаємодії. Тоді спілкування буде розглядатися як специфічна форма взаємодії людей в процесі реалізації їх суспільно-комунікативної діяльності» [86, с. 146]. При цьому форма взаємодії залежить від тих засобів, які використовуються у суспільно-комунікативній сфері діяльності людей.

Розглянемо структурно-функціональні особливості професійно-орієнтованого спілкування. В структурній моделі спілкування традиційно виокремлюються перцептивний, інтерактивний, комунікативний компоненти [123]. Структурні компоненти (сторони) спілкування в контексті категорії взаємодії можуть трактуватися як такі аспекти взаємодії, що якісно відрізняються між собою.

Проаналізуємо особливості перцептивного аспекту професійно-орієнтованого спілкування у майбутніх учителів. У таблиці 2.11 представлені результати вивчення сприймання «важких» партнерів по спілкуванню студентами педагогічного вузу, які мають різні рівнево-типологічні особливості

розвитку саморегуляції (за опитувальником В.О. Лабунської), що дозволяє аналізувати відповідні профілі «важких» партнерів по спілкуванню у даних груп досліджуваних.

Таблиця 2.11

Взаємозв'язок рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей перцептивної активності в структурі спілкування у студентів педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку типів саморегуляції	Спрямованість типів саморегуляції											
	Цілеспрямовані типи						Спонтанні типи					
	№ типу	Шкали СПХСС					№ типу	Шкали СПХСС				
		ЕМ	СП	СЗ	НВ	УС		ЕМ	СП	СЗ	НВ	УС
Дуже високий	1	8,7	9,1	10,0	9,2	8,3	-	-	-	-	-	-
	R 1	4	3	1	2	5	-	-	-	-	-	-
Високий	2	10,6	10,1	10,1	10,0	10,2	-	-	-	-	-	-
	3	9,1	8,1	10,9	9,5	8,1	-	-	-	-	-	-
	4	9,9	9,7	8,9	8,9	9,1	9	8,6	8,5	9,3	8,8	7,2
	M 2-4	9,9	9,3	10,0	9,5	9,1	-	-	-	-	-	-
	R 2-4	2	4	1	3	5	R 9	3	4	1	2	5
Середній	5	8,4	8,8	9,0	9,1	8,3	10	10,8	9,9	10,3	10,3	7,1
	6	9,6	9,7	11,0	9,3	10,1	11	9,1	10,0	10,9	9,1	10,6
	7	9,2	9,3	9,6	9,8	8,8	12	8,9	9,1	10,0	8,9	8,3
	M 5-7	9,1	9,3	9,9	9,4	9,1	M 10-12	9,6	9,7	10,4	9,4	8,9
	R 5-7	4,5	3	1	2	4,5	R 10-12	3	2	1	4	5
Низький	8	9,6	9,6	11,3	9,7	9,9	13	9,7	11,3	10,3	9,7	5,7
	-	-	-	-	-	-	14	10,4	10,1	11,0	9,6	8,5
	-	-	-	-	-	-	15	10,1	9,5	10,1	9,8	8,6
	-	-	-	-	-	-	M 13-15	10,1	10,3	10,5	9,7	7,6
	R 8	4,5	4,5	1	3	2	R 13-15	3	2	1	4	5
Дуже низький	-	-	-	-	-	-	16	9,6	9,4	10,0	9,3	8,8
	-	-	-	-	-	-	R 16	2	3	1	4	5
Середні значення	M 1-8	9,4	9,3	10,1	9,4	9,1	M 9-16	9,6	9,8	10,2	9,4	8,1
	R 1-8	2,5	4	1	2,5	5	R 9-16	3	2	1	4	5
							M 1-16	9,5	9,6	10,2	9,4	8,6
							R 1-16	3	2	1	4	5

Примітки:

- 1) R – ранги за відповідними шкалами опитувальника;
- 2) M – середнеарифметичне за відповідними шкалами опитувальника;

3) шкали опитувальника В.О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування»: ЕМ - експресивно-мовні; СП - соціально-перцептивні; СЗ - стосунки-звернення; НВ - вміння та навички організації взаємодії; УС - умови спілкування.

Аналізуючи дані таблиці 2.11, можна відзначити, що усі наведені в ній значення знаходяться у діапазоні «середнього» рівня розвитку. Це означає, що співрозмовники оцінюються досліджуваними як такі, що створюють своєю комунікативною поведінкою середній рівень ускладнень у спілкуванні.

У таблиці А.1 представлені результати рангової кореляції за коефіцієнтом кореляції ф-Кендала [51, с. 162-164] між ранговими рядами, які відображають значення всіх шкал опитувальника в межах певного рівня та типу саморегуляції. О.В. Сидоренко підкреслює: «Унікальність методу рангової кореляції полягає в тому, що він дозволяє співвіднести не індивідуальні показники, а індивідуальні ієрархії, або профілі ...» [236, с. 207].

Найбільш важливою особливістю в структурі профілів сприймання та оцінки комунікативної поведінки «важкого» партнера по спілкуванню як у «цілеспрямованих», так і «спонтанних» типів є те, що незалежно від рівнів саморегуляції у них на першому ранговому місці знаходяться труднощі за шкалою «стосунків-звернень», а на останньому ранговому місці – труднощі за шкалою «умов спілкування». Це означає, що у процесі перцептивної активності у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, з одного боку, найбільшу складність для майбутніх вчителів являють партнери, які проявляють до них байдуже, підозріле, вороже, авторитарне, вимогливе ставлення, прагнуть підкорити собі, а з другого боку – найменшу складність являє тривале спілкування, присутність сторонніх осіб, одночасне спілкування з групою співрозмовників, вікові та посадові відмінності співрозмовників.

Результати рангової кореляції, представлені у таблиці А.1, свідчать про значні структурні відмінності в профілях сприйняття та оцінки комунікативної поведінки «важкого» партнера по спілкуванню в групах досліджуваних, які відрізняються як за рівнями, так і за спрямованістю типів саморегуляції. Так, в межах «цілеспрямованих» типів між групами з високим та низьким рівнями

саморегуляції (М № 2-4 / №8) спостерігається слабкий позитивний зв'язок ($\phi = +0,1$). Також і в межах «спонтанних» типів між групами з високим та низьким рівнем саморегуляції (№9 / М № 13-15) спостерігається слабкий позитивний зв'язок ($\phi = +0,4$). При аналізі усереднених профілів «важкого» партнера по спілкуванню (М № 1-8 / М № 1-16) також виявляється слабкий позитивний зв'язок ($\phi = +0,3$).

Таким чином, у структурі профілів сприймання та оцінки комунікативної поведінки «важкого» партнера по спілкуванню, які є результатом специфічно орієнтованої перцептивної активності досліджуваного, спостерігаються значні структурні відмінності, пов'язані як зі спрямованістю, так і з рівнем розвитку типів саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ.

У таблиці 2.12 представлені результати рангового аналізу та кореляції між ранговими рядами, які відображають значення лише окремих шкал опитувальника В.О. Лабунської в межах певної спрямованості та рівнів розвитку саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.12

**Рангово-кореляційний аналіз динаміки якостей перцептивної активності
в залежності від спрямованості та рівнів розвитку типів саморегуляції у
студентів педагогічного ВНЗ**

Спрямова- ність типів саморегуляції	Рівні розвитку типів саморегуляції	Значення (X) та ранги (R) за шкалами									
		ЕМ		СП		СЗ		НВ		УС	
		X	R	X	R	X	R	X	R	X	R
Цілеспрямо- вані типи	дуже високий (№ 1)	8,7	4	9,1	4	10,0	2,5	9,2	4	8,3	4
	високий (М № 2-4)	9,9	1	9,3	2,5	10,0	2,5	9,5	2	9,1	2,5
	середній (М № 5-7)	9,1	3	9,3	2,5	9,9	4	9,4	3	9,1	2,5
	низький (№ 8)	9,6	2	9,6	1	11,3	1	9,7	1	9,9	1
Спонтанні типи	високий (№ 9)	8,6	4	8,5	4	9,3	3	8,8	4	7,2	4
	середній (М № 10-12)	9,6	2,5	9,7	3	10,4	1,5	9,4	2	8,9	1
	низький (М № 13-15)	10,1	1	10,3	2	10,4	1,5	9,7	1	7,6	3
	дуже низький (№ 16)	9,6	2,5	9,8	1	10,0	2	9,3	3	8,8	2
Значення ϕ -Кендала *		0		+0,66		+0,33		+0,16		+0,60	

Примітки:

- 1) X – значення за шкалами методики;
- 2) R – ранги за шкалами методики;
- 3) M – середнє арифметичне за відповідними типами саморегуляції;
- 4) значення ϕ -Кендала * - кореляція між ранговими рядами цілеспрямованого та спонтанного типів за ϕ -Кендала за відповідними шкалами опитувальника;
- 5) шкали опитувальника В.О. Лабунської «Соціально-психологічні характеристики суб'єкта спілкування»: ЕМ - експресивно-мовні; СП - соціально-перцептивні; СЗ - стосунки-звернення; НВ - вміння та навички організації взаємодії; УС - умови спілкування.

Наведені вище дані доводять, що найбільш слабка динаміка узгоджених рівневих змін між «цілеспрямованими» та «спонтанними» типами спостерігається за такими шкалами опитувальника В.О. Лабунської, як «експресивно-мовні» прояви комунікативної поведінки співрозмовника ($\phi=0$) та «навички організації взаємодії» співрозмовника ($\phi=+0,16$), а найбільш сильна динаміка узгоджених рівневих змін – за такими шкалами, як «соціально-перцептивні» прояви комунікативної поведінки співрозмовника ($\phi=+0,66$) та «умови спілкування» ($\phi=+0,60$). Це свідчить, що такі соціально-перцептивні вияви складного співрозмовника, як невміння співвідносити дії та вчинки людей з їх якостями, невміння поставити себе на місце іншої людини, помилки в оцінці почуттів та настроїв інших людей, відсутність проникливості, звичка судити про людину по її зовнішності є однаково складними як для студентів з «цілеспрямованим», так і зі «спонтанним» типами саморегуляції.

Проаналізуємо особливості інтерактивного аспекту професійно-орієнтованого спілкування у майбутніх вчителів. В.М. Куніцина відзначає, що інтерактивна сторона спілкування – це, зокрема, «взаємодія людей, яка передбачає певну форму організації спільної діяльності [123, с.15]. «Тест опису поведінки» К. Томаса дозволяє визначити різні види спрямованості поведінки індивіда при взаємодії у спілкуванні.

У таблиці 2.13 представлені дані, які відображають взаємозв'язок рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком різноманітних видів спрямованості поведінки в структурі інтерактивної активності при спілкуванні студентів педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.13

Взаємозв'язок рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей інтерактивної активності в структурі спілкування у студентів педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку типів саморегуляції	Спрямованість типів саморегуляції											
	Цілеспрямовані типи					Спонтанні типи						
	№ типу	Шкали методики К. Томаса					№ типу	Шкали методики К. Томаса				
		Пр	Сп	Ун	Пс	Км		Пр	Сп	Ун	Пс	Км
Дуже високий	1	6,9	6,9	5,1	5,1	6,4	-	-	-	-	-	-
	R 1	1,5	1,5	4,5	4,5	3	-	-	-	-	-	-
Високий	2	5,9	5,4	4,1	7,1	7,7	-	-	-	-	-	-
	3	5,3	8,0	5,0	6,8	4,0	-	-	-	-	-	-
	4	5,2	6,0	6,0	6,0	6,8	9	5,3	6,9	5,4	6,8	5,8
	M 2-4	5,5	6,5	5,0	6,6	6,2	-	-	-	-	-	-
	R 2-4	4	2	5	1	3	R 9	5	1	4	2	3
	5	5,0	5,3	5,0	6,3	8,5	10	6,5	6,7	5,5	5,2	6,0
Середній	6	4,6	6,8	5,5	6,1	6,5	11	5,1	5,5	6,5	6,8	6,0
	7	4,5	6,5	5,8	6,8	6,3	12	6,0	5,5	7,3	6,0	5,3
	M 5-7	4,7	6,2	5,4	6,4	7,1	M 10-12	5,9	5,9	6,4	6,0	5,8
	R 5-7	5	3	4	2	1	R 10-12	3,5	3,5	1	2	5
	8	4,4	6,3	5,3	7,5	6,5	13	3,7	6,0	6,3	6,0	7,7
Низький	-	-	-	-	-	-	14	6,0	6,5	4,9	6,9	5,4
	-	-	-	-	-	-	15	5,7	6,5	6,5	5,4	5,8
	-	-	-	-	-	-	M 13-15	5,1	6,3	5,9	6,1	6,3
	R 8	5	3	4	1	2	R 13-15	5	1,5	4	3	1,5
	-	-	-	-	-	-	16	4,4	6,4	6,1	7,0	5,9
Дуже низький	-	-	-	-	-	-	R 16	5	2	3	1	4
	M 1-8	5,2	6,4	5,2	6,5	5,8	M 9-16	6,7	7,8	7,6	7,8	7,5
Середні значення	R 1-8	4,5	2	4,5	1	3	R 9-16	4	1,5	2	1,5	3
							M 1-16	6,0	7,1	6,4	7,2	6,7
							R 1-16	5	2	4	1	3

Примітки:

- 1) R – ранги за відповідними шкалами опитувальника;
- 2) M – середнє арифметичне за відповідними шкалами опитувальника;
- 3) шкали опитувальника К. Томаса «Тест опису поведінки»: Пр - протиборство; Сп - співробітництво; Ун - уникнення; Пс - пристосування; Км – компроміс.

Ранговий аналіз отриманих показників дозволяє визначити рангові профілі різних видів поведінки в структурі інтерактивної активності у студентів педагогічного вузу в залежності від рівнево-типологічних особливостей розвитку у них саморегуляції. При цьому ми бачимо, що у «цілеспрямованих» типів з дуже високим рівнем розвитку саморегуляції на перших рангових місцях стоять «протиборство» та «співробітництво», а з низьким рівнем розвитку саморегуляції – «пристосування» та «компроміс». Це означає, що у даному випадку відбувається трансформація відповідно від екстернально-об'єктної та інтернально-об'єктної спрямованості способів поведінки досліджуваних до екстернально-суб'єктної та нестійкої спрямованості способів поведінки в структурі їх інтерактивної активності.

У таблиці А.2 представлені результати рангової кореляції між ранговими рядами, які відображають значення усіх шкал за методикою К. Томаса у межах певного рівня та типу саморегуляції. За цими даними, з одного боку, в межах «цілеспрямованих» типів саморегуляції між дуже високим та низьким рівнем саморегуляції (№1 / №8) спостерігається висока негативна кореляція ($\phi = -0,6$), а з іншого боку, в межах «спонтанних» типів саморегуляції між високим та дуже низьким рівнями саморегуляції (М№2-4 / №8) спостерігається висока позитивна кореляції ($\phi = +0,6$). Це свідчить про низьку відповідність профілів за шкалами методики К. Томаса між протилежними рівнями розвитку саморегуляції у «цілеспрямованих» типів та про високу відповідність профілів – у «спонтанних» типів. Загалом рангова кореляція усереднених профілів (М№1-8 / М№9-16) свідчить про високий рівень структурної відповідності профілів «цілеспрямованого» та «спонтанного» типів ($\phi = +0,6$).

У таблиці 2.14 представлені результати рангового аналізу та кореляції між ранговими рядами, які відображають значення лише окремих шкал методики К. Томаса в межах певної спрямованості та рівнів розвитку саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.14

Рангово-кореляційний аналіз динаміки якостей інтерактивної активності в залежності від спрямованості та рівнів розвитку типів саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ

Спрямова- ність типів саморегуляції	Рівні розвитку типів саморегуляції	Значення (X) та ранги (R) за шкалами									
		Пр		Сп		Ун		Пс		Км	
		X	R	X	R	X	R	X	R	X	R
Цілеспрямовані типи	дуже високий (№ 1)	6,9	1	6,9	1	5,1	3	5,1	4	6,4	3
	високий (М № 2-4)	5,5	2	6,5	2	5,0	4	6,6	2	6,2	4
	середній (М № 5-7)	4,7	3	6,2	4	5,4	1	6,4	3	7,1	1
	низький (№ 8)	4,4	4	6,3	3	5,3	2	7,5	1	6,5	2
Спонтанні типи	високий (№ 9)	5,3	2	6,9	1	5,4	4	6,8	2	5,8	3,5
	середній (М № 10-12)	5,9	1	6,9	4	6,4	1	6,0	4	5,8	3,5
	низький (М № 13-15)	5,1	3	6,3	3	5,9	3	6,1	3	6,3	1
	дуже низький (№ 16)	4,4	4	6,4	2	6,1	2	7,0	1	5,9	2
Значення ф-Кендала *		+0,66		+0,33		-0,33		0		+0,66	

Примітки:

- 1) М – середнє арифметичне за відповідними типами саморегуляції;
- 2) шкали опитувальника К. Томаса «Тест опису поведінки»: Пр - протиборство; Сп - співробітництво; Ун - уникнення; Пс - пристосування; Км – компроміс.

Як свідчать наведені вище дані, найбільш слабка динаміка узгоджених порівневих змін між «цілеспрямованими» та «спонтанними» типами спостерігається за такими шкалами методики К. Томаса, як «уникнення» ($\phi = -0,33$) та «пристосування» ($\phi = 0$), а найбільш сильна динаміка узгоджених порівневих змін – за такими шкалами, як «протиборство» ($\phi = +0,66$) та «компроміс» ($\phi = +0,66$).

Проаналізуємо особливості комунікативного аспекту професійно-орієнтованого спілкування у майбутніх вчителів.

У таблицях 2.15.1 та 2.15.2 представлені дані, які відображають взаємозв'язок рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей комунікативно-організаторської активності в структурі спілкування у студентів педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.15

Взаємозв'язок рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей комунікативно-організаторської активності в структурі спілкування у студентів педагогічного ВНЗ

Таблиця 2.15.1

Рівні розвитку типів саморегуляції	Цілеспрямовані типи саморегуляції										
	№ типу	Шкали методики Л.П. Калининського									
		Сп	Дл	ПД	ВС	ВП	Вп	Пс	Зл	ПТ	Чт
Дуже високий	1	10,6	10,2	7,7	9,0	5,9	6,4	2,1	2,5	7,2	6,9
	R 1	1	2	4	3	8	7	10	9	5	6
Високий	2	10,1	11,1	10,1	9,4	7,0	6,7	2,7	3,1	7,7	7,9
	3	8,3	8,5	6,5	8,0	5,3	4,5	3,3	3,0	6,8	6,5
	4	8,7	9,4	5,6	6,4	4,6	4,4	3,3	3,1	6,1	7,3
	M 2-4	9,0	9,7	7,4	7,9	5,6	5,2	3,1	3,1	6,9	7,2
	R 2-4	2	1	4	3	7	8	9,5	9,5	6	5
Середній	5	11,5	11,8	8,5	8,3	4,8	3,3	2,5	1,0	8,3	4,5
	6	8,1	9,5	7,1	7,6	4,5	6,3	5,7	5,0	7,7	7,0
	7	10,3	9,7	7,3	9,3	7,3	8,5	4,3	4,7	8,8	8,3
	M 5-7	10,0	10,3	7,6	8,4	5,5	6,0	4,2	3,6	8,3	6,6
	R 5-7	1	2	5	3	8	7	9	10	4	6
Низький	8	9,3	8,4	7,0	6,4	4,6	5,1	5,4	6,4	8,9	8,6
	R 8	1	4	5	6,5	10	9	8	6,5	2	3
Середні значення	M 1-8	9,7	9,6	7,4	7,9	5,4	5,7	3,7	3,9	7,8	7,3
	R 1-8	1	2	5	3	8	7	10	9	4	6

Таблиця 2.15.2

Рівні розвитку типів саморегуляції	Спонтанні типи саморегуляції										
	№ типу	Шкали методики Л.П. Калининського									
		Сп	Дл	ПД	ВС	ВП	Вп	Пс	Зл	ПТ	Чт
Високий	9	7,2	7,7	4,8	5,8	2,4	4,1	2,8	2,8	6,3	6,2
	R 9	2	1	6	5	10	7	8,5	8,5	3	4
Середній	10	8,6	7,6	6,0	7,2	4,6	5,6	3,4	2,2	6,2	6,2
	11	6,5	7,3	5,6	6,9	5,1	5,9	4,0	3,9	6,6	7,0
	12	6,0	8,5	6,3	7,5	4,5	4,5	3,5	5,0	8,8	8,3
	M 10-12	7,0	7,8	5,9	7,2	4,7	5,3	3,6	3,7	7,2	7,2
	R 10-12	5	1	6	3	8	7	10	9	3	3
Низький	13	5,7	6,3	5,3	5,0	2,3	5,0	7,0	5,3	8,0	8,3
	14	7,6	8,6	7,2	7,0	5,5	6,0	3,1	3,3	8,2	7,6
	15	7,3	7,9	6,7	6,2	5,1	5,3	4,7	2,8	7,0	4,5
	M 13-15	6,9	7,6	6,4	6,1	4,3	5,4	4,9	3,8	7,7	6,8
	R 13-15	3	2	5	6	9	7	8	10	1	4
Дуже низький	16	7,2	7,9	6,9	6,6	4,9	6,5	5,7	5,2	8,4	8,6
	R 16	4	3	5	6	10	7	8	9	2	1
Середні значення	M 9-16	7,1	7,8	6,0	6,4	4,1	5,3	4,3	3,9	7,4	7,2
	R 9-16	4	1	6	5	9	7	8	10	2	3
	M 1-16	8,4	8,7	6,7	7,2	4,8	5,5	4,0	3,9	7,6	7,3
	R 1-16	2	1	6	5	8	7	9	10	3	4

Примітки:

- 1) R – ранги за відповідними шкалами опитувальника;
- 2) M – середнє арифметичне за відповідними шкалами опитувальника;
- 3) шкали опитувальника Л.П. Калининського «Методика визначення організаторських та комунікативних якостей»: Сп – комунікативна спрямованість; Дл - діловитість; ПД - прагнення до домінування у спілкуванні; ВС - впевненість у собі; ВП - вимогливість до партнера; Вп -

впертість; Пс - поступливість; Зл - залежність; ПТ - психологічний такт; Чт - чуйність.

Ранговий аналіз отриманих показників дозволяє визначити рангові профілі різноманітних якостей в структурі комунікативно-організаторської активності в залежності від рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ.

Аналізуючи рангові показники середніх значень у «цілеспрямованих» типів (R 1-8) та «спонтанних» типів (R 1-16), необхідно відзначити, що на перших трьох рангових позиціях у «цілеспрямованих» типів стоять комунікативна спрямованість, діловитість, впевненість у собі, а у «спонтанних» типів – діловитість, психологічний такт, чуйність.

Такі відмінності свідчать, на нашу думку, про більшу зорієнтованість «цілеспрямованих» типів на організаційно-управлінську активність в структурі групи, а «спонтанних» типів – на ситуативно-комунікативну активність у структурі групи.

За Ц* Фішера [236, с. 157-163] на 0,05 рівні значущості ми виявили наступні статистично значущі відмінності між показниками за окремими шкалами методики Л.П. Калининського у «цілеспрямованого» та «спонтанного» типів.

Так, за шкалою «комунікативної спрямованості» на статистично значущому рівні відрізняються: 1) значення, пов'язані, з одного боку, з дуже високим рівнем розвитку саморегуляції «цілеспрямованого» типу, а з іншого – з дуже низьким рівнем розвитку саморегуляції «спонтанного» типу; 2) значення, пов'язані, з одного боку, з низьким рівнем розвитку саморегуляції «цілеспрямованого» типу, а з іншого – з дуже низьким рівнем розвитку саморегуляції «спонтанного» типу.

За шкалою «діловитості» на статистично значущому рівні відрізняються значення, пов'язані, з одного боку, з дуже високим рівнем розвитку

саморегуляції «цілеспрямованого» типу, а з іншого – з дуже низьким рівнем розвитку саморегуляції «спонтанного» типу.

За шкалою «впевненості в собі» на статистично значущому рівні відрізняються значення, пов'язані, з одного боку, з дуже високим рівнем розвитку саморегуляції «цілеспрямованого» типу, а з іншого – з дуже низьким рівнем розвитку саморегуляції «спонтанного» типу.

Наведені дані ще раз свідчать про те, що такі комунікативні якості, як спрямованість, діловитість, впевненість у собі в процесі комунікації є своєрідною «візитною карткою» «цілеспрямованого» типу саморегуляції.

У таблиці А.3 представлені результати рангової кореляції між ранговими рядами, які відображають значення всіх шкал за методикою Л.П. Калининського в межах певного рівня та типу саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ. За даними таблиці А.3, з одного боку, у межах «цілеспрямованих» типів саморегуляції між дуже високим та низьким типами саморегуляції (№ 1 / № 8) спостерігається низька позитивна кореляція ($\phi=+0,38$), а з іншого боку – у межах «спонтанних» типів між високим та дуже низьким типами саморегуляції (№9 / №16) спостерігається дуже висока позитивна кореляція ($\phi=+0,73$). Це свідчить про те, що у «цілеспрямованих» типів рангові профілі показників мають значно більші порівневні відмінності, ніж у «спонтанних» типів.

Загалом рангова кореляція усереднених профілів (М№1-8 / М№9-16) свідчить про середній рівень структурної відповідності профілів «цілеспрямованого» та «спонтанного» типів ($\phi=+0,64$).

У таблиці 2.16 представлені результати рангового аналізу і кореляції між ранговими рядами, які відображають значення лише окремих шкал методики Л.П. Калининського в межах певної спрямованості та рівнів розвитку саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ.

Рангово-кореляційний аналіз динаміки якостей комунікативно-організаторської активності в залежності від спрямованості та рівнів розвитку типів саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ

Значення (X) та ранги (R) за шкалами методики		Спрямованість типів саморегуляції								Значення ф-Кендала *
		Цілеспрямовані типи				Спонтанні типи				
		Рівні розвитку типів саморегуляції								
		дуже високий (№ 1)	високий (М.№ 2-4)	середній (М.№ 5-7)	низький (№ 8)	високий (№ 9)	середній (М.№ 10-12)	низький (М.№ 13-15)	дуже низький (№ 16)	
СП	X	10,6	9,3	10,0	9,3	7,2	7,0	6,9	7,2	+0,16
	R	1	3,5	2	3,5	1,5	3	4	1,5	
ДЛ	X	10,2	9,7	10,3	8,4	7,7	7,8	7,6	7,9	-0,33
	R	1	2	3	4	3	2	4	1	
ПД	X	7,7	7,4	7,6	7,0	4,8	5,9	6,4	6,9	+0,50
	R	1	3	2	4	1	2	3	4	
ВС	X	9,0	7,9	8,4	6,4	5,8	7,2	6,1	6,6	-0,66
	R	1	3	2	4	4	1	3	2	
ВП	X	5,9	5,6	5,5	4,6	2,4	4,7	4,3	4,9	-0,66
	R	1	2	3	4	4	2	3	1	
Вп	X	6,4	5,2	6,0	5,1	4,1	5,3	5,4	6,5	-0,66
	R	1	3	2	4	4	3	2	1	
Пс	X	2,1	3,1	4,2	5,4	2,8	3,5	4,9	5,7	+1,0
	R	4	3	2	1	4	3	2	1	
Зл	X	2,5	3,1	3,6	6,4	2,8	3,7	3,8	5,2	+1,0
	R	4	3	2	1	4	3	2	1	
ПТ	X	7,2	6,9	8,3	8,9	6,3	7,2	7,7	8,4	+1,0
	R	4	3	2	1	4	3	2	1	
ЧТ	X	6,9	7,2	6,6	8,6	6,2	7,2	6,8	8,6	+0,66
	R	3	2	4	1	4	2	3	1	

Примітки:

- 1) М – середнє арифметичне за відповідними типами саморегуляції;
- 2) значення ϕ -Кендала * - кореляція між ранговими рядами цілеспрямованого та спонтанного типів за ϕ -Кендала за відповідними шкалами опитувальника;
- 3) шкали опитувальника Л.П. Калининського «Методика визначення організаторських та комунікативних якостей»: Сп – комунікативна спрямованість; Дл - діловитість; ПД - прагнення до домінування у спілкуванні; ВС - впевненість у собі; ВП - вимогливість до партнера; Вп - впертість; Пс - поступливість; Зл - залежність; ПТ - психологічний такт; Чт - чуйність.

Як свідчать наведені вище дані, найбільш сильна негативна динаміка узгоджених порівневих змін між «цілеспрямованими» та «спонтанними» типами спостерігається за такими шкалами методики Л.П. Калининського, як «впевненість у собі» ($\phi=-0,66$), «вимогливість до партнера» ($\phi=-0,66$), «впертість» ($\phi=-0,66$), а найбільш сильна позитивна динаміка узгоджених порівневих змін – за такими шкалами, як «поступливість» ($\phi=+1,0$), «залежність» ($\phi=+1,0$), «психологічний такт» ($\phi=+1,0$), «чуйність» ($\phi=+0,66$).

Таким чином, здійснений вище аналіз рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції як чиннику педагогічно-орієнтованого спілкування у майбутніх учителів доводить наступне.

По-перше, на основі даного аналізу ми можемо стверджувати: 1) про продуктивність розрізнення типів саморегуляції як за рівнями (дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький), так і за спрямованістю (спонтанний, цілеспрямований); 2) рівнево-типологічні особливості розвитку саморегуляції є чинником, який зумовлює характер перцептивних, інтерактивних та комунікативних якостей в структурі професійно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного вузу; 3) найбільш суттєво рівнево-типологічні особливості саморегуляції впливають на характер комунікативно-організаторських якостей в структурі професійно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного ВНЗ.

По-друге, такий стан речей потребує цілеспрямованого розвитку у студентів педагогічного вузу зі «спонтанним» типом саморегуляції наступних якостей перцептивної інтерактивної, комунікативної активності у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування: 1) у процесі перцептивної активності майбутніх вчителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні сприяти оптимізації контакту зі співрозмовниками, які проявляють до них байдуже, підозріле, вороже, авторитарне, вимогливе ставлення, прагнуть підкорити собі; 2) у процесі інтерактивної активності майбутніх вчителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні сприяти активізації таких видів спрямованості поведінки в умовах взаємодії, як співробітництво (інтернально-об'єктної спрямованості) та протиборство (екстернально-об'єктної спрямованості); 3) у процесі комунікативної активності майбутніх вчителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні стимулювати розвиток у них таких якостей, як комунікативна спрямованість, діловитість, впевненість у собі, вимогливість до партнера, психологічний такт.

2.4 Взаємозв'язок комунікативної саморегуляції та педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні

Аналіз робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників, наведений вище, доводить, що в структурі педагогічно-орієнтованого спілкування чітко виокремлюються регуляторний та виконавчий аспекти. При цьому регуляторний аспект професійно-орієнтованої комунікації насамперед пов'язується зі структурно-функціональними особливостями саморегуляції, а виконавчий аспект – з особливостями педагогічної комунікативної компетентності.

З метою подальшого вивчення у майбутніх вчителів взаємозв'язку регуляторного та виконавчого аспектів у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування в межах розв'язання сьомого завдання констатувальної частини

експериментального дослідження нами було визначено характер зв'язку між показниками рівневого розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування. Методики, що використовувалися нами при розв'язанні даного завдання, були спрямовані на діагностику взаємодоповнюючих аспектів педагогічної комунікативної компетентності майбутніх вчителів.

У таблиці 2.17 представлені дані, які відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції (за методикою ДОКС) і показниками розвитку комунікативних педагогічних якостей (за методикою ГОКК) у студентів II курсу педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.17

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку комунікативних педагогічних якостей у студентів II курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР	Комунікативні педагогічні якості						Середнє за окремим рівнем
	1	2	3	4	5	6	
Високий та вище середнього	35,4	34,2	32,8	35,2	35,8	38,0	35,2
Середній	34,4	34,3	33,0	31,0	31,1	31,0	32,5
Нижче середнього та низький	31,9	30,9	31,0	31,1	31,0	34,9	31,8
Середнє за всіма рівнями	33,9	31,1	32,3	32,4	32,6	34,6	

Примітки:

1) комунікативні педагогічні якості за шкалами методики М.І. Лук'янової ГОКК: 1 – емпатичність; 2 – рефлексивність; 3 – комунікабельність; 4 – гнучкість особистості; 5 – здібність до співробітництва; 6 – емоційна привабливість.

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.17, дозволяє відмітити наступне.

По-перше, показники розвитку комунікативних педагогічних якостей мають позитивний зв'язок з рівнями розвитку комунікативної саморегуляції. Виключенням з цієї закономірності є «гнучкість особистості» та «емоційна привабливість», де показники «нижче середнього і низького» рівня перебільшують показники «середнього» рівня.

По-друге, на «високому та вище середнього» рівні розвитку комунікативної саморегуляції на перших рангових місцях знаходяться такі педагогічні якості як «емоційна привабливість» (38,0 бала) та «здібності до співробітництва» (35,8 бала). На «середньому» рівні розвитку комунікативної саморегуляції на перших рангових місцях знаходяться «емпатійність» (34,4 бала) та «рефлексивність» (34,3 бала). На рівні розвитку комунікативної саморегуляції «нижче середнього та низькому» на перших рангових місцях знаходяться «емоційна привабливість» (34,9 бала) та «емпатійність» (31,9 бала).

По-третє, спостерігаються певні структурні відмінності між показниками розвитку комунікативних педагогічних якостей, про що свідчать наступні показники за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена: даний коефіцієнт кореляції між «високим» та «середнім» рівнями дорівнює $-0,38$, між «високим» та «низьким» рівнями дорівнює $+0,45$, «середнім» та «низьким» рівнями дорівнює $+0,25$.

Сказане вище дозволяє зробити наступні висновки: 1) у студентів педвузу з «високим» та «вище середнього» рівнями розвитку комунікативної саморегуляції переважають якості, що входять до структури «здібності до співробітництва»: висока ерудиція; орієнтація на підтримку конструктивної ініціативи в учнів; прагнення викликати в учнів інтерес до будь-якої справи; вміння розв'язувати конфліктні ситуації; вміння викликати інтерес до навчального процесу; вміння спонукати учнів до дискусії; демонстрація гарних знань предмету; володіння високим рівнем допитливості; прагнення створювати оптимальний психологічний контроль під час уроку; 2) у студентів педвузу з рівнем комунікативної саморегуляції «нижче середнього та низьким» переважають якості, які входять до структури «емпатійності»: вміння добре розуміти настрої учнів; уважність до учня та його проблем; співчуття учню при його невдачах; інтерес до життєдіяльності учнів; прагнення до врахування емоційних станів учнів на уроках; вміння зняти напруження та втому на уроці; вияви любові та інтересу до дітей; демонстрація поваги особистості учня; прагнення називати учнів частіше всього за іменами [291, с. 15].

У таблиці 2.18 представлені дані, які відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції (за методикою ДОКС) і показниками розвитку комунікативних педагогічних функцій (за методикою ГОКК) у студентів V курсу педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.18

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку комунікативних педагогічних функцій у студентів V курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР	Комунікативні педагогічні функції			Середнє за окремим рівнем
	1	2	3	
Високий та вище середнього	72,1	71,0	74,1	72,4
Середній	67,8	69,4	64,1	67,1
Нижче середнього та низький	65,6	69,3	65,2	66,7
Середнє за всіма рівнями	68,5	69,9	67,8	

Примітки:

1) комунікативні педагогічні функції за шкалами методики М.І. Лук'янової ГОКК: 1 – вплив (як формування); 2 – організація (як спонукання); 3 - передача інформації.

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.18, дає можливість відзначити наступне.

По-перше, показники розвитку комунікативних педагогічних функцій мають позитивний зв'язок з рівнями розвитку комунікативної саморегуляції; виключенням є функція «передачі інформації», де показники «нижче середнього і низького» рівня перевищують показники «середнього» рівня.

По-друге, якщо на «високому та вище середнього» рівні домінує така педагогічна функція, як «передача педагогічної інформації», то на «середньому» та «нижче середнього і низькому» рівнях домінує така педагогічна функція, як «організація (заохочення учнів до учбової діяльності)».

По-третє, показники розвитку такої педагогічної функції, як «передача педагогічної інформації» мають статично значущі відмінності за критерієм

Манна – Уїтні [236, с. 49-51] на 0,05 рівні значущості між показниками «високого та вище середнього» і «нижче середнього та низьким» рівнів.

Сказане вище дозволяє зробити наступні висновки: 1) у студентів педвузу з «високим» та «вище середнього» рівнями розвитку комунікативної саморегуляції переважають якості, що входять до структури такої функції педагогічного спілкування, як «передача педагогічної інформації»: любов та повага до учнів; здатність публічно визнавати свої помилки; неприпустимість образ у бік учнів; вміння ясно та доступно викладати матеріал; вияви готовності до спілкування з учнем; справедливості по відношенню до учня; визнання рівності позицій вчителя та учня; вміння аналізувати суспільні події та процеси; демонстрація гарних знань предмету; прагнення створювати оптимальний психологічний контроль під час уроку; володіння культурою мови; вияви доброзичливості у спілкуванні; широке коло інтересів та захоплень; зрозуміле і доступне викладення матеріалу; створення оптимального психологічного настрою під час уроку; 2) у студентів педвузу з рівнем комунікативної саморегуляції «нижче середнього та низьким» переважають якості, що входять до структури такої функції педагогічного спілкування, як «вплив (формування)»: вміння добре розуміти настрої учнів; висока творча активність; високий рівень відповідальності; увага до учня та його проблем; співчуття учню при його невдачах; вміння знайти до учня індивідуальний підхід; вміння стриматися, навіть коли учень є неправий; прояви почуття відповідальності; відстоювання власної точки зору без дратівливості; вияви творчої активності; вислуховування думок учнів; відсутність демонстрації своєї зверхності над учнями; визнання за учнями права на власну точку зору; підтримання конструктивної ініціативи учнів; ввічливість [141, с. 15].

У таблиці 2.19 представлені дані, що відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції (за методикою ДОКС) і показниками розвитку педагогічної комунікативної компетентності (за опитувальником ПКК Г.С. Трофімової) у студентів II курсу педагогічного ВНЗ.

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції і показниками розвитку педагогічної комунікативної компетентності у студентів II курсу педагогічного ВНЗ

Рівні розвитку КСР	Структурні компоненти педагогічної комунікативної компетентності			Середнє за окремим рівнем
	1	2	3	
Високий та вище середнього	8,3	8,2	8,0	8,2
Середній	7,2	7,6	7,2	7,3
Нижче середнього та низький	6,9	7,2	6,6	6,9
Середнє за всіма рівнями	7,5	7,7	7,3	

Примітки:

1) структурні компоненти педагогічної комунікативної компетентності за методикою ПКК Г.С. Трофімової: 1 - когнітивний (міра інформованості досліджуваного у сфері психології спілкування); 2 - конативний (особливості зовнішньої поведінки педагога в ході спілкування з учнями); 3 - емотивний (рівень розвитку уміння педагога керувати власними емоційними станами).

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.19, дозволяє відмітити наступне.

По-перше, показники розвитку різних структурних компонентів педагогічної комунікативної компетентності (когнітивного, конативного, емотивного) мають чітко виражений позитивний взаємозв'язок з рівнями розвитку комунікативної саморегуляції.

По-друге, ранговий аналіз даних на різних рівнях розвитку комунікативної саморегуляції свідчить, що на першому ранговому місці у студентів з «високим та вище середнього» рівнем розвитку комунікативної саморегуляції знаходиться «когнітивний» компонент педагогічної комунікативної компетентності (ступінь інформованості досліджуваного у сфері психології педагогічної комунікації). На першому ранговому місці у студентів з «середнім» і «нижче середнього та низьким» рівнях розвитку комунікативної саморегуляції знаходиться «конативний» компонент педагогічної

комунікативної компетентності (самоконтроль зовнішньої манери поведінки педагога у процесі спілкування з учнями).

По-третє, «високому та вище середнього» рівні розвитку комунікативної саморегуляції відповідають «високі» значення показників за всіма структурними компонентами педагогічної комунікативної компетентності, а рівню «нижче середнього та низькому» відповідають «середньо-високі» та «середні» значення показників за всіма структурними компонентами педагогічної комунікативної компетентності. Отже, при порівнянні вказаних вище рівнів показники розвитку структурних компонентів комунікативної компетентності відрізняються один від одного за критерієм Манна-Уїтні на 0,01 рівні значущості.

Сказане вище дозволяє зробити наступні висновки: 1) у студентів педагогічного ВНЗ з «високим» та «вище середнього» рівнями розвитку комунікативної саморегуляції переважають наступні якості, що входять до структури когнітивного компоненту педагогічної комунікативної компетентності: здатність розуміти вікові особливості учнів; здатність розуміти поведінку учнів; здатність розуміти труднощі учнів у спілкуванні; здатність розуміти смаки, симпатії, антипатії учнів; здатність визначити рівень інформованості учнів з проблеми, що обговорюється; здатність визнавати учнівську точку зору; 2) у студентів педагогічного ВНЗ з рівнем комунікативної саморегуляції «нижче середнього та низьким» переважають наступні якості, що входять до структури конативного компоненту педагогічної комунікативної компетентності: здатність викликати в учнів довіру до себе; вміння посміхатися, жартувати у спілкуванні з учнями; здатність утримувати у полі зору всіх учнів; здатність оцінювати реакцію слухачів; прагнення до партнерських стосунків у спілкуванні з учнями; прагнення зрозуміти учнів та бути зрозумілим ними [258].

У таблиці 2.20 представлені дані, що відображають взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції (за методикою ДОКС) і

показниками розвитку комунікативної й соціально-психологічної компетентності (за методикою КОСКОМ-2) у студентів II курсу педагогічного ВНЗ.

Таблиця 2.20

Взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку комунікативної і соціально-психологічної компетентності у студентів II курсу педагогічного ВНЗ

Шкали КОСКОМ-2	Рівні розвитку комунікативних умінь за ДОКС							
	Високий та вище середнього		Середній		Нижче середнього та низький		Середнє за всіма рівнями	
	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг	Знач.	Ранг
1	3,7	7	3,4	8	3,0	7	3,4	6,5
2	4,2	3	3,8	3	3,5	4	3,8	4
3	3,4	8	3,3	9	2,8	8,5	3,2	8
4	2,6	14	2,7	12	2,8	8,5	2,7	11,5
5	2,8	11	2,5	13,5	2,5	12	2,6	13,5
6	1,9	17	2,3	15,5	1,9	16	2,0	17
7	4,1	4	3,8	3	3,7	1,5	3,9	2,5
8	3,2	9	2,8	10,5	2,1	15	2,7	11,5
9	2,6	14	2,8	10,5	2,5	12	2,6	13,5
10	2,6	14	2,2	17	1,6	17	2,1	16
11	4,4	1,5	3,5	6,5	3,1	6	3,4	6,5
12	3,8	6	3,7	5	3,3	5	3,6	5
13	3,0	10	3,5	6,5	2,3	14	2,9	9
14	4,4	1,5	3,8	3	3,6	3	4,0	1
15	2,6	14	2,3	15,5	2,5	12	2,5	15
16	4,0	5	3,9	1	3,7	1,5	3,9	2,5
M	3,3		3,1		2,8		3,1	

Примітки:

1) шкали опитувальника І.В. Макаровської КОСКОМ-2: 1 - розуміння учнів; 2 - розуміння педагогічних ситуацій; 3 - педагогічна хватка; 4 - моральні установки; 5 - мотивація досягнення; 6 - емоційна стабільність; 7 - педагогічний імідж, самопрезентація; 8 - соціально-психологічна компетентність; 9 - вербальна компетентність; 10 - оперативна соціальна компетентність; 11 - его-компетентність; 12 - комунікативна компетентність; 13 - впевненість; 14 -

стабільність педагогічних стосунків; 15 - мотивація схвалення; 16 - комунікативно-особистісний потенціал;

2) М - середнє за окремим рівнем.

Аналіз даних, представлених у таблиці 2.20, дозволяє відмітити наступне.

По-перше, позитивний взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції і показниками розвитку комунікативної і соціально-психологічної компетентності спостерігається у 68,7% досліджуваних за наступними якостями: «розуміння учнів», «розуміння педагогічних ситуацій», «педагогічна хватка», «мотивація досягнення», «педагогічний імідж, самопрезентація», «соціально-педагогічна компетентність», «оперативна соціальна компетентність», «его-компетентність», «комунікативна компетентність», «стабільність педагогічних стосунків», «комунікативно-особистісний потенціал».

По-друге, неоднозначний взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку комунікативної й соціально-психологічної компетентності спостерігається у 31,3% досліджуваних за наступними якостями: «моральні установки», «емоційна стабільність», «вербальна компетентність», «впевненість у собі», «мотивація схвалення».

По-третє, за методикою КОСКОМ-2 найвищий рівень розвитку у досліджуваних мають такі якості, як «стабільність педагогічних стосунків» (4,4 бала), «педагогічний імідж, самопрезентація» (4,1 бала), а найнижчий рівень - «моральні установки» (2,6 бала), «вербальна компетентність» (2,6 бала), «оперативна соціальна компетентність» (2,6 бала).

Таким чином, аналізу взаємозв'язку комунікативної саморегуляції та педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, у цілому рівневі особливості розвитку комунікативної саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ мають позитивний зв'язок з

показними розвитку різних аспектів їх педагогічної комунікативної компетентності в структурі педагогічно-орієнтованої комунікації.

По-друге, найбільш позитивний статистично значущий зв'язок між рівневими особливостями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку комунікативної компетентності у студентів педагогічного ВНЗ відзначається за такими структурними компонентами їх педагогічної комунікативної компетентності, як «когнітивний», «конативний», «емотивний», які є найбільш тісно пов'язаними з виконавчим аспектом педагогічно-орієнтованої комунікації.

По-третє, отримані результати доводять, що регуляторний аспект педагогічно-орієнтованої комунікації у формі комунікативної саморегуляції є детермінуючим фактором по відношенню до виконавчого аспекту педагогічно-орієнтованої комунікації у формі педагогічної комунікативної компетентності.

Висновки до другого розділу

1. Динаміка загальної та комунікативної саморегуляції у майбутніх вчителів у процесі навчання у педагогічному ВНЗ має наступні характеристики: 1) позитивну, але статистично незначущу динаміку від молодших до старших курсів в розвитку загальної та комунікативної саморегуляції; 2) позитивний взаємозв'язок між рівнями розвитку комунікативної саморегуляції і показниками розвитку окремих аспектів загальної саморегуляції (структурним, функціональним, стильовим, динамічним); 3) найбільш суттєву динаміку структурного аспекту загальної саморегуляції (цілепокладання та утримання цілі, аналіз та моделювання умов діяльності, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів, корекція системи саморегулювання), а найменш виражену динаміку – динамічного аспекту загальної саморегуляції (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності) від молодших до старших курсів; 4) практичну відсутність позитивної динаміки від молодших до старших курсів у розвитку таких базових функціональних

компонентів комунікативної саморегуляції, як «комунікативне цілепокладання», «аналіз комунікативної ситуації», «комунікативне програмування»; 5) найбільшу нерозвиненість «комунікативного програмування» та найбільшу розвиненість «комунікативного самоконтролю» як у молодших, так і у старших курсів.

2. Рівнево-типологічні особливості розвитку саморегуляції є чинником, який зумовлює характер перцептивних, інтерактивних та комунікативних якостей в структурі педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного вузу. Найбільш суттєво рівнево-типологічні особливості саморегуляції впливають на характер комунікативно-організаторських якостей в структурі педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного ВНЗ.

3. Рівневі особливості розвитку комунікативної саморегуляції мають позитивний зв'язок з показниками розвитку різних аспектів педагогічної комунікативної компетентності в структурі педагогічно-орієнтованої комунікації у студентів II курсу. Найбільш сильний, статистично значущий зв'язок між рівневими особливостями розвитку комунікативної саморегуляції та показниками розвитку комунікативної компетентності відзначається за такими структурними компонентами педагогічної комунікативної компетентності, як «когнітивний», «конативний», «емотивний», які є найбільш тісно пов'язаними з виконавчим аспектом педагогічно-орієнтованої комунікації у студентів II курсу. Регуляторний аспект педагогічно-орієнтованої комунікації у формі комунікативної саморегуляції є детермінуючим фактором по відношенню до виконавчого аспекту педагогічно-орієнтованої комунікації у формі педагогічної комунікативної компетентності.

4. Здійснений аналіз доводить, що, з одного боку, у майбутніх вчителів рівнево-типологічні особливості розвитку саморегуляції пов'язані з розвитком якостей перцептивної, інтерактивної та комунікативної активності у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування, а також те, що рівні розвитку комунікативної саморегуляції пов'язані з розвитком комунікативної

компетентності у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, а з другого боку – свідчать про недостатню динаміку розвитку комунікативної та загальної саморегуляції в умовах стихійного розвитку у процесі професійної підготовки студентів педвузу.

5. З метою підвищення у майбутніх вчителів рівня функціонування педагогічно-орієнтованого спілкування потрібний цілеспрямований розвиток комунікативної саморегуляції активними методами навчання.

Основний зміст розділу відображено в наступних публікаціях автора:

1. Ніколаєнко О.С. Дослідження рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції у студентів педагогічного вузу // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 10 (34). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – С. 158–164.

2. Ніколаєнко О.С. Рівнево-типологічні особливості розвитку саморегуляції як фактор спілкування у студентів педагогічного // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. Збірник наукових праць. Вип. 11 (35). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 171–189.

3. Долинська Л.В., Ніколаєнко О.С. Дослідження проблеми типології стилів саморегуляції у студентів вузу // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. Збірник наукових праць. Вип. 5 (29). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 196–201.

4. Ніколаєнко О.С. Дослідження взаємозв'язку рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції та самовідношення у студентів педагогічного вищого навчального закладу // Сучасна молодь: крок у майбутнє: Матеріали I Міжнародної конференції для студентів та аспірантів, м. Суми, 17–18 травня 2006 р. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2006. – С. 307–313.

РОЗДІЛ 3

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Теоретичне обґрунтування розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки

За результатами констатувальної частини нашого дослідження з'ясувалося, що за відсутності цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ рівень розвитку та динаміка як загальної, так і комунікативної саморегуляції не дозволить бути їм успішними у майбутньому педагогічному спілкуванні.

У психолого-педагогічній літературі існують численні дослідження, присвячені розвитку саморегуляції. З метою використання зазначеного досвіду розглянемо дослідження, пов'язані з розвитком у суб'єкта регулятивних процесів як психологічних механізмів саморегуляції. Головними завданнями подібних досліджень є, по-перше, вироблення у досліджуваних єдиної технологічної послідовності функціональних ланок, які реалізують повноцінний процес саморегуляції; по-друге, змістовно-психологічне наповнення даних ланок конкретною феноменологією психологічного процесу, стану або виду цілеспрямованої активності, що регулюється; по-третє, розвиток у досліджуваних комплексів регулятивних вмінь, які співвідносяться з нормативними ланками системи усвідомленої саморегуляції.

За критерієм цілеспрямованого розвитку психологічних механізмів саморегуляції у різноманітних видах, формах, а також умовах здійснення довільної активності суб'єктів можна виділити наступні напрямки розвитку саморегуляції: 1) розвиток механізмів саморегуляції у різних видах довільної активності підлітків; 2) розвиток психологічних механізмів саморегуляції у процесі підготовки студентів до професійної діяльності; 3) розвиток

психологічних механізмів саморегуляції в ускладнених умовах діяльності у дорослих; 4) розвиток психологічних механізмів саморегуляції цілеспрямованої комунікативної активності суб'єктів; 5) розвиток рефлексії як метамеханізму саморегуляції.

Розглянемо дослідження, спрямовані на розвиток механізмів саморегуляції у різних видах довільної активності підлітків.

М.Й. Боришевський та С.Д. Максименко при формуванні саморегуляції поведінки підлітків у процесі учбової діяльності показали, що найбільш ефективний розвиток саморегуляції у підлітків відбувається в умовах, коли вчитель не жорстко регламентує завдання, а звертається до підлітків із завданнями, які передбачають виявлення учнями власної ініціативи при їх виконанні. Завдяки цьому підлітки начебто стають співавторами вимог учителя. У результаті зазначених вимог вчителя власні вимоги підлітків до своєї поведінки та діяльності зумовлюють розвиток достатньо високого рівня саморегуляції [32].

У дослідженні Н.М. Апетик формувалися деякі аспекти моральної саморегуляції поведінки підлітків як умова попередження їх девіантної поведінки [14]. Дослідниця розробила програму тренінгових занять з формування умінь саморегуляції моральної поведінки підлітків. У зазначену програму були включені дискусійні шоу в ігровій формі, в яких здійснювалася драматична постановка ситуації обговорення. Тренінгові заняття склалися з наступних основних етапів: 1) вступного слова; 2) інтриги; 3) драматичної постанови; 4) дискусії; 5) прикладів позитивного вирішення; 6) висновків. Теми тренінгових занять охоплювали як соціальні, так і особистісні проблеми підлітків. Передбачалося, що драматична постановка актуальної проблеми коригувалася у відповідності до віку дітей. Основними дійовими особами програми виступали ведучі (психолог), акторська група, глядачі та учасники драматичної постанови.

Мета дослідження М.В. Гриньової полягала у вдосконаленні вмінь саморегуляції навчальних дій. Авторка виокремила наступні фактори

формування вмінь саморегуляції навчальних дій: 1) організація кожної учбової дії відповідно до компонентів саморегуляції; 2) організація шести етапів уроку, які відображають та розвивають відповідні компоненти саморегуляції; 3) використання окремих принципів модульного навчання; 4) сприймання учнем у внутрішньому плані структури саморегуляції, що сприяє перетворенню її в організаційні навички; 5) тривалість та систематичність при формуванні саморегуляції; 6) встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між вчителем та учнем [59].

О.К. Осницький при формуванні вмінь саморегуляції у професійному самовизначенні учня показав, що завдяки розвитку та вдосконаленню в учнів системи саморегуляції в них формується сукупність комплексів вмінь: 1) ставити цілі та визначати найбільш актуальні з них; 2) аналізувати умови та виокремлювати найбільш значущі для досягнення поставлених цілей; 3) вибирати способи дій та організувати їх послідовну реалізацію; 4) оцінювати результати діяльності, підбираючи для цього найбільш вдалі критерії оцінки. Автор довів, що у підлітковому віці психологічні механізми саморегуляції можуть стати не тільки предметом усвідомленого контролю, але й важливим інструментом самовиховання та самовдосконалення власних можливостей [193].

Розглянемо дослідження, спрямовані на розвиток психологічних механізмів саморегуляції у процесі підготовки студентів до професійної діяльності.

У дослідженні Л.А. Колесніченко проводилося підвищення рівня вмінь особистісної саморегуляції менеджерів у процесі професійної підготовки [105]. В програмі розвитку даної саморегуляції містяться чотири блоки. Перший блок «Пізнай себе та інших» спрямований на розвиток рефлексивних умінь та розширення і поглиблення уявлення про самого себе та оточуючих людей. Другий блок «Знайомство з саморегуляцією» присвячений усвідомленню значущості особистої саморегуляції в професійній діяльності менеджера, ролі самооцінки в процесі саморегуляції. Третій блок «Шляхи вдосконалення

особистісної саморегуляції» покликаний розвивати змістовні складові особистісної саморегуляції. Четвертий блок «Усвідомлена трансформація» був присвячений усвідомленню та закріпленню змін, що відбулися у процесі реалізації програми. Проведена експериментальна робота підвищила особистісну саморегуляцію як працюючих, так і майбутніх менеджерів.

Н.І. Пов`якель розробила психотехнології розвитку вмінь саморегуляції мислення у майбутніх практичних психологів в контексті вивчення дисциплін з практичної психології. При цьому важливим, на думку дослідниці, було, з одного боку, надання системи базових знань з існуючих систем саморегуляції, а з іншого – формування системи творчих умінь створення індивідуально-ефективної спроможної системи саморегуляції особистості, що закладає основи регулятивної культури, в тому числі і культури мислення. В якості психотехнологій розвитку саморегуляцій мислення виступили: групова дискусія, ігрові технології, технології розвитку мислення, технології розвитку саморегуляції [208].

Розглянемо дослідження, спрямовані на розвиток психологічних механізмів саморегуляції в ускладнених умовах діяльності у дорослих.

Тренінг О.В. Плотко був спрямований на формування у працівників податкової міліції комплексів умінь саморегуляції в емоціогенних умовах. У структурі тренінгу виокремлюються чотири модулі [207]. Перший модуль зумовлював розвиток рефлексії власного «Я» податківців та усвідомлення себе у професії. Другий модуль спрямовувався на відпрацювання способів ефективної комунікації податківців у професійних ситуаціях та формування механізмів планування, програмування, моделювання діяльності, оцінки її результатів в емоціогенних умовах. Третій модуль полягав у виробленні у податківців навичок рольової поведінки. Найбільш ефективними у цьому сенсі виявилися ділові та рольові ігри. Четвертий модуль формував та закріплював способи та прийоми зняття емоційної напруги.

О.К. Осницький та Т.С. Чуйкова формували вміння саморегуляції активності суб'єкта у ситуації втрати роботи [194]. Автори розробили

регуляторно-орієнтований тренінг, який передбачав покрокове відпрацювання функцій саморегуляції, задіяних у саморегуляції активності суб'єкта під час пошуку роботи: 1) постановку цілей; 2) програмування своїх дій з врахуванням власних можливостей та можливостей, наданих ситуацією; 3) оцінювання власних дій за кількома критеріями; 4) вибір резервних шляхів пошуку роботи.

Ю.С. Наживін та Л.Є. Душацький формували здібність до саморегуляції в стресовій ситуації діяльності «активного оператора» [169]. Автори провели сім серій експерименту, які відрізнялися один від одного попередніми інструкціями, за допомогою яких експериментатор активізував ту чи іншу ланку системи саморегуляції. В результаті проведення вказаних серій експерименту контур системи саморегуляції ставав повним, а сама система найбільш «повноцінною». Автори експериментально довели, що максимальних результатів у складній операторській діяльності, яка здійснюється в стресових ситуаціях, можна досягти при забезпеченні її таким потужним засобом, як повноцінна у структурному та функціональному відношенні система саморегуляція. Дослідники показали, що за динамікою результатів, продемонстрованих досліджуваними в процесі формування системи саморегуляції, можлива діагностика розвитку їх здібності до регуляції діяльності.

Л.Г. Дикая у дослідженні психічної саморегуляції функціонального стану людини в складній професійній діяльності в екстремальних умовах показала, що основними закономірностями становлення психічної саморегуляції функціонального стану як діяльності є наступні: 1) зміна провідних рівнів регуляції; 2) перехід від мимовільного та неусвідомленого рівня до довільного та усвідомленого рівня в формі цілеспрямованої активності; 3) формування власних мотивів та цілей саморегуляції; 4) поява специфічного суб'єктивного образу функціонального стану; 5) ускладнення засобів та способів, які використовуються суб'єктом для саморегуляції (від мимовільних та емоційних реакцій до довільних психофізіологічних систем аутотренінгу та вольової регуляції); 6) встановлення взаємозв'язків між рівнями регуляції

функціонального стану та професійною діяльністю; 7) посилення ролі індивідуально-психологічних детермінант в саморегуляції [62].

Розглянемо дослідження, спрямовані на розвиток психологічних механізмів саморегуляції цілеспрямованої комунікативної активності суб'єктів.

У дослідженні С.П. Тетерук, спрямованому на формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі, формувальний експеримент здійснювався за такими напрямками: 1) формування саморегуляції як цілісного утворення; 2) застосування тренувальних вправ на зміну рівня домагань та характер самооцінки студентів, рівня самоконтролю та розвитку рефлексії у студентів; 3) розвиток індивідуальних властивостей мислення та уваги студентів; 4) формування позитивного ставлення до вивчення іноземної мови. Дослідниця здійснила підбір вправ для кожного заняття відповідно до навчальної експериментальної програми. Одна й таж вправа у її дослідженні спрямовувалася одночасно на досягнення різних цілей: формування у студентів адекватної самооцінки та рівня домагань, їх рефлексивних вмінь разом із розвитком умінь цілепокладання, прогнозування, планування, оцінювання та самоконтролю [254].

Р. Вердебер та К. Вердербер розробили тренінг ефективного публічного виступу, окремі завдання якого спрямовані на розвиток умінь комунікативної саморегуляції [40]. В структуру даного тренінгу входять блоки, спрямовані на розвиток вербальних та невербальних компонентів публічного виступу. Для цього автори розробили наступні етапи тренування власної промови уголос: 1) графік підготовки та тренування; 2) використання нотаток під час виступів; 3) використання наочності; 4) безпосереднє проведення репетиції виступу з наступними елементами: перше тренування, аналіз першого тренування, друге тренування, аналіз другого тренування та досягнення спонтанності у виступу; 5) тренування подолання нервовості під час виступу; 6) адаптація промови до конкретної аудиторії.

Розглянемо дослідження, спрямовані на розвиток рефлексії як метамеханізму саморегуляції.

У своєму дослідженні О.О. Конопкін вирізняє різні аспекти в структурі рефлексивного механізму саморегуляції, які мають враховуватися при його цілеспрямованому розвитку [105]. По-перше, автор виокремлює «внутрішній план» взаємодії суб'єкта з оточуючою дійсністю. По-друге, наступним аспектом механізму рефлексії є вміння оперувати у внутрішньому плані свідомості інформацією, представленою як в наочно-образній, так і у вербальній, а також абстрактно-знаковій формі. По-третє, найважливішим аспектом механізму рефлексії є мовний розвиток людини, можливості її внутрішнього діалогу. Дослідник відзначає, що доводиться обмежитися констатацією різноманітної участі мови в побудові та реалізації усвідомленої регуляції. Завдяки її унікальній ролі у здійсненні функції свідомості мова бере участь у побудові та фіксації у свідомості суб'єкта цілісної динамічної моделі діяльності, яка має бути реалізована. Таким чином, на думку О.О. Конопкіна, саме розвиток саморегуляції передбачає як усвідомлення своїх сильних та слабких боків та максимальну компенсацію недостатності одних засобів саморегуляції іншими – своєрідний рефлексивний підхід до самого себе.

Для розвитку рефлексивних механізмів саморегуляції Н.І. Пов`якель розробила рефлексивно-творчий тренінг (РЕТТ) [208]. Ключовим у розробленому нею РЕТТ є розвиток професійно-важливих рефлексивних складових і формування творчих умінь входження в «рефлексивний режим» саморегуляції мислення та виходу із нього. Означений «рефлексивний режим» обумовлює механізми «рефлексивної центрації» й «рефлексивної децентрації» у процесі вирішення завдань. Програма РЕТТ містить: 1) психотерапію та самовдосконалення регулятивних структур мислення; 2) психокорекцію непродуктивних форм систем та прийомів саморегуляції мислення; 3) формування знань та умінь саморегуляції мислення. При цьому формування «рефлексивного режиму» саморегуляції мислення складалося з наступних етапів: 1) виходу у рефлексивну позицію; 2) рефлексивного усвідомлення; 3) рефлексивного відображення ситуації; 4) рефлексивного обґрунтування рішення. Таким чином, механізми та прийоми рефлексивного усвідомлення та

конструктивного подолання мисленнєвих труднощів стали провідною рушійною силою РЕТТ.

Наведений вище аналіз дозволив нам: 1) стверджувати про недостатню розробленість у сучасній психології проблеми розвитку у майбутніх вчителів комплексів вмінь комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 2) визначити принципи розробки психолого-педагогічної моделі, спрямованої на розвиток у майбутніх вчителів комплексів вмінь комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 3) проаналізувати ефективність певних психотехнік при розвитку регулятивних вмінь у різних видах саморегуляції.

Виходячи з цього, ми висунули наступні робочі гіпотези формуальної частини експериментального дослідження комунікативної саморегуляції у студентів педвузу: 1) в основі функціонування та розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів як цілісного суб'єктного утворення знаходяться психологічні механізми комунікативної саморегуляції, які співвідносяться з етапами педагогічного спілкування; 2) базовою психологічною умовою розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів як цілісного суб'єктного утворення є цілеспрямоване формування комплексів регуляторних вмінь, реалізуючих психологічні механізми комунікативної саморегуляції; 3) цілеспрямоване формування у майбутніх вчителів комплексів регуляторних вмінь комунікативної саморегуляції може здійснюватися у навчально-тренувальній групі на засадах активного керованого інтеріндивідуального навчання у формі регуляторно-спрямованого науково-практичного семінару в процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

У відповідності з висунутими гіпотезами нами були визначені наступні завдання формуальної частини експериментального дослідження комунікативної саморегуляції у студентів педвузу: 1) теоретично обґрунтувати розвиток комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки; 2) розробити програму розвитку комунікативної саморегуляції у майбутніх вчителів; 3) апробувати програму розвитку

комунікативної саморегуляції у майбутніх вчителів; 4) проаналізувати ефективність програми розвитку комунікативної саморегуляції в процесі підготовки майбутніх вчителів до педагогічного спілкування.

Висунення означених гіпотез та завдань вимагає теоретичного обґрунтування можливості розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів як цілісного суб'єктного утворення шляхом вдосконалення регулятивних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції.

Розвиток саморегуляції залежить від комплексу необхідних умов, серед яких, на думку Н.І. Пов'якель, необхідно виділяти наступні: 1) зовнішні психологічні умови як значущі обставини, від яких залежить досягнення високого рівня розвитку саморегуляції, що мають об'єктивний характер по відношенню до суб'єкта та його діяльності; 2) внутрішні психологічні умови як чинники (фактори) й механізми, які можна визначити як рушійні сили розвитку саморегуляції, що мають суб'єктивний характер по відношенню до суб'єкта та його діяльності [208, с. 107].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено регулятивні процеси як психологічні механізми комунікативної саморегуляції, які співвідносяться з певними етапами педагогічного спілкування, що були принципово важливими для нашого формувального експерименту. Етап орієнтування у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) постановка цілей (цілеутворення) у педагогічному спілкуванні; 2) моделювання суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програмування виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні. Етап виконання у педагогічному спілкуванні забезпечують такі психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) емоційно-вольова мобілізація в актуальному процесі педагогічного спілкування; 2) самоконтроль та оцінка ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування; 3) самовплив при встановленні та

підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування. Етап контролю та оцінки досягнутих результатів у педагогічному спілкуванні забезпечують наступні психологічні механізми комунікативної саморегуляції: 1) контроль та оцінка результатів педагогічного спілкування, що відбулося; 2) прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування, що відбулося; 3) самореабілітація після педагогічного спілкування, що відбулося.

Необхідно підкреслити, що, з одного боку, рівень розвитку регулятивних процесів як психологічні механізми саморегуляції виявляється в рівнях розвитку відповідних комплексів регулятивних умінь, а з іншого – цілеспрямоване формування комплексів регуляторних вмінь зумовлює розвиток регулятивних процесів як психологічних механізмів саморегуляції.

У підтвердження першої тези наведемо думку О.К. Осницького, який відзначає, що регулятивні механізми актуальної діяльності «можна представити як реалізацію сукупності регуляторних вмінь, об'єднаних в комплекси й відповідних основним регулятивним функціям» [190, с. 14].

Підкреслимо, що рівень розвитку психологічних механізмів саморегуляції «як регулятивних прийомів є проявом та показником рівня психологічної культури саморегуляції ...» [208, с. 56].

У підтвердження другої тези наведемо думку Н.І. Пов`якель, яка вважає, що для розвитку психологічних механізмів саморегуляції потрібне цілеспрямоване формування наступних комплексів регулятивних вмінь: 1) вмінь систематичної (повної, послідовної, цілеспрямованої) саморегуляції діяльності; 2) систематичних вмінь утворювати, деталізувати й формувати цілі, перетворювати основні та загальні цілі в допоміжні й реалізаційні цілі; 3) систематичних вмінь планувати та прогнозувати власні дії, особливо – у повній, розгорнутій усвідомленій формі; 4) вмінь самостійно й обґрунтовано приймати рішення щодо досягнення результатів та адекватності вирішення завдань; 5) вмінь здійснювати постійний поточний самоконтроль й рефлексивну оцінку власних дій в умовах вирішення завдань високого рівня

складності тощо. Н.І. Пов`якель відзначає: «Чим більш ефективними та сформованими є вміння здійснювати кожний інтегральний процес та весь комплекс зазначених процесів, тим більш ефективною виступає реалізація ... своїх професійних функцій при вирішенні завдань» [208, с. 123].

Користуючись дослідженням В.А. Кан-Каліка, можна також стверджувати, що комунікативна саморегуляція у процесі педагогічного спілкування «передбачає вміння педагога: а) швидко, оперативно та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; б) правильно планувати та здійснювати саму систему комунікації, зокрема її найважливішу ланку – мовний вплив; в) швидко та точно знаходити адекватні змісту спілкування комунікативні засоби, відповідні одночасно творчій індивідуальності педагога і ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця, що виступає у якості об'єкта впливу; г) постійно відчувати та підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні» [95, с. 85].

Таким чином, цілеспрямоване формування у майбутніх вчителів комплексів регулятивних вмінь зумовлює розвиток регулятивних процесів психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Розглянемо психологічні особливості регулятивних вмінь. У вмінні саморегуляції «об'єднуються, насамперед, пізнавальні та перетворювальні можливості людини, здійснюється своєрідний синтез знання та дії» [191, с. 122]. Б.Ф. Ломов також відзначає: «Вміння являє собою складне психічне утворення. Воно формується на основі системи навичок, які відносяться до одного й того ж виду діяльності» [138, с. 229]. На рівні вміння людина має володіти не тільки відповідною системою навичок, але й системою знань. «Вміла дія» - це завжди дія зі знанням справи. При цьому мається на увазі не тільки знання про те, як виконати ту чи іншу дію, але й знання головних особливостей своєї справи в цілому. Отже, вміння формуються на основі широкого кола знань про трудовий процес, знаряддя та умови праці. Вміння включають не лише рухові, але й розумові дії. «Діяти вміло – означає діяти

«розумно», самостійно планувати процес роботи, знаходити у кожному конкретному випадку найбільш раціональні способи дії» [138, с. 229].

На відміну від навичок, які забезпечують виконання діяльності в незмінних умовах, вміння характеризуються, на думку Є.О. Мілерян, «варіативною адекватністю» способів досягнення цілей по відношенню до змінних умов діяльності [154, с. 52]. Остання можлива тому, що вміння забезпечуються синтезом особистісних властивостей (мисленневих, чуттєвих, вольових) та є засобом свідомої, цілеспрямованої, довільної, творчої активності. Б.Ф. Ломов, порівнюючи вміння та навички, відзначає: «Для навички як автоматизованої дії характерна стереотипність. Вміння, навпаки, виявляється в рішенні нових завдань. Воно передбачає добре орієнтування в нових умовах та виступає не як просте повторення того, що було засвоєно в минулому досвіді, але й містить в собі момент творчості» [138, с. 229].

Найважливішим параметром вміння виступає його практично-дійовий характер. Цей параметр входить як у визначення вміння («вміння – це знання в дії»), так і в аналіз умов його формування («вміння розвивається в умовах органічного поєднання теорії з практикою») [154, с. 58]. О.К. Осницький також робить висновки про те, що «вміння саморегуляції завдяки їх зв'язку з діяльністю людини та залученістю людини в цю діяльність можуть бути сформовані та актуалізовані значно швидше, а завдяки зв'язку із цілепокладаючою діяльністю людини та цілеспрямованим характером зусиль, що при цьому застосовуються, можуть бути краще відрефлексовані та асимільовані у суб'єктному досвіді» [191, с.123].

О.О. Конопкін вважає, що стрижневою, сутнісною характеристикою глобального феномену саморегуляції є загальна здібність до саморегуляції (ЗЗС). Автор відзначає, що з оволодінням людиною різноманітними актами та видами діяльності та розвитком загальних регуляторних вмінь виникає результат, який полягає в «формуванні абстрагованого від специфіки різноманітних окремих видів діяльності узагальненого вміння будувати та

керувати цілеспрямованою активністю, тобто в формуванні загальної здібності до саморегуляції» [106, с. 130].

Розглянемо базові психологічні умови формування регулятивних вмінь, які забезпечують розвиток психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у майбутніх вчителів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні. О.К. Осницький вважає наступне: «Цілеспрямоване виховання в учнів механізмів саморегуляції діяльності передбачає формування в них суб'єктного (тобто активного та усвідомленого) ставлення до кожного компоненту саморегуляції (цілепокладання, моделювання тощо) у поєднанні з обов'язковими вправами та випробовуванням власних можливостей. Іншими словами, ... формування в учнів системи саморегуляції діяльності передбачає засвоєння ними знань та вмінь, пов'язаних з кожною з її ланок» [192, с. 66-67].

Отже, в якості суттєвих психологічних умов формування у майбутніх вчителів комплексів вмінь комунікативної саморегуляції можна розглянути: 1) засвоєння необхідних знань про інваріантну функціональну структуру комунікативної саморегуляції та специфічний зміст регулятивних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 2) розвиток суб'єктного досвіду комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; 3) розвиток навичок виконання певних регулятивних дій при реалізації базових регуляторних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Дане припущення ми обґрунтовуємо наступним. К.К. Платонов таким чином трактує співвідношення розвитку досвіду, вмінь, та здібностей суб'єкта: «На основі знань та навичок утворюється вміння як основа для майстерності та творчої діяльності. Навички та вміння – це підструктури досвіду особистості, які є її властивостями, що входять в структуру відповідних здібностей» [206, с. 222]. На думку О.К. Осницького, «вміння саморегуляції тісно пов'язані зі змістом суб'єктного досвіду в різноманітних його компонентах: ціннісному, звичної активації, рефлексивному, операційному, комунікативному. З одного

боку, їх зміст наповнюється завдяки змісту компонентів суб'єктного досвіду, з іншого боку, завдяки поєднанню різних змістів у здійсненні вміння саморегуляції відбувається синтез змістовного у суб'єктному досвіді, перетворення його в інструментарій, що активно використовується» [191, с. 122-123].

Розглянемо особливості розвитку суб'єктного досвіду як психологічної умови розвитку комплексів вмінь саморегуляції.

На думку О.К. Осницького, у структурі суб'єктного досвіду потребують розвитку наступні п'ять взаємопов'язаних та взаємодіючих компонентів: 1) ціннісний досвід, пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм та пріоритетів, ідеалів, переконань та орієнтуючий зусилля людини; 2) досвід рефлексії, накопичений шляхом співвідношення людиною знань про свої можливості та про можливі перетворення в оточуючому світі та самій собі з вимогами діяльності та розв'язуваними при цьому завданнями; 3) досвід звичної активації, пов'язаний з попередньою підготовленістю та оперативною адаптацією до умов діяльності, які змінюються, та який орієнтує людину у власних можливостях та допомагає їй краще пристосувати власні зусилля до рішення значущих завдань; 4) операційний досвід, який містить загальнотрудові, професійні знання та вміння, а також вміння саморегуляції, об'єднує конкретний засіб перетворення ситуацій з власними можливостями; 5) досвід співробітництва, який складається при взаємодії з іншими учасниками спільної діяльності та сприяє об'єднанню зусиль при спільному вирішенні завдань та передбачає розрахунок на співпрацю в подальшому [190].

Звернення до змісту та структури суб'єктного досвіду дозволяє, з одного боку, встановити рівень сформованості вмінь комунікативної саморегуляції, а з іншого – намітити можливості їх подальшого вдосконалення. При цьому регуляторні вміння «є і конкретними формами прояву суб'єктного досвіду, і елементами, що зв'язують суб'єктний досвід» [190, с. 16]. Таким чином, організація та зміст кожного вміння комунікативної саморегуляції у

майбутнього вчителя опосередковано загальним процесом формування та актуалізації суб'єктного досвіду педагогічно-орієнтованого спілкування.

Розглянемо специфіку засвоєння знань при формуванні комплексів умінь комунікативної саморегуляції.

Н.І. Пов`якель відзначає, що при формуванні інтегральних регулятивних процесів важливим було б «з одного боку, надання системи базових знань з існуючих систем саморегуляції, а з іншого – формування системи творчих умінь створення індивідуально-ефективної спроможної системи саморегуляції особистості, що закладає основи регулятивної культури ...» [208, с. 215].

В узагальненому вигляді засвоєння знань визначається як «процес прийому, смислової переробки, збереження отриманих знань та використання їх в нових ситуаціях рішення практичних та теоретичних задач, тобто використання цих знань у формі вміння на основі цих знань розв'язувати нові задачі» [85, с. 234]. За С.Л. Рубінштейном, виокремлюються наступні стадії процесу засвоєння знань: «... первинне ознайомлення з матеріалом або його сприймання у широкому змісті слова, його осмислення, спеціальна робота з його закріплення та, нарешті, оволодіння матеріалом – у розумінні можливості оперувати ним в різноманітних умовах, використовуючи його на практиці» [227, с. 85]. За І.І. Ільєсовим, в структурі організації засвоєння знань можуть виділятися лише дві стадії: «1) отримання засвоєваних знань про об'єкт та дії з ним; 2) відпрацювання, засвоєння знань та дії» [91, с. 76]

Основними характеристиками засвоєння знань є такі: 1) міцність знань; 2) особистісна зумовленість засвоєння знань; 3) легкість актуалізації знань; 4) керованість засвоєння знань [85, с. 239-240].

Характеризуючи керованість засвоєння знань, І.О. Зімня відзначає: «Управління засвоєнням може здійснюватися шляхом поетапного формування розумових дій; воно може реалізовуватися «класичним» (традиційним) шляхом, програмованим або проблемним навчанням тощо. Важливо лише, щоб засвоєння було об'єктом управління, а само управління - специфічним для кожного учбового предмету» [85, с. 239].

Проаналізуємо особливості розвитку навичок в структурі комплексів вмінь комунікативної саморегуляції.

Найбільш розповсюдженим є визначення навички «як зміцненого, доведеного в результаті чисельних цілеспрямованих вправ до досконалості виконання дії. Вона характеризується відсутністю спрямованого контролю свідомості, оптимальним часом виконання, якістю» [85, с. 241]. Отже, якісна зміна самої дії в процесі навчання відображає й якісну прогресивну зміну усієї діяльності в цілому.

При формуванні навичок як розумових дій в структурі вмінь саморегуляції може бути використана теорія поетапного формування розумових дій. Як відзначає Н.Ф. Талізін, дана теорія виділяє в процесі засвоєння розумової дії п'ять етапів: 1) цільовий; 2) матеріалізованої дії; 3) зовнішньо мовний; 4) зовнішньої мови про себе; 5) внутрішньої мови [249, с. 71-72].

Можна виділити наступні закономірності відпрацювання конкретної дії як навички: 1) цілеспрямованість; 2) внутрішня мотивація та зовнішня інструкція, яка створює установку; 3) правильний розподіл вправ у часі навчання; 4) включення дії, що тренується, у значущу для учня учбову ситуацію; 5) необхідність зворотного зв'язку для учня про результати виконання дії; 6) розуміння учнем загального принципу, схеми дії, що тренується; 7) врахування педагогом впливу переносу та інтерференції раніше вироблених навичок [85, с. 247].

В якості об'єктивних показників сформованості навички виступають наступні: 1) відсутність помилок; 2) швидкість виконання окремих операцій або їх послідовності; 3) відсутність контролю свідомості при виконанні дії; 4) відсутність напруження та швидкої втомлюваності; 5) редуційованість дій [227, с. 247].

Таким чином, розвиток у майбутніх вчителів суб'єктного досвіду комунікативної саморегуляції, системи знань та навичок, що відносяться до психологічних механізмів комунікативної саморегуляції, забезпечує розвиток відповідних комплексів вмінь комунікативної саморегуляції у педагогічно-

орієнтованому спілкуванні. При цьому розвиток комунікативної саморегуляції може здійснювати вплив на узагальнене вміння будувати та управляти цілеспрямованою активністю суб'єкта (загальну здібність до саморегуляції).

Розглянемо суттєві психолого-педагогічні умови розвитку комплексів вмінь комунікативної саморегуляції у студентів педвузу.

Розвиток суб'єктного регулятивно-комунікативного досвіду та комплексів вмінь комунікативної саморегуляції доцільно проводити у групових формах роботи, що зумовлено соціально-психологічною природою процесу спілкування та підтверджено численними психологічними дослідженнями [30], [75], [78], [102], [262], [287], [293], [295], [315], [317], [318], [320]. За К. Рудестамом, відрізняються наступні різновиди груп: 1) Т-групи; 2) групи зустрічей; 3) гештальтгрупи; 4) психодраматичні групи; 5) групи тілесної терапії; 6) групи танцювальної терапії; 7) групи терапії мистецтвом; 8) групи тренінгу вмінь [229].

Формування комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів доречно, на нашу думку, здійснювати у групах тренінгу вмінь. Дане положення пояснюється наступними перевагами даних груп.

Метою групи тренінгу вмінь є розвиток такої поведінки, яка оцінюється як бажана членом групи, або спільнотою в цілому. Але незалежно від мети групи вона ставить акцент на навчанні – розвитку вмінь вирішувати проблеми майбутнього та проблеми, які учасник приніс у групу. У межах групи тренінгу вмінь реалізуються переважно наступні завдання: вироблення та прийняття рішення, розвиток впевненості у собі, оволодіння комунікативними вміннями та вміннями саморегуляції тощо. Спільним для будь-яких груп тренінгу вмінь є: 1) орієнтація на широке використання навчаючого ефекту групової взаємодії; 2) реалізація принципу активності учасника через включення в навчання елементів дослідження; 3) наявність своєрідного варіанту навчання по моделях [204, с. 104].

Важливо підкреслити, що в структурі тренінгу вмінь відрізняються наступні блоки: 1) діагностика вмінь актуальної поведінки; 2) тренінг окремих

вмінь в структурі складної поведінки; 3) інтеграція здобутих вмінь в цілісний процес поведінки; 4) діагностика та оцінка вмінь, набутих у ході тренінгу [229, с. 359-356].

При навчанні вчителів поширеним є наступні види груп: 1) активного соціального навчання (Г.О. Ковальов) [101]; 2) активного соціально-психологічного навчання (Т.С. Яценко) [287]; 3) соціально-психологічного тренінгу (Л.А. Петровська) [204]; 4) навчально-тренувальна група (Ю.М. Ємельянов) [75].

Зупинимося більш детально на навчально-тренувальній групі як різновиді груп тренінгу вмінь, переваги якої можна також використовувати при розвитку комплексів вмінь комунікативної саморегуляції.

Навчально-тренувальна група (НТГ) визначається Ю.М. Ємельяновим як нова організаційно-методична форма активної соціально-психологічної підготовки вчителів [75]. Однією з найважливіших цілей НТГ є корекція та формування соціально-психологічних умінь в учасників, включаючи вміння саморегуляції у діловому та побутовому спілкуванні. Важливо підкреслити, що в НТГ створюється можливість поєднання навчальної та тренувальної роботи, що дозволяє створити чітку методичну регламентацію діяльності інструктора НТГ, який одночасно може бути викладачем навчальної дисципліни та інструктором з групових методів навчання. Робота навчально-тренувальної групи базується на використанні активних методів, забезпечуючи розвиток відповідних вмінь.

На сьогодні доведено перевагу активних методів при груповій роботі, спрямованій на розвиток у суб'єкта навичок, знань, вмінь, досвіду, компетентності, здібностей тощо порівняно з традиційними методами навчання [287].

До основних активних методів групової роботи, за І.В. Вачковим, належать наступні: 1) групова дискусія (за рівнем організації: структурована, неструктурована; за змістом: тематична, біографічна, інтерактивна); 2) ігрові методи (ситуаційно-рольові, дидактичні, творчі, організаційно-діяльнісні,

ділові, імітаційні); 3) методи розвитку соціальної перцепції (вербальні техніки, невербальні техніки); 4) методи тілесної терапії; 5) медитативні техніки [38].

До активних методів групового навчання, які використовуються при підготовці майбутніх вчителів, за Л.М. Мітіною, належать: 1) психологічні тренінги (соціально-психологічні, психокорекційні та психотерапевтичні); 2) ділові та організаційно-управлінські ігри; 3) дискусійні методи прийняття групового рішення; 4) методи індивідуального консультування [157, с. 238].

На основі узагальнення класифікацій методів активного групового навчання Н.І. Пов`якель розроблено групові психотехнології розвитку саморегуляції взагалі та саморегуляції мислення зокрема, до яких відносяться наступні: 1) групова дискусія (за рівнем організації: структурована, неструктурована; за змістом: тематична, інтеракційна, рефлексивний аналіз); 2) ігрові технології (рольові ігри, акмеологічні ігри, творчі ігри, ділові ігри, імітаційні ігри); 3) технології розвитку мислення (вербальні, невербальні); 4) технології розвитку саморегуляції (методи психофізичної саморегуляції, релаксаційні та медитативні техніки) [208, с. 214-221].

При розвитку комунікативної саморегуляції можуть також застосовуватися методи, які є ефективними при розвитку комунікативної компетентності [42], [52], [93], [116], [144], [269]. Дане припущення пов'язано з поглядом на комунікативну компетентність «як на систему внутрішніх засобів орієнтування та регуляції комунікативних дій ...» [78, с. 6]. Отже, для розвитку комунікативної саморегуляції можуть бути використані наступні методи: 1) знайомство з науково-психологічною літературою, присвяченій проблемі психічної саморегуляції; 2) вивчення проявів психічної саморегуляції у суб'єктів на основі аналізу різноманітних інформаційних джерел (засобів масової інформації, художньої літератури, відеопродукції тощо); 3) аналіз проявів психічної саморегуляції у суб'єктів, які належать до безпосереднього соціального оточення людини; 4) рефлексивний аналіз власної саморегуляції в різноманітних ситуаціях; 5) групова робота в стилі груп самоаналізу; 6) груповий тренінг психічної саморегуляції [78, с. 8-12].

Як видно з вищевикладеного, груповий тренінг є хоча й ефективним, але не єдиним методом розвитку комунікативної саморегуляції. «Людина оволодіває внутрішніми засобами регуляції комунікативних дій, опановуючи культурну спадщину, спостерігаючи за поведінкою інших, через програвання в уяві можливих комунікативних ситуацій» [78, с. 11]. Таким чином, розвиток комунікативної саморегуляції відбувається перш за все «як саморозвиток та самовдосконалення на основі власних дій» [78, с. 8].

Особливе значення при розвитку комунікативної саморегуляції має, на нашу думку, запропонований Л.В. Долинською метод активного керованого інтеріндивідуального навчання, орієнтований на особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя [69]. Даний метод «являє собою одну з організаційно-дидактичних форм соціально-психологічного навчання з врахуванням специфіки формованого феномену» [73, с. 21]. Можливість використання даного методу для «відпрацювання навичок ефективної саморегуляції» підкреслюється самою дослідницею [69, с. 97].

Авторка відзначає, що базовою умовою особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя є принцип активності суб'єкта. При цьому «цілеспрямовано організована активність студентів спрямовується не на подолання усталених професійних установок, а на власний досвід підструктур професійної самосвідомості» [69, с. 95].

Даний метод реалізується через навчальну програму, яка включає в себе створення позитивного психологічного мікроклімату шляхом дотримання певних принципів взаємодії, роботу з різними напрямками самоаналізу, груповий обмін досвідом, керівну роль викладача з таким стилем керівництва і спектром творчих умінь, які б слугували студентам професійним еталоном, самостійну роботу вдома, індивідуальні бесіди членів групи між собою та викладачем [69, с. 96-97].

Суттєвим в процесі розвитку комунікативної саморегуляції у студентів педагогічного ВНЗ є, на нашу думку, те, «що акцент в групі керованого інтеріндивідуального навчання робиться не на взаємовідносинах між учасниками

групи, а на самостійному самоаналізі власних якостей, проблем, поведінки, зв'язків з довкіллям, мотивів, життєвих та професійних цілей, цінностей» [69, с. 96], що також відповідає завданням формування саморегуляції.

Отже, основними принципами організації активного керованого інтеріндивідуального навчання, на які необхідно спиратися при розвитку комплексів вмінь комунікативної саморегуляції, є наступні: 1) поєднання навчального та тренувального аспектів; 2) комплексне використання активних групових методів навчання; 3) дотримання певних норм групової роботи; 4) акцент на самоаналізі та самодіагностуванні власних особистісних, саморегулятивних та комунікативних якостей, проблем, поведінки, зв'язків з довкіллям, мотивів, життєвих та професійних цілей, цінностей тощо; 5) вербалізована рефлексія та емоційна насиченість засобів зворотного зв'язку; 6) спрямованість на психологічну допомогу в саморозвитку особистісно-професійної регулятивної та комунікативної компетентності; 7) особлива роль викладача (керівника групи), який є для учасників реальною моделлю бажаних регулятивних та комунікативних аспектів поведінки [73, с.22-25].

Таким чином, результатом застосування методу активного керованого інтеріндивідуального навчання є пізнання «глибинного Я», розвиток самосвідомості та саморегуляції, створення особливого типу взаємовідносин, які не зникають безслідно, а мають «ефект віднесеного в часі переносу на інші сфери життя як особистого, так і професійного» [69, с. 96], що, у свою чергу зумовлює зміни в поведінці майбутнього вчителя.

В моделі зміни поведінки вчителя, розробленої Л.М. Мітіною, виділяються наступні стадії: 1) підготовки; 2) усвідомлення; 3) переоцінки; 4) дії [157, с. 234-237]. На стадії підготовки проводиться психологічна діагностика рівня розвитку мотиваційних та операційно-технічних якостей вчителя. На стадії усвідомлення створюються умови, при яких у вчителів актуалізуються рефлексивні процеси. Л.М. Мітіна підкреслює, що «професійна самосвідомість вчителя при переході з більш низького рівня на більш високий характеризується зміною рефлексивних процесів» [157, с. 235]. При цьому

«зупинка та фіксація у сукупності створюють ті умови, які лежать в основі усвідомлення» [157, с. 235]. На стадії переоцінки «у процесі тренінгів, ділових ігор, режисури та програвання педагогічних ситуацій вчитель все більше відчуває власну незалежність та здатність змінити своє життя у чомусь важливому, принциповому. Вибір та прийняття рішення діяти – основний результат цієї стадії» [157, с. 236]. На стадії дії відбувається закріплення та підтримання здобутих змін у поведінці. Основним результатом цієї стадії «є протистояння (толерантність) стимулам, які провакують небажану поведінку, та заохочення самого себе за здатність до позитивних змін» [157, с. 236].

За Л.М. Мітіною, при підготовці вчителів можуть використовуватися наступні форми роботи, орієнтовані на розвиток їх професійних вмінь: 1) науково-практичний семінар; 2) тренінг-семінар [157, с. 237]. Дані форми роботи можуть бути застосовані також при цілеспрямованому розвитку у майбутніх вчителів інтегральних вмінь комунікативної саморегуляції.

Розглянемо особливості науково-практичного семінару як найбільш доцільної форми реалізації завдань нашого формувального експерименту. Науково-практичний семінар включає як традиційні методи роботи (лекції, бесіди), так і активні методи роботи (тренінги, ділові ігри, психотехніки тощо). Науково-практичний семінар має декілька різновидів, які відрізняються один від одного тривалістю та, відповідно, змістовністю: 1) багаторічний; 2) однорічний; 3) двох-трьох тижневий [157, с. 255]. Л.М. Мітіна підкреслює, що «вказана форма, в принципі, не має однозначного алгоритму, а тому досить широко варіюється» [157, с. 255].

Науково-практичний семінар складається з чотирьох етапів, які відповідають стадіям моделі професійного розвитку вчителя: 1) етап підготовки, на якому проводиться психологічна діагностика ступеня усвідомлення вчителями необхідності професійного розвитку; 2) етап усвідомлення, на якому вчителям дається необхідний блок інформації з вибраної проблеми з наступним обговоренням його в малих групах; 3) етап переоцінки, на якому використовуються різноманітні види тренінгів, в яких у

вчителів формуються як нові форми психічних станів, так і нові форми поведінки; 4) етап дії, на якому нові форми психічних станів та поведінки закріплюються в процесі програвання реальних педагогічних ситуацій, рольових ігор, із застосуванням широкого спектру вербальних та невербальних експресивних засобів [157, с. 257]. Важливо підкреслити, що в роботі семінару творчі моменти поєднуються з технологічними прийомами.

Науково-практичний семінар містить наступні форми роботи: 1) складання переліку проблем з певної тематики у ході групової дискусії; 2) типологізацію та ієрархізацію визначених проблем; 3) виявлення актуального рівня психологічних знань, вмінь та навичок у ході обговорення конкретної проблеми; 4) лекцію-бесіду з теми, що вивчається; 5) роботу в малих групах з наступною дискусією; 6) навчання вчителів прийомам сприймання, пізнання, розуміння, самопрезентації, самоаналізу, самоконтролю, ідентифікації та іншим психологічним технікам спілкування; 7) рішення ситуаційних завдань; 8) проведення тренінгу, який включає психотехнологічні вправи; 9) апробацію вчителями психологічних технік, їх індивідуальну модифікацію та корекцію в ході практичної діяльності; 10) загальне обговорення результатів застосування вчителями психологічного інструментарію; 11) підведення підсумків; 12) формулювання висновків з проблеми навчання [157, с. 256].

Отже, використання науково-практичного семінару при цілеспрямованому формуванні комплексів умінь комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у межах навчально-тренувальної групи є доцільним внаслідок наступних його переваг: 1) науково-практичний семінар сприяє розвитку суб'єктного досвіду комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; 2) науково-практичний семінар дозволяє реалізовувати принципи методу активного керованого інтеріндивідного навчання; 3) відповідні етапи й форми роботи науково-практичного семінару пов'язані зі стадіями зміни поведінки майбутнього вчителя; 4) науково-практичний семінар дає можливість організувати засвоєння необхідних знань про функціонування базових регулятивних процесів як інтегральних механізмів комунікативної

саморегуляції у педагогічному спілкуванні та розвиток навичок виконання певних регулятивних дій при реалізації інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; 5) науково-практичний семінар дозволяє застосовувати теоретичні, тренінгові, рефлексивні форми роботи.

Таким чином, теоретичне обґрунтування розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, рушійними силами розвитку у майбутніх вчителів комунікативної саморегуляції в процесі професійної підготовки є цілеспрямоване формування комплексів регулятивних вмінь, реалізуючих базові психологічні механізми комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні.

По-друге, у якості суттєвих психологічних умов формування у майбутніх вчителів комплексів регулятивних умінь виступають: 1) засвоєння необхідних знань про інваріантну функціональну структуру комунікативної саморегуляції та специфічний зміст регулятивних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 2) розвиток суб'єктного досвіду комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; 3) розвиток навичок виконання певних регулятивних дій при реалізації базових регуляторних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

По-третє, значущими психолого-педагогічними умовами цілеспрямованого розвитку у майбутніх вчителів комплексів регулятивних умінь комунікативної саморегуляції є проведення науково-практичного семінару у навчально-тренувальній групі на принципах активного керованого інтеріндивідуального навчання у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

3.2. Організація та змістові аспекти роботи з розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів

Спираючись на положення практичної психології щодо побудови системи засобів психологічного впливу, відповідно до поставленої мети нами були визначені й реалізовані наступні принципи побудови формульованого експерименту: 1) послідовність та взаємозв'язок психодіагностичного та формульованого етапів, закономірний перехід від однієї стадії формульованого експерименту до іншої; 2) комплексність застосування методів, методик з різних напрямків практичної психології; 3) системність як всебічність психологічного впливу на розвиток цілісної системи інтегральних психологічних механізмів комунікативної саморегуляції; 4) персоналізація, відповідно до якої кожен з учасників експерименту несе відповідальність за висловлювання, дії, вчинки у навчально-тренувальній групі; 5) диференційованість, що полягала в урахуванні індивідуальних і вікових особливостей учасників формульованого експерименту; 6) дотримання певних норм групової роботи; 7) акцент на самоаналізі та самодіагностуванні власних регуляторно-комунікативних якостей, інтегральних психологічних механізмів комунікативної саморегуляції, життєвих, професійних та комунікативних цінностей, мотивів тощо у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Як було доведено вище, адекватною формою розвитку у майбутніх вчителів комплексів регуляторних умінь, що реалізують психологічні механізми комунікативної саморегуляції, є регуляторно-орієнтований науково-практичний семінар, що функціонує на засадах керованого інтеріндивідуального навчання у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

Мета формульованого експерименту: розвиток у майбутніх вчителів комплексів регулятивних умінь, що реалізують психологічні механізми комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Завдання формульованого експерименту: 1) створити умови засвоєння майбутніми вчителями знань стосовно інваріантної функціональної структури

та специфічних психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 2) розвинути у майбутніх вчителів комплекси регулятивних вмінь, пов'язані з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування в учбово-тренувальній групі; 3) інтегрувати комплекси регулятивних вмінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, в єдину технологічну послідовність.

Критерії добору в експериментальну групу. Програма розвитку комунікативної саморегуляції розрахована на роботу в експериментальній групі майбутніх педагогів, які мають «низький», «нижче середнього» та «середній» рівні розвитку комунікативної саморегуляції (діагностика за опитувальником «Діагностика особливостей комунікативної саморегуляції» [272]).

Етапи програми. I етап (1-9 заняття) спрямований на розвиток у майбутніх вчителів комплексів регулятивних вмінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції (цілеутворенням; моделюванням; програмуванням; мобілізацією; самовпливом; самоконтролем; оцінкою результатів; самореабілітацією) у педагогічно-орієнтованому спілкуванні. II етап (10-13 заняття) спрямований на інтеграцію у майбутніх вчителів комплексів регулятивних вмінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, в єдину технологічну послідовність. III етап (14 заняття) спрямований на перенесення майбутніми вчителями комплексів регулятивних умінь, пов'язаних з психологічними механізмами комунікативної саморегуляції, у допоміжні види педагогічно-орієнтованого спілкування.

Організація занять. Науково-практичний семінар проводився раз на тиждень. Тривалість - 90-120 хвилин. Загальна кількість науково-практичних семінарів – 14. У роботі науково-практичного семінару брали участь 30 студентів, пропорційно розподілених на дві підгрупи.

Типова структура занять.

I етап: Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: Теоретична частина у формі міні-лекції.

III та IV етапи: Цілеспрямований розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь з окремого психологічного механізму комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні в учбово-тренувальній групі шляхом виконання відповідних психотехнічних вправ.

V етап: Обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: Визначення домашнього завдання з теми заняття.

Критерії ефективності програми. В результаті участі у науково-практичних семінарах в процесі формувального експерименту у майбутніх вчителів мають бути сформовані: 1) комплекси регулятивних вмінь за окремими ланками комунікативної саморегуляції, показником чого буде розвиненість у них комунікативної саморегуляції до «вище середнього» та «високого» рівнів (діагностика за опитувальником «Діагностика особливостей комунікативної саморегуляції» [272]); 2) комплекси регулятивних вмінь за окремими ланками загальної саморегуляції, показником чого буде розвиненість у них загальної саморегуляції до «високого» та «дуже високого» рівнів (діагностика за методиками «ССП-98» [166] та «Саморегуляція» [191]).

З повним варіантом програми з розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів можна ознайомитися у навчально-методичному посібнику [72]. Нижче представлено скорочений варіант програми з розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів. Програма містить як авторські (позначені - *), так і запозичені модифіковані вправи (позначені - **).

Заняття 1. Тема: Психологічний механізм цілеутворення у педагогічному спілкуванні.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь цілеутворення у структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: ознайомлення членів групи з правилами роботи в групі, метою циклу науково-практичних семінарів, схемою роботи, особливостями та

сутністю форм роботи. На цьому етапі вони вибирають собі ім'я для спілкування в учбово-тренувальній групі та повторюють принципи роботи групи, підтверджуючи, що готові їх дотримуватися.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Системоутворююча функція комунікативного цілепокладання у структурі комунікативної саморегуляції.

2. Цілі та функції педагогічного спілкування. Типи комунікативних задач у педагогічному спілкуванні.

3. Цілі видів комунікативної діяльності у педагогічному спілкуванні (говоріння та слухання; письма та читання).

4. Цілі інформаційної, переконуючої, розважальної, протокольно-етикетної промов у педагогічному спілкуванні.

5. Специфіка цілеутворення в педагогічній публічній промові: взаємозв'язок між предметом, темою, метою та тезою промови.

6. Типи цілеутворення в системі комунікативної саморегуляції: 1) продуктивне (розгорнуте, редуційоване, пріоритетне); 2) непродуктивне (неповне, змішане, надмірне, випадання цілеутворення).

7. Критерії продуктивності цілеутворення в системі комунікативної саморегуляції (повнота, визначеність, розгорнутість, досяжність, послідовність) у педагогічному спілкуванні.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь постановки цілей в педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 1. «Карта моїх цілей у педагогічно-орієнтованому спілкуванні»*** [262, с. 111-112].

Мета: розвиток вмінь постановки «далеких» та «близьких» цілей у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 2. «Ситуації ускладненого педагогічно-орієнтованого спілкування».*

Мета: розвиток умінь постановки цілей в ускладнених ситуаціях педагогічно-орієнтованого спілкування.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь конкретизації цілей у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 3. «Добре сформульований результат педагогічно-орієнтованого спілкування»** [248, с. 651].

Мета: розвиток вмінь використовувати критерії «добре сформульованого результату» при конкретизації цілей у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 4. «Трансформація цілі в тезу у педагогічно-орієнтованій промові»** [40, с. 37-38].

Мета: розвиток умінь трансформації цілі в тезу в педагогічно-орієнтованій промові.

V етап: Обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. У реальних ситуаціях власного педагогічно-орієнтованого спілкування сформулювати цілі, пов'язані з наступними функціями педагогічного спілкування: контактною, інформаційною, спонукальною, координаційною, емотивною, встановлення відносин, здійснення впливу.

2. У ситуаціях власного учбово-професійного спілкування при постановці цілей застосувати техніку «добре сформульованого результату».

3. Сформулювати теми, цілі та відповідні тези власних виступів на семінарських заняттях з різних учбових дисциплін.

Заняття 2. Тема: Психологічний механізм моделювання суб'єктивно-значущих умов комунікації у педагогічному спілкуванні.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь моделювання у структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Модель суб'єктивно-значущих умов педагогічного спілкування як динамічне утворення.

2. Види суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування у структурі моделювання.

3. Врахування внутрішніх та зовнішніх умов педагогічного спілкування у процесі моделювання.

4. Суб'єктивна модель значущих умов педагогічного спілкування та антиципація.

5. Суб'єктивна модель значущих умов у педагогічному спілкуванні та готовність до альтернативних комунікативних дій.

6. Дефекти моделювання у педагогічному спілкуванні.

7. Психологічні особливості моделювання аудиторії педагогом: 1) критерії оцінки аудиторії; 2) способи збору інформації про аудиторію; 3) прогноз реакції слухачів в аудиторії.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь моделювання власних особливостей при формуванні моделі значущих умов у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 1. «Психологічний автопортрет майбутнього вчителя».*

Мета: розвиток у майбутніх вчителів умінь рефлексії й самодіагностики при моделюванні у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 2. «Як ви поведетеся з іншими людьми у педагогічно-орієнтованому спілкуванні?»** [233, с. 16-17].*

Мета: розвиток умінь моделювання власних соціально-психологічних особливостей при формуванні моделі значущих умов у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 3. «Оцінюємо себе у педагогічно-орієнтованому спілкуванні».*

Мета: розвиток умінь моделювання власних стосунків з іншими людьми при формуванні моделі значущих умов у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь моделювання особливостей співрозмовників при формуванні моделі значущих умов у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 4. «Важлива інформація».*

Мета: розвиток умінь моделювання особливостей співрозмовників у діадах при формуванні моделі значущих умов у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 5. «Почуття»** [262, с. 122].*

Мета: розвиток умінь моделювання особливостей співрозмовників на основі їх вербальних та невербальних виявів при формуванні моделі значущих умов у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 6. «Групове почуття»** [262, с. 123].*

Мета: розвиток умінь моделювання емоційних станів співрозмовників у групі при формуванні моделі значущих умов у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Побудувати модель, яка б враховувала внутрішні та зовнішні умови власних виступів на семінарських заняттях перед студентською аудиторією.

2. Порівняти суб'єктивно-значущі умови при побудові власних моделей соціально-рольової, ділової, міжособистісної комунікації у вузі.

3. Визначити роль власної «дзеркальної Я-концепції» в побудові моделі умов власної комунікативної діяльності в наступних ситуаціях: 1) знайомства; 2) прохання; 3) вимоги; 4) агресивної вимоги; 5) сутички.

Заняття 3. Тема: Психологічний механізм програмування виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь програмування виконавчих комунікативних дій у структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Поняття, форма, зміст, деталізація програм педагогічного спілкування.

2. Види програмування у педагогічному спілкуванні (попереднє - поточне; короткочасне – перспективне; алгоритмізоване – гнучке; деталізоване – узагальнене).

3. Стратегічне і тактичне програмування у педагогічному спілкуванні.

4. Послідовність та енергетико-динамічні параметри виконавчих комунікативних дій у програмуванні педагогічного спілкування.

5. Особливості програмування різних форм педагогічного спілкування.

6. Тематичний, хронологічний та логічний порядок програмування матеріалу в педагогічно-орієнтованій промові.

7. Програмування вступу, основної частини, заключення у педагогічно-орієнтованій промові.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь програмування різних етапів педагогічно-орієнтованого спілкування.

*Вправа 1. «Зустріч» ** [262, с. 124].*

Мета: розвиток умінь програмування комунікативних дій встановлення продуктивних контактів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 2. «Рівні спілкування» ** [262, с. 123].*

Мета: розвиток умінь програмування комунікативних дій встановлення контакту в різних рольових позиціях у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 3. «На позакласному заході» ** [262, с. 125].*

Мета: розвиток умінь програмування комунікативних дій у складних умовах педагогічно-орієнтованого спілкування.

*Вправа 4. «Вихід з контакту» ** [262, с. 124].*

Мета: розвиток умінь програмування комунікативних дій виходу з контакту в педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь програмування невербальних та вербальних засобів комунікації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 5. «Візитка»**.

Мета: розвиток умінь програмування невербальних педагогічно-орієнтованих комунікативних дій.

*Вправа 6. «Точка зору»** [248, с. 648].*

Мета: розвиток умінь програмування вербальних комунікативних дій у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 7. «Компліменти»** [262, с. 158].*

Мета: розвиток умінь програмування вербальних засобів атракції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 8. «Вибір тактики у педагогічно-орієнтованому спілкуванні»** [262, с. 159].*

Мета: розвиток умінь програмування вербальних та невербальних комунікативних дій при переконуванні співрозмовника у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання із теми заняття.

1. Підібрати приклади тематичних, хронологічних, логічних відмінностей між стратегічним та тактичним програмуванням у власній комунікативній активності.

2. Проаналізувати відмінності у програмуванні власної вербальної та невербальної комунікації.

3. Проаналізувати переваги та недоліки алгоритмічного та гнучкого програмування у міжособистісно-орієнтованій та соціально-орієнтованій комунікації.

Заняття 4. Психологічний механізм емоційно-вольової мобілізації в актуальному процесі педагогічного спілкування.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь емоційно-вольової мобілізації у структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Поняття та функції емоційно-вольової мобілізації у структурі циклу комунікативної саморегуляції.
2. Емоційно-вольова мобілізація у структурі комунікативної саморегуляції.
3. Роль методів нейро-лінгвістичного програмування у емоційно-вольовій мобілізації.
4. Роль спеціальних рухових вправ у емоційно-вольовій мобілізації.
5. Роль психотехнічних вправ, спрямованих на зміну уявлень та думок, у емоційно-вольовій мобілізації.
6. Роль рефлексивних психотехнічних вправ у емоційно-вольовій мобілізації.
7. Роль емоційно-вольових експрес-прийомів у емоційно-вольовій мобілізації.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь вольової мобілізації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 1. «Фокусування» ** [37, с. 55].

Мета: розвиток умінь концентрування на зовнішніх стимулах як складової механізму вольової комунікативної мобілізації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 2. «Подих» ** [37, с. 54].

Мета: розвиток умінь концентрування на внутрішніх стимулах як складової механізму вольової комунікативної мобілізації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 3. «Формули комунікативної мобілізації» ** [95, с. 88-90].

Мета: розвиток умінь вольової мобілізації у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь емоційної мобілізації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 4. «Гімнастика Гермеса» ** [37, с. 59].*

Мета: розвиток умінь актуалізації оптимального емоційно-енергетичного стану перед початком педагогічно-орієнтованого спілкування.

*Вправа 5. «Позитивні емоції на замовлення» ** [233, с. 136].*

Мета: розвиток умінь створення позитивного настрою, емоцій радості у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

*Вправа 6. «Емоції» ** [95, с. 83-84].*

Мета: розвиток умінь актуалізації різноманітних емоційних станів у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Потренуватися у дихальній та м'язовій мобілізації перед виступом.
2. За допомогою кінестетичних якорів провести якоризацію ресурсних станів, необхідних для публічного виступу.
3. Опрацювати аутогенні прийоми експресивної мобілізації.

Заняття 5. Тема: Психологічний механізм самоконтролю та оцінки ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самоконтролю та оцінки ефективності реалізації комунікативних дій в структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Співвідношення понять самоуправління, самоорганізації, саморегуляції та самоконтролю.
2. Самоконтроль як механізм надійності суб'єкта у педагогічному спілкуванні.
3. Структура і функції самоконтролю у педагогічному спілкуванні.
4. Самоконтроль вербальної та невербальної комунікації у педагогічному спілкуванні.

5. Самоконтроль нормативних аспектів педагогічного спілкування.
6. Самоконтроль педагогом емоційних станів у педагогічному спілкуванні.
7. Залежність самоконтролю у педагогічному спілкуванні від мотивації, індивідуальних особливостей педагога і складності комунікативних задач.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самоконтролю вербальної комунікації у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

Вправа 1. «Доброзичливе випитування» ** [248, с. 648].

Мета: розвиток умінь самоконтролю захоплення ініціативи у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 2. «Передай інформацію» ** [248, с. 645-646].

Мета: розвиток умінь самоконтролю змісту вербальної комунікації при розумінні і передачі інформації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 3. «Я-повідомлення» ** [248, с. 694].

Мета: розвиток умінь самоконтролю вербальних «Я-повідомлень» та «Ти-повідомлень» у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самоконтролю невербальної комунікації у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

*Вправа 4. «Інтонування»**.

Мета: розвиток вмінь самоконтролю інтонування як паралінгвістичного невербального засобу у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправи 5. «Міміка і пантоміміка»**.

Мета: розвиток вмінь самоконтролю міміки та пантоміміки як невербальних засобів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 6. «Розвиток найпростіших навичок спілкування» ** [248, с. 648].

Мета: розвиток вмінь самоконтролю кінесичних невербальних засобів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 7. «Невпевнені, впевнені й агресивні відповіді» ** [248, с. 649].

Мета: розвиток умінь самоконтролю інтегральних вербальних та невербальних засобів, які забезпечують невпевнену, впевнену та агресивну педагогічно-орієнтовану комунікацію.

*Вправа 8. «Уміння жартувати» ** [233, с. 42].*

Мета: розвиток умінь самоконтролю інтегральних вербальних та невербальних засобів, які забезпечують жартівливу педагогічно-орієнтовану комунікацію.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Підібрати приклади впливу інтердиктивних норм спілкування на самоконтроль вербальних та невербальних засобів у педагогічному спілкуванні.

2. Провести систематичний аналіз тих емоційних станів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, які, зазвичай, стримуються (реально відчуються, але не виражаються експресивно).

3. Потренуватися у самоконтролі над екстралінгвістичними та паралінгвістичними аспектами мови в учбово-професійному спілкуванні.

Заняття 6. Тема: Психологічний механізм самовпливу при реалізації рапорту в актуальному процесі педагогічного спілкування.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самовпливу при реалізації рапорту в структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Поняття рапорту у спілкуванні.
2. Невербальні «приєднання» та «ведення» у педагогічному спілкуванні.
3. Вербальні «приєднання» та «ведення» у педагогічному спілкуванні.
4. «Приєднання» до репрезентативних систем у педагогічному спілкуванні.
5. Пряме та перехресне «приєднання» у педагогічному спілкуванні.
6. Адаптація змісту виступу («приєднання») до рівня розуміння аудиторії.
7. Формулювання аргументів у виступі («приєднання») з врахуванням установок аудиторії.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самовпливу при реалізації рапорту в невербальній комунікації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 1. «Приєднання до пози» ** [248, с. 663].*

Мета: розвиток умінь самовпливу при реалізації «приєднання» до пози співрозмовника у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 2. «Приєднання до дихання» ** [248, с. 663].*

Мета: розвиток умінь самовпливу при реалізації «приєднання» до дихання співрозмовника у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 3. «Перехресне приєднання» ** [248, с. 664].*

Мета: розвиток умінь самовпливу при реалізації перехресного «приєднання» до кінесики співрозмовника у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 4. «Приєднання до пози та дихання» ** [248, с. 663].*

Мета: розвиток умінь самовпливу та самокорекції при реалізації перехресного «приєднання» до комплексної невербалістики співрозмовника у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самовпливу при реалізації рапорту у вербальній комунікації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 5. «Предикати».*

Мета: розвиток умінь самовпливу при реалізації рапорту через «приєднання» до вербальних предикатів співрозмовника у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Вправа 6. «Вербальні шаблони».*

Мета: розвиток умінь самовпливу при реалізації рапорту через використання вербальних шаблонів у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Спостерігаючи за декількома людьми зі свого безпосереднього оточення, здійснити пряме та перехресне «приєднання» до дихання співрозмовника.

2. Спостерігаючи за декількома людьми зі свого безпосереднього оточення, на основі вербальних та невербальних ключів доступу визначити провідну репрезентативну систему. Сформулювати предикати, відповіді провідній репрезентативній системі співрозмовника, що забезпечують рапорт у комунікації.

3. Спостерігаючи за декількома людьми зі свого безпосереднього оточення, виявити індивідуальні комунікативні стереотипи, до яких можливо здійснити рапорт.

Заняття 7. Тема: Психологічний механізм оцінки результатів здійсненого педагогічного спілкування.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь оцінки результатів комунікативних дій у структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Значення оціночних дій у формуванні комунікативної саморегуляції як замкненої системи.

2. Ступень точності інформації про результат та ефективність цілеспрямованої комунікативної саморегуляції.

3. Суб'єктивні та об'єктивні критерії успішного результату педагогічного спілкування.

4. Відповідність рівня педагогічного спілкування, що відбулося, загальним критеріям його успішності.

5. Критерії оцінки змісту педагогічно-орієнтованої промови.

6. Критерії оцінки організації педагогічно-орієнтованої промови.

7. Критерії оцінки адаптації педагогічно-орієнтованої промови до потреб та інтересів аудиторії.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь визначення критеріїв оцінки результатів комунікативних дій у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 1. «Критерії оцінки результатів ефективного педагогічного спілкування» ** [248, с. 634-635].*

Мета: розвиток вмінь формулювання критеріїв оцінки результатів ефективного педагогічного спілкування.

*Вправа 2. «Провокуючі вислови» ** [233, с. 20-23].*

Мета: розвиток вмінь визначення критеріїв оцінки результатів комунікації у ситуаціях ускладненого педагогічно-орієнтованого спілкування.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь оцінки результатів комунікації у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

*Вправа 3. «Складні педагогічні ситуації» ** [233, с. 23-26].*

Мета: розвиток умінь оцінки результатів комунікації у складних ситуаціях спілкування з учнями.

Вправа 4. «Завершення висловлювань».*

Мета: розвиток умінь оцінки результатів комунікації у складних ситуаціях спілкування з колегами.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Сформулювати критерії для оцінки результатів комунікації з наступними категоріями співрозмовників: 1) рідні та близькі; 2) викладачі ВНЗ; 3) однокурсники; 4) учні загальноосвітніх шкіл тощо.

2. Визначити базові критерії оцінки результатів у комунікативній діяльності, що має наступні цілі: 1) розважальну; 2) інформаційну; 3) переконуючу; 4) закликаючу до дій.

3. Навести приклади власних критеріїв оцінки змісту та організації особистих виступів на семінарських заняттях.

Заняття 8. Тема: Психологічний механізм прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції здійсненого педагогічного спілкування.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Функціональний блок прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції у структурі комунікативної саморегуляції.
2. Взаємозв'язок корекції системи комунікативної саморегуляції та рефлексії.
3. Етапи вироблення рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції.
4. Типи вироблення рішень про корекцію системи комунікативної саморегуляції.
5. Психологічні засоби вироблення рішень про корекцію системи комунікативної саморегуляції.
6. Взаємозв'язок корекції системи комунікативної саморегуляції та критеріїв оцінки результатів комунікативної діяльності.
7. Динамічність суб'єктивної моделі значущих умов та корекція системи комунікативної саморегуляції.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції при спілкуванні вчителя з учнями.

Вправа 1. «Ситуації ускладненої педагогічного спілкування з учнями».*

Мета: розвиток вмінь прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції в ситуаціях ускладненого педагогічного спілкування з учнями.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції при спілкуванні вчителя з колегами.

Вправа 2. «Ситуації ускладненого педагогічного спілкування з колегами».*

Мета: розвиток вмінь прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції в ситуаціях ускладненого педагогічного спілкування з колегами.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Навести приклади самокорекції цілей, моделей, програм власного міжособистісного спілкування.

2. Навести приклади самокорекції цілей, моделей, програм власних виступів на семінарських заняттях.

3. Визначити специфіку самокорекції критеріїв оцінки результатів у міжособистісному та педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Заняття 9. Тема: Психологічний механізм самореабілітації після педагогічного спілкування.

Мета: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самореабілітації у структурі комунікативної саморегуляції.

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Самореабілітація як аспект саногенного мислення майбутніх вчителів.

2. Стресові аспекти педагогічного спілкування та самореабілітація.

3. Особливості самореабілітації у педагогічному спілкуванні.

4. Розвивально-регулятивні психотехніки самореабілітації.

5. Роль методів аутогенного тренування при самореабілітації у педагогічному спілкуванні.

6. Роль методів нейро-лінгвістичного програмування при самореабілітації у педагогічному спілкуванні.

7. Роль методів дисоціації при самореабілітації у педагогічному спілкуванні.

III етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самореабілітації зі зняття психічної та психосоматичної напруги після ускладненого педагогічного спілкування.

*Вправа 1. «Внутрішній промінь» ** [233, с. 134].*

Мета: розвиток вмінь самореабілітації зі зняття стомлення, знаходження внутрішньої стабільності після ускладненого педагогічного спілкування.

*Вправа 2. «Дерево» ** [233, с. 138].*

Мета: розвиток вмінь самореабілітації через рольову децентрацію після ускладненого педагогічного спілкування.

*Вправа 3. «Марія Іванівна» ** [233, с. 143].*

Мета: розвиток вмінь самореабілітації через рольову ідентифікацію після ускладненого педагогічного спілкування.

*Вправа 4. «Голова» ** [233, с. 142].*

Мета: розвиток вмінь самореабілітації через зняття неприємних психосоматичних відчуттів після ускладненого педагогічного спілкування.

*Вправа 5. «Руки» ** [37, с. 56].*

Мета: розвиток вмінь самореабілітації через встановлення психічної рівноваги після ускладненого педагогічного спілкування.

IV етап: розвиток у майбутніх вчителів комплексу вмінь самореабілітації через засвоєння методу активної релаксації після ускладненого педагогічного спілкування.

*Вправа 5. «Комплекс активної релаксації» ** [104, с. 46-58].*

Мета: розвиток вмінь активної релаксації після ускладненого педагогічного спілкування.

V етап: обмін досвідом самоаналізу та оцінка занять з теми.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Потренуватися у використанні самореабілітаційних вправ, спрямованих на зняття психічної та психосоматичної напруги після власного педагогічно-орієнтованого спілкування.

2. Здійснити візуально-кінестетичну дисоціацію по відношенню до ситуацій спілкування, що викликають «сценічне хвилювання» у власній учбово-професійній діяльності.

3. Потренуватися у використанні самореабілітаційного методу активної релаксації.

Заняття 10-11. Тема: Специфіка комунікативної саморегуляції у педагогічному інформаційному виступі (10 заняття – I-III етапи; 11 заняття – IV-VI етапи).

Мета: інтеграція у майбутніх вчителів механізмів комунікативної саморегуляції в єдину технологічну послідовність при реалізації педагогічно-орієнтованого інформаційного виступу.

I етап: 1. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

2. Вибір теми для інформаційного виступу на студентській конференції.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Поняття і види педагогічного інформаційного виступу.

2. Принципи інформування у педагогічному інформаційному виступі.

3. Методи інформування у педагогічному інформаційному виступі.

4. Задачі та план вступу у педагогічному інформаційному виступі.

5. Задачі та план основної частини у педагогічному інформаційному виступі.

6. Задачі та план заключення у педагогічному інформаційному виступі.

7. Критерії оцінки педагогічного інформаційного виступу.

III етап: інтеграція у майбутніх вчителів у єдину технологічну послідовність психологічних механізмів комунікативної саморегуляції орієнтованого етапу педагогічно-орієнтованого інформаційного виступу (цілеутворення, моделювання, програмування).

Вправа 1. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму цілеутворення у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму цілеутворення у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

Вправа 2. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму моделювання у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму моделювання у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

Вправа 3. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму програмування у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму програмування у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

По закінченню 10 заняття (I-III етапи) студенти отримують завдання впродовж тижня підготувати педагогічно-орієнтований інформаційний виступ на студентську конференцію.

IV етап: інтеграція у майбутніх вчителів в єдину технологічну послідовність психологічних механізмів комунікативної саморегуляції виконавського етапу педагогічно-орієнтованого інформаційного виступу (мобілізації, самовпливу, самоконтролю).

11 заняття (IV-VI етапи) розпочинається з публічних педагогічно-орієнтованих інформаційних виступів студентів з обраної тематики. На виступ відводиться до 5 хвилин. Перед початком виступів ведучий шляхом жеребкування роздає учасникам наступні ролі слухачів: 1) «підтримуючий слухач»; 2) «негативно налаштований слухач»; 3) «неуважний слухач»; 4) «запитуючий слухач»; 5) «агресивний слухач» тощо. Даних ролей учасники мають дотримуватися під час педагогічно-орієнтованих інформаційних виступів. По закінченню педагогічно-орієнтованих інформаційних виступів група переходить до виконання наступних вправ.

Вправа 4. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму емоційно-вольової мобілізації у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму емоційно-вольової мобілізації у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

Вправа 5. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму самовпливу у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму самовпливу в процесі встановлення та підтримання рапорту у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

Вправа 6. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму самоконтролю у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму самоконтролю у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

V етап: інтеграція у майбутніх вчителів в єдину технологічну послідовність психологічних механізмів комунікативної саморегуляції етапу контролю та оцінки педагогічно-орієнтованого інформаційного виступу (оцінки результатів, корекції системи комунікативної саморегуляції, самореабілітації).

Вправа 7. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму оцінки результатів у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму оцінки результатів у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

Вправа 8. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму корекції у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму корекції системи комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

Вправа 9. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму самореабілітації у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму самореабілітації у педагогічно-орієнтованому інформаційному виступі.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Проаналізувати власний досвід та описати методи інформування (розповідь, опис, визначення, пояснення), які переважно використовуються студентом, з одного боку, в міжособистісній, а з другого – у педагогічно-орієнтованій комунікації.

2. На основі аналізу власного досвіду спілкування та спостережень за спілкуванням оточуючих відповісти на питання.

- Які види інформаційних виступів найбільш характерні для студентів на семінарських заняттях?
- Які види інформаційних виступів найбільш характерні для викладачів?
- Які критерії оцінки можна застосовувати по відношенню до власного інформаційного виступу на семінарських заняттях?
- Які критерії оцінки можна застосовувати по відношенню до інформаційного виступу викладача?

Заняття 12-13. Тема: Специфіка комунікативної саморегуляції у педагогічному переконуючому виступі (12 заняття – I-III етапи; 13 заняття – IV-VI етапи).

Мета: інтеграція у майбутніх вчителів механізмів комунікативної саморегуляції в єдину технологічну послідовність при реалізації педагогічно-орієнтованого переконуючого виступу.

I етап: 1. Обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

2. Вибір тем для педагогічно-орієнтованого переконуючого виступу на студентській конференції.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Поняття і види педагогічного переконуючого виступу.
2. Принципи переконування у педагогічному переконуючому виступі.
3. Методи переконування у педагогічному переконуючому виступі.
4. Логічні доводи у педагогічному переконуючому виступі.
5. Психологічні доводи у педагогічному переконуючому виступі.
6. Особливості вступу, основної частини та заключення у педагогічній переконуючій промові.
7. Критерії оцінки педагогічного переконуючого виступу.

III етап: інтеграція у майбутніх вчителів у єдину технологічну послідовність психологічних механізмів комунікативної саморегуляції

орієнтовного етапу педагогічно-орієнтованого переконуючого виступу (цілеутворення, моделювання, програмування).

Вправа 1. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму цілеутворення у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму цілеутворення у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

Вправа 2. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму моделювання у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму моделювання у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

Вправа 3. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму програмування у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму програмування у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

По закінченню 12 заняття (I-III етапи) студенти отримують завдання впродовж тижня підготувати педагогічно-орієнтований переконуючий виступ на студентську конференцію.

IV етап: інтеграція у майбутніх вчителів в єдину технологічну послідовність психологічних механізмів комунікативної саморегуляції виконавського етапу педагогічно-орієнтованого переконуючого виступу (мобілізації, самовпливу, самоконтролю).

13 заняття (IV-VI етапи) розпочинається з публічних педагогічно-орієнтованих переконуючих виступів студентів з обраної тематики. На виступ відводиться до 5 хвилин. Перед початком виступів ведучий шляхом жеребкування роздає учасникам наступні ролі слухачів: 1) «підтримуючий слухач»; 2) «негативно налаштований слухач»; 3) «неуважний слухач»; 4) «запитуючий слухач»; 5) «агресивний слухач» тощо. Даних ролей учасники мають дотримуватися під час проведення педагогічно-орієнтованих переконуючих виступів. По закінченню педагогічно-орієнтованих переконуючих виступів група переходить до виконання наступних вправ.

Вправа 4. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму емоційно-вольової мобілізації у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму емоційно-вольової мобілізації у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

Вправа 5. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму самовпливу у педагогічно-орієнтованому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму самовпливу в процесі встановлення та підтримання рапорту у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

Вправа 6. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму самоконтролю у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму самоконтролю у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

V етап: інтеграція у майбутніх вчителів в єдину технологічну послідовність психологічних механізмів комунікативної саморегуляції етапу контролю та оцінки педагогічно-орієнтованого переконуючого виступу (оцінки результатів, корекції системи комунікативної саморегуляції, самореабілітації).

Вправа 7. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму оцінки результатів у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму оцінки результатів у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

Вправа 8. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму корекції у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму корекції системи комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

Вправа 9. «Стимуляція рефлексії психологічного механізму самореабілітації у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі».*

Мета: актуалізація і закріплення психологічного механізму самореабілітації у педагогічно-орієнтованому переконуючому виступі.

VI етап: визначення домашнього завдання з теми заняття.

1. Проаналізувати власний досвід та описати методи переконування (логічні, психологічні), які переважно використовуються студентом, з одного боку, в міжособистісній, а з другого – у педагогічно-орієнтованій комунікації.

2. На основі аналізу власного досвіду спілкування та спостережень за спілкуванням оточуючих відповісти на питання.

- Які види переконуючих виступів найбільш характерні для студентів на семінарських заняттях?
- Які види переконуючих виступів найбільш характерні для викладачів?
- Які критерії оцінки можна застосовувати по відношенню до власного переконуючого виступу на семінарських заняттях?
- Які критерії оцінки можна застосовувати по відношенню до переконуючого виступу викладача?

Заняття 14. Тема: Комунікативна саморегуляції у протокольньо-етикетному та розважальному виступах.

Мета: перенесення інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції у протокольньо-етикетні та розважальні виступи як допоміжні види педагогічного спілкування. .

I етап: обмін досвідом з приводу виконання домашнього завдання.

II етап: теоретична частина.

План міні-лекції:

1. Види публічних виступів за критерієм цілі.
2. Види публічних виступів за критерієм форми.
3. Протокольньо-етикетний виступ та його види.
4. Основні вимоги до протокольньо-етикетного виступу.
5. Розважальний виступ та його види.
6. Основні вимоги до розважального виступу.
7. Робота над мовною формою протокольньо-етикетного та розважального виступів.

III етап: перенесення майбутніми вчителями інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтовані протокольні-етикетні виступи.

Вправа 1. «Види протокольні-етикетних виступів».*

Мета: перенесення інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції в різні види протокольні-етикетних виступів.

Вправа 2. «Педагогічно-орієнтовані протокольні-етикетні виступи».*

Мета: перенесення інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтовані протокольні-етикетні виступи.

IV етап: перенесення майбутніми вчителями інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтовані розважальні виступи.

Вправа 3. «Види розважальних виступів».*

Мета: перенесення інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції у різні види розважальних виступів.

Вправа 4. «Педагогічно-орієнтовані розважальні виступи».*

Мета: перенесення інтегральних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтовані розважальні виступи.

V етап: завершення роботи групи.

Кожному члену групи видається лист паперу, якій учасник підписує своїм прізвищем (чи ім'ям, яким користувався в групі). Після цього всі члени групи по черзі пускають свій лист по колу з проханням до інших учасників залишити на ньому свої автографи у вигляді символічних малюнків, власних гербів, побажань, прогнозувань, рекомендацій щодо розвитку комунікативної саморегуляції власника даного листа.

VI етап: складання в довільній формі письмових самозвітів учасників групи з відображенням наступних аспектів: 1) труднощів, які виникали у процесі експерименту; 2) побажань щодо покращення формувального експерименту; 3) фактів переносу інтегральних вмінь комунікативної саморегуляції в інші види цілеспрямованої активності студентів.

3.3 Аналіз результатів цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів

Формувальний експеримент у відповідності з визначеною нами метою та з врахуванням викладених принципів реалізовувався впродовж трьох стадій: підготовчої, основної та заключної. На підготовчій стадії формувального експерименту здійснювався відбір досліджуваних в експериментальну та контрольну групи. У якості базової методики для створення даних груп нами було використано методику ДОКС [272]. Додатково нами також використовувалися методики ССП-98 [166] та «Саморегуляція» [191].

У таблиці 3.1. відображено розподіл досліджуваних за рівнями розвитку комунікативної саморегуляції в експериментальній та контрольній групах на підготовчій стадії формувального експерименту.

Таблиця 3.1

Розподіл досліджуваних в експериментальній та контрольній групах за рівнями розвитку комунікативної саморегуляції на підготовчій стадії формувального експерименту

Групи	Рівні розвитку комунікативної саморегуляції									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Експериментальна	0	0	0	0	10	33,3	10	33,3	10	33,3
Контрольна	0	0	0	0	10	33,3	10	33,3	10	33,3

Примітки:

- 1) n – кількість досліджуваних;
- 2) 1 – високий рівень; 2 – рівень вище середнього; 3 – середній рівень; 4 – рівень нижче середнього; 5 – низький рівень.

Дані, наведені у таблиці 3.1, свідчать, що як в експериментальній, так і у контрольній групах знаходились по 30 студентів факультету іноземних мов Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, спеціальність «англійська мова та література». При цьому у кожному з вказаних

вище груп за методикою ДОКС ми відібрали по 10 студентів з «низьким», «нижче середнього», «середнім» рівнями комунікативної саморегуляції.

Основна стадія формуального експерименту була спрямована на розвиток у майбутніх вчителів комплексів регулятивних умінь, що реалізують психологічні механізми комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

Заключна стадія формуального експерименту була присвячена аналізу динаміки розвитку комунікативної саморегуляції в експериментальній групі, порівнянню динаміки розвитку комунікативної саморегуляції у досліджуваних з експериментальної та контрольної груп. Розглянемо особливості динаміки розвитку комунікативної саморегуляції за методикою ДОКС впродовж формуального експерименту у експериментальній та контрольній групах.

У таблиці 3.2 відображено динаміку окремих «розвиваючих ефектів» в експериментальній групі у процесі цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції залежно від вихідного рівня комунікативної саморегуляції у досліджуваних. У якості «розвиваючого ефекту» ми розглядаємо будь-яке переміщення досліджуваного з нижчого на більш високий рівень за методикою ДОКС у процесі спонтанного чи цілеспрямованого розвитку КСР.

Таблиця 3.2

Динаміка «розвиваючих ефектів» у процесі цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції в експериментальній групі (за методикою ДОКС)

Динаміка розвиваючих ефектів КСР	Рівні розвитку КСР					Загальний розвиваючий ефект КСР
	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий	
Н на підготовчій стадії	10	10	10	0	0	-
К на низькому рівні	-5	+5	0	0	0	7
	-2	0	+2	0	0	
К на нижче середнього рівні	0	-4	+4	0	0	10
	0	-5	0	+5	0	
	0	-1	0	0	+1	
К на середньому рівні	0	0	-6	0	+6	10
	0	0	-4	0	+4	

Продовження таблиці 3.2

Динаміка розвиваючих ефектів КСР	Рівні розвитку КСР					Загальний розвиваючий ефект КСР
	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий	
N на заключній стадії	3	5	6	5	9	-
Є розвиваючий ефект	7	10	10	0	0	27
Немає розвиваючого ефекту	3	0	0	0	0	3

Примітки:

- 1) N – розподіл досліджуваних за рівнями розвитку КСР;
- 2) К – «розвиваючі ефекти» на відповідних рівнях розвитку КСР;
- 3) знак «-» - кількість досліджуваних, що перейшла з даного рівня КСР на інший;
- 4) знак «+» - кількість досліджуваних, що перейшла на даний рівень КСР з іншого.

У таблиці 3.3 відображено динаміку окремих «розвиваючих ефектів» впродовж формувального експерименту у контрольній групі залежно від вихідного рівня комунікативної саморегуляції у досліджуваних.

Таблиця 3.3

Динаміка «розвиваючих ефектів» впродовж формувального експерименту у контрольній групі (за методикою ДОКС)

Динаміка розвиваючих ефектів КСР	Рівні розвитку КСР					Загальний розвиваючий ефект КСР
	Низький	Нижче середнього	Середній	Вище середнього	Високий	
N на підготовчій стадії	10	10	10	0	0	-
K на низькому рівні	-2	+2	0	0	0	2
K на нижче середнього рівні	0	-3	+3	0	0	3
K на середньому рівні	0	0	-2	+2	0	3
	0	0	-1	0	+1	
N на заключній стадії	8	9	10	2	1	-
Є розвиваючий ефект	2	3	3	0	0	8
Немає розвиваючого ефекту	8	7	7	0	0	22

Примітки:

- 1) N – розподіл досліджуваних за рівнями розвитку КСР;
- 2) К – «розвиваючі ефекти» на відповідних рівнях розвитку КСР;

3) знак «-» - кількість досліджуваних, що перейшла з даного рівня КСР на інший;

4) знак «+» - кількість досліджуваних, що перейшла на даний рівень КСР з іншого.

Порівняльний аналіз «розвиваючих ефектів» в експериментальній та контрольній групах, що представлені у таблицях 3.2 та 3.3, дозволяє відзначити не тільки кількісну, але й якісну перевагу цих ефектів в експериментальній групі. Так, в експериментальній групі такі «розвиваючі ефекти» відбулися у 27 (90,0%) досліджуваних, а у контрольній групі – у 8 (26,7%) досліджуваних. При цьому в експериментальній групі без змін КСР лишилася у 3 (10,0%) досліджуваних, а у контрольній групі – у 22 (73,3%) досліджуваних.

Якісні відмінності «розвиваючих ефектів» в експериментальній групі полягають у тому, що зміна показників КСР на користь найближчого більш високого рівня спостерігається у 8 (26,7%) досліджуваних, а зростання показників КСР на декілька рівнів – у 17 (56,7%) досліджуваних. При цьому «розвиваючі ефекти» у контрольній групі полягають у тому, що зміна показників КСР на користь найближчого більш високого рівня спостерігається у 7 (23,3%) досліджуваних, а зростання показників КСР на декілька рівнів – у 1 (3,3%) з досліджуваних. Означені факти доводять ефективність програми цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів.

У таблиці 3.4 представлено порівняльний розподіл «розвиваючих ефектів» в експериментальній та контрольній групах на заключній стадії формувального експерименту.

Таблиця 3.4

Розподіл досліджуваних в експериментальній та контрольній групах на заключній стадії формувального експерименту за критерієм наявності «розвиваючого ефекту» (за методикою ДОКС)

Групи	Є розвиваючий ефект		Немає розвиваючого ефекту		n	
	К	%	К	%	К	%
Експериментальна	27	90,0	3	10,0	30	100
Контрольна	8	26,7	22	73,3	30	100

Примітки:

- 1) К – «розвиваючі ефекти» на відповідних рівнях розвитку КСР;
- 2) n - кількість досліджуваних.

Аналіз даних, представлених у таблиці 3.4, доводить, що за χ^2 -критерієм Фішера [236, с. 157-163] на 0,01 рівні значущості спостерігаються статистично значущі відмінності між наявністю «розвиваючих ефектів» в експериментальній та контрольній групах на заключній стадії формувального експерименту. Ще раз, посилаючись на таблиці 3.2 та 3.3, необхідно підкреслити, що дані ефекти в експериментальній групі переважають не тільки кількісно, але й знаходяться на якісно новому рівні.

Зроблені вище висновки дозволяють нам зосередитися на специфіці розвитку комунікативної саморегуляції у процесі формувального експерименту насамперед в експериментальній групі.

У таблиці 3.5 представлена динаміка комунікативної саморегуляції у процесі її цілеспрямованого розвитку в експериментальній групі залежно від вихідного рівня («низького», «нижче середнього», «середнього») КСР у досліджуваних.

Таблиця 3.5

Динаміка комунікативної саморегуляції залежно від її вихідного рівня в експериментальній групі (за методикою ДОКС)

Вихідний рівень розвитку КСР	Показники	Шкали ДОКС						
		1	2	3	4	5	6	7
Дуже низький	М на підготовчому етапі	1,4	1,6	1,2	1,5	1,9	1,9	1,6
	М на заключному етапі	3,7	3,1	3,5	3,1	3,5	3,1	3,3
	М різниці	2,3	1,5	2,3	1,6	1,6	1,2	1,7
	Ранг різниці	1,5	5	1,5	3,5	3,5	6	-
Нижче середнього	М на підготовчому етапі	3,3	3,5	3,2	3,5	3,8	3,8	3,7
	М на заключному етапі	7,3	6,5	7,1	6,6	6,9	6,5	6,8
	М різниці	4,0	3,0	3,9	3,1	3,1	2,7	3,1
	Ранг різниці	1	5	2	3,5	3,5	6	-

Продовження таблиці 3.5

Вихідний рівень розвитку КСР	Показники	Шкали ДОКС						
		1	2	3	4	5	6	7
Середній	М на підготовчому етапі	5,3	5,4	5,3	5,5	5,7	5,6	5,6
	М на заключному етапі	9,0	8,5	8,9	8,5	8,7	8,3	8,6
	М різниці	3,7	3,5	3,6	3,0	3,0	2,7	3,0
	Ранг різниці	1	3	2	4,5	4,5	6	-
Загальні показники за всіма рівнями	М на підготовчому етапі	3,3	3,5	3,2	3,5	3,8	3,8	3,6
	М на заключному етапі	6,7	6,0	6,5	6,1	6,4	6,0	6,2
	М різниці	3,4	2,5	3,3	2,6	2,6	2,2	2,6
	Ранг різниці	1	5	2	3,5	3,5	6	-

Примітки:

- 1) М – середнє значення показників за відповідними шкалами ДОКС;
- 2) Шкали опитувальника ДОКС: 1 – «комунікативне цілепокладання»; 2 – «аналіз комунікативної ситуації»; 3 - «комунікативне програмування»; 4 – «комунікативний самоконтроль»; 5 – «комунікативна корекція»; 6 – «вольові зусилля в комунікації»; 7 – «загальний рівень комунікативної саморегуляції».

Аналіз даних, представлених у таблиці 3.5, дозволяє стверджувати наступне.

По-перше, найбільш значуща динаміка за всіма шкалами ДОКС у процесі цілеспрямованого розвитку КСР в експериментальній групі спостерігається у досліджуваних з вихідним рівнем розвитку КСР «нижче середнього» (3,1 стена), а найповільніша – у досліджуваних з вихідним рівнем розвитку КСР «дуже низький» (1,7 стена). Ці показники свідчать про те, що чим вищий вихідний рівень розвитку КСР у досліджуваних, тим більший прогрес можливий при її цілеспрямованому розвитку.

По-друге, при аналізі динаміки цілеспрямованого розвитку КСР в експериментальній групі на всіх рівнях її розвитку необхідно відзначити, що на перших рангових місцях знаходиться динаміка за шкалою «комунікативне цілепокладання» (ранг 1=3,4 стена) та «комунікативне програмування» (ранг 2=3,3 стена), а на останніх – «аналіз комунікативної ситуації» (ранг 5=2,5 стена) та «вольові зусилля в комунікації» (ранг 6=2,2 стена). При цьому за коефіцієнтом кореляції ф-Кендалла спостерігається висока структурна

відповідність між вихідними рівнями у динаміці розвитку КСР за окремими шкалами ДОКС, про що свідчать наступні значення даного коефіцієнту:

- 1) ф-Кендалла за показниками рангів динаміки КСР між «низьким» та «нижче середнього» рівнями становить +0,87;
- 2) ф-Кендалла за показниками рангів динаміки КСР між «низьким» та «середні» рівнями становить +0,87;
- 3) ф-Кендалла за показниками рангів динаміки КСР між «нижче середнього» та «середнім» рівнями становить +1,0.

Проаналізовані вище процеси, які відбувалися в експериментальній групі у ході цілеспрямованого розвитку КСР, закономірно підводять нас до порівняльного аналізу розподілу досліджуваних в експериментальній та контрольній групах за рівнями розвитку КСР на заключній стадії формульовального експерименту, представленого у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Розподіл досліджуваних в експериментальній та контрольній групах за рівнями розвитку комунікативної саморегуляції на заключній стадії формульовального експерименту (за методикою ДОКС)

Групи	Рівні розвитку комунікативної саморегуляції									
	1		2		3		4		5	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
Експериментальна	7	23,3	9	30,0	6	20,0	5	16,7	3	10,0
Контрольна	1	3,3	2	6,7	10	33,3	9	30,0	8	26,6

Примітки:

- 1) п – кількість досліджуваних;
- 2) 1 – високий рівень; 2 – рівень вище середнього; 3 – середній рівень; 4 – рівень нижче середнього; 5 – низький рівень.

Застосування до показників, представлених у даній таблиці, відповідних критеріїв аналізу статистичних гіпотез дає наступні результати.

По-перше, якщо в експериментальній групі за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості на підготовчій стадії формульовального експерименту на всіх п'яти рівнях розвитку КСР спостерігалися статистично значущі відмінності (див. таблицю 3.1), то після формульовального експерименту такі відмінності зникли

(див. таблицю 3.6). Це свідчить про відносно рівномірний перерозподіл досліджуваних з трьох нижчих рівнів на всі п'ять рівнів КСР. Навпаки, якщо в контрольній групі на підготовчій стадії формувального експерименту за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості на всіх п'яти рівнях розвитку КСР спостерігалися статистично значущі відмінності (див. таблицю 3.1.), то й на заключній стадії формувального експерименту такі відмінності залишилися (див. таблицю 3.6). Це вказує на відсутність статистично значущої динаміки з трьох нижчих рівнів на всі п'ять рівнів КСР.

По-друге, застосування χ^2 -критерію Фішера на 0,01 рівні значущості до аналізу даних, представлених у таблиці 3.6, дає наступні результати. Якщо вважати, що у якості «ефекту розвитку» КСР виступає динаміка переходу досліджуваних з вихідних рівнів («низького», «нижче середнього» «середнього») на рівні, які спочатку були відсутніми у досліджуваних («вище середнього» та «високий»), то в експериментальній групі відслідковується за даним критерієм чіткі статистично значущі відмінності у вказаній вище динаміці порівняно з контрольною групою (в експериментальній групі «ефект розвитку» КСР складає 16 (53,3%) досліджуваних, а в контрольній групі – 3 (10,0%) досліджуваних).

Даний аналіз дозволяє зробити висновки, що у процесі формувального експерименту у майбутніх вчителів з експериментальної групи дійсно відбувся на статистично значущому рівні цілеспрямований розвиток комунікативної саморегуляції від нижчих до більш високих рівнів її розвитку.

Розглянемо ті «розвиваючі ефекти» загальної саморегуляції, які з'явилися у результаті цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції.

У таблиці 3.7 представлено «розвиваючі ефекти», пов'язані зі змінами рівневі-типологічних (стильових) особливостей загальної саморегуляції у майбутніх вчителів з експериментальної групи у процесі формувального експерименту (за методикою ССП-98).

Таблиця 3.7

Розподіл досліджуваних в експериментальній групі за рівнями розвитку типів саморегуляції на підготовчій та заключній стадіях формувального експерименту (за методикою ССП-98)

Рівні розвитку типів саморегуляції	Цілеспрямовані типи				Спонтанні типи				Загальні показники			
	Підготовча стадія		Заключна стадія		Підготовча стадія		Заключна стадія		Підготовча стадія		Заключна стадія	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Дуже високий	0	0,0	2	6,6	-	-	-	-	0	0,0	2	6,6
Високий	1	3,3	4	13,3	2	6,6	5	16,7	3	9,9	9	30,0
Середній	2	6,6	9	30,0	6	20,0	3	9,9	8	26,7	12	40,0
Низький	3	9,9	5	16,7	11	36,7	2	6,6	14	46,7	7	23,3
Дуже низький	1	3,3	0	0,0	4	13,3	0	0,0	5	16,7	0	0,0
Всього	7	23,3	20	66,7	23	76,7	10	33,3	30	100	30	100

Примітки:

1) n – кількість досліджуваних.

У таблиці 3.8 представлено «розвиваючі ефекти», пов'язані зі змінами рівневі-типологічних (стильових) особливостей загальної саморегуляції у майбутніх вчителів з контрольної групи впродовж формувального експерименту (за методикою ССП-98).

Таблиця 3.8

Розподіл досліджуваних у контрольній групі за рівнями розвитку типів саморегуляції на підготовчій та заключній стадіях формувального експерименту (за методикою ССП-98)

Рівні розвитку типів саморегуляції	Цілеспрямовані типи				Спонтанні типи				Загальні показники			
	Підготовча стадія		Заключна стадія		Підготовча стадія		Заключна стадія		Підготовча стадія		Заключна стадія	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Дуже високий	0	0,0	0	0,0	-	-	-	-	0	0,0	0	0,0
Високий	1	3,3	2	6,6	3	9,9	5	16,7	4	13,3	7	23,3
Середній	3	9,9	4	13,3	10	33,3	10	33,3	13	43,3	14	46,7
Низький	2	6,6	2	6,6	8	26,7	7	23,3	10	33,3	9	30,0
Дуже низький	1	3,3	0	0,0	2	6,6	0	0,0	3	9,9	0	0,0
Всього	6	20,0	8	26,7	24	80,0	22	73,3	30	100	30	100

Примітки:

1) n – кількість досліджуваних.

Застосування до даних, представлених у таблицях 3.7 та 3.8, відповідних критеріїв аналізу статистичних гіпотез дало наступні результати.

По-перше, у контрольній групі на підготовчій стадії формувального експерименту було 6 (20,0%) досліджуваних з цілеспрямованим типом загальної саморегуляції та 24 (80,0%) досліджуваних зі спонтанним типом загальної саморегуляції. За χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості такі відмінності у розподілі досліджуваних є статистично значущими. У цій самій групі після закінчення формувального експерименту стало 8 (26,7%) досліджуваних з цілеспрямованим типом загальної саморегуляції та 22 (73,3%) досліджуваних зі спонтанним типом загальної саморегуляції. За χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості такі відмінності у розподілі досліджуваних є статистично значущими. Наведені вище дані вказують на те, що у контрольній групі загальна картина розподілу досліджуваних на цілеспрямовані та спонтанні типи як на підготовчій, так і на заключній стадіях формувального експерименту, лишилася приблизно однаковою.

В експериментальній групі на заключній стадії формувального експерименту було 7 (23,3%) досліджуваних з цілеспрямованим типом загальної саморегуляції та 23 (76,7%) досліджуваних зі спонтанним типом загальної саморегуляції. За χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості такі відмінності у розподілі досліджуваних є статистично значущими. У цій самій групі на заключній стадії формувального експерименту стало 20 (66,7%) досліджуваних з цілеспрямованим типом загальної саморегуляції та 10 (33,3%) досліджуваних зі спонтанним типом загальної саморегуляції. За χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості такі відмінності у розподілі досліджуваних є статистично значущими. Наведені вище дані вказують на те, що в експериментальній групі на статистично значущому рівні відбувся розвиток у досліджуваних такого компонента загальної саморегуляції, як планування.

Це дозволяє зробити висновки про те, що цілеспрямоване формування в експериментальній групі комунікативної саморегуляції здійснило позитивний вплив на розвиток такого системоутворюючого компоненту цілісної системи загальної саморегуляції, як планування, пов'язаного з цілепокладанням та утриманням цілей усвідомленої активності.

По-друге, застосування χ^2 -критерію Фішера до аналізу таблиць 3.7 та 3.8 дало наступний результат. Якщо вважати, що у якості «ефекту розвитку» рівнево-типологічних особливостей загальної саморегуляції виступає динаміка переходу досліджуваних з вихідних рівнів («середнього», «низького» та «дуже низького») на більш високі рівні («високий» та «дуже високий»), то у контрольній групі за χ^2 -критерієм Фішера на 0,01 рівні значущості є відсутніми статистично значущі відмінності у динаміці, що аналізується (на підготовчій стадії експерименту у даній групі на «високому» та «дуже високому» рівнях знаходилися 4 (13,3%) досліджуваних, а на заключній стадії експерименту – 7 (23,3%) досліджуваних).

В експериментальній групі за χ^2 -критерієм Фішера на 0,01 рівні значущості простежуються чіткі статистично значущі відмінності у вказаній вище динаміці (на підготовчій стадії експерименту у даній групі на «високому» та «дуже високому» рівнях знаходилися 3 (9,9%) досліджуваних, а на заключній стадії експерименту – 11 (36,6%) досліджуваних).

Наведені дані дозволяють зробити висновки про те, що в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою, за методикою «ССП-98», спостерігається статистично значуще зростання насамперед «високого» та «дуже високого» рівнів загальної саморегуляції.

У таблиці 3.9 представлено «розвиваючі ефекти», пов'язані з комплексними змінами загальної саморегуляції у майбутніх вчителів з експериментальної групи у процесі формувального експерименту (за методикою «Саморегуляція»).

Примітки:

1) аспекти загальної саморегуляції: 1 – «структурно-компонентні регулятивні вміння»; 2 – «функціональні вміння саморегуляції»; 3 - «особистісно-стильові особливості саморегуляції»; 4 – «динамічні характеристики саморегуляції».

Застосування до даних, представлених у таблицях 3.9. та 3.10., відповідних критеріїв аналізу статистичних гіпотез дало наступні результати.

По-перше, за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості у контрольній групі за всіма шкалами методики спостерігаються статистично значущі відмінності у розподілі досліджуваних за рівнями розвитку загальної саморегуляції як до, так і після формувального експерименту. При цьому вказані розподіли принципово подібні між собою: як до, так і після експерименту у них домінують «середній» та «низький» рівні. Ці показники переконливо свідчать про відсутність статистично значущої динаміки розвитку загальної саморегуляції у контрольній групі.

В експериментальній групі за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості за всіма шкалами методики спостерігаються статистично значущі відмінності у розподілі досліджуваних за рівнями розвитку загальної саморегуляції як до, так і після формувального експерименту. Але принципові відмінності у цих розподілах полягають у тому, що до експерименту у них домінують «середній» та «низький» рівні, а після експерименту - «середній» та «високий» рівні. Ці показники переконливо свідчать про вплив цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції на розвиток комплексних показників загальної саморегуляції за методикою «Саморегуляція» О.К. Осницького.

По-друге, за χ^2 -критерієм Фішера на 0,01 рівні значущості в експериментальній групі у процесі формувального експерименту спостерігається наступна динаміка на «високому» рівні розвитку загальної саморегуляції: 1) за шкалою «структурно-компонентні регулятивні вміння» (цілепокладання та утримання цілі, аналіз та моделювання умов діяльності, вибір засобів та способів дій, оцінка результатів, корекція системи саморегулювання) до експерименту даний рівень був у 3 (10,0%)

досліджуваних, а після експерименту – у 14 (46,7%) досліджуваних, що є статистично значущою динамікою; 2) за шкалою «функціональні вміння саморегуляції» (забезпеченість регуляції в цілому, впорядкованість саморегуляції, деталізація саморегуляції, практична реалізованість намірів, оптимальність регуляції дій) до експерименту даний рівень був у 4 (13,3%) досліджуваних, а після експерименту – у 10 (33,3%) досліджуваних, що є статистично незначущою динамікою; 3) за шкалою «особистісно-стильові особливості саморегуляції» (ініціативність, усвідомленість, відповідальність, автономність, чутливість до виховних впливів) до експерименту даний рівень був у 3 (10,0%) досліджуваних, а після експерименту – у 13 (43,3%) досліджуваних, що є статистично значущою динамікою; 4) за шкалою «динамічні характеристики саморегуляції» (обережність, впевненість, пластичність, практичність, стійкість у регуляції діяльності) до експерименту даний рівень був у 5 (16,7%) досліджуваних, а після експерименту – у 11 (36,7%) досліджуваних, що є статистично незначущою динамікою.

У контрольній групі за жодною шкалою за χ^2 -критерієм Фішера не спостерігалася статистично значуща динаміка спонтанного розвитку загальної саморегуляції.

Наведені дані дозволяють зробити висновки про те, що в експериментальній групі, порівняно з контрольною групою, за методикою «Саморегуляція» спостерігається статистично значуще зростання насамперед «високого» рівня загальної саморегуляції. При цьому динаміка змін за методикою «Саморегуляція» не була однозначною: з одного боку, на статистично значущому рівні відбувся розвиток загальної саморегуляції за такими шкалами методики, як «структурно-компонентні регулятивні вміння» та «особистісно-стильові особливості саморегуляції», а з другого боку – ми не спостерігали на статистично значущому рівні розвитку загальної саморегуляції за такими шкалами методики, як «функціональні вміння саморегуляції» та «динамічні характеристики саморегуляції».

Наведений вище аналіз дозволяє зробити наступні висновки. У процесі цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції ми спостерігали дві категорії змін саморегуляції: 1) специфічні, пов'язані з безпосереднім розвитком комунікативної саморегуляції; 2) неспецифічні, пов'язані з опосередкованим розвитком загальної саморегуляції.

Говорячи про специфічні зміни комунікативної саморегуляції в експериментальній групі у процесі формувального експерименту, необхідно відзначити наступне. По-перше, у майбутніх вчителів з експериментальної групи відбулася статистично значуща динаміка комунікативної саморегуляції з вихідних рівнів («низького», «нижче середнього», «середнього») на рівні, які спочатку були відсутніми у досліджуваних («вище середнього» та «середній»). По-друге, у досліджуваних з експериментальної групи відслідковувалася чітка залежність динаміки комунікативної саморегуляції у процесі формувального експерименту залежно від її вихідного рівня на початку даного етапу експерименту. При цьому з'ясувалося, що чим вище вихідний рівень розвитку комунікативної саморегуляції у досліджуваних на початку експерименту, тим більш прогрес є можливим у них при її цілеспрямованому формуванні. По-третє, на перших рангових місцях знаходиться динаміка комунікативної саморегуляції за такими шкалами ДОКС, як «комунікативне цілепокладання» та «комунікативне програмування», а на останніх рангових місцях - за шкалами «аналіз комунікативної саморегуляції» та «вольові зусилля в комунікації». По-четверте, «розвиваючі ефекти» в експериментальній групі мають не лише кількісні, але й якісні переваги, порівняно з контрольною групою. По-п'яте, «розвиваючі ефекти» в експериментальній групі у більшій мірі проявляються у досліджуваних з вихідним рівнем розвитку КСР «середнім» та «нижче середнього» та у меншій мірі – з «низьким» вихідним рівнем розвитку КСР.

Говорячи про неспецифічні зміни загальної саморегуляції в експериментальній групі у процесі формувального експерименту, необхідно відзначити два аспекти її динаміки: 1) рівнево-типологічну (стильову) динаміку; 2) комплексну динаміку.

У процесі рівнево-типологічної (стильової) динаміки загальної саморегуляції в експериментальній групі на статистично значущому рівні відбулася трансформація від «спонтанних» до «цілеспрямованих» типів загальної саморегуляції. Це свідчить про розвиток у майбутніх вчителів у процесі формульовального експерименту функції планування, пов'язаної з цілепокладанням та утриманням цілі довільної активності суб'єкта. Крім того, в експериментальній групі за методикою ССП-98 на статистично значущому рівні зафіксовано зростання насамперед «високого» та «дуже високого» рівнів загальної саморегуляції.

У процесі комплексних змін загальної саморегуляції в експериментальній групі ми спостерігали наступне. По-перше, динаміка змін за методикою «Саморегуляція» не була однозначною: з одного боку, на статистично значущому рівні відбувся розвиток загальної саморегуляції за такими шкалами методики, як «структурно-компонентні регулятивні уміння» та «особистісно-стильові особливості саморегуляції», а з другого боку – на статистично значущому рівні ми не спостерігали розвитку загальної саморегуляції за такими шкалами методики, як «функціональні уміння саморегуляції» та «динамічні характеристики саморегуляції». По-друге, в експериментальній групі за всіма шкалами методики на статистично значущому рівні відбулися зміни у розподілі досліджуваних за рівнями розвитку загальної саморегуляції: якщо до експерименту у них домінували «середній» та «низький» рівні, то після експерименту - «середній» та «високий» рівні.

Аналіз самозвітів членів експериментальної групи дозволив нам виділити наступні аспекти самоаналізу: 1) труднощі, які виникали у процесі експерименту; 2) побажання щодо покращення формульовального експерименту; 3) факти переносу вмінь комунікативної саморегуляції в інші види цілеспрямованої активності студентів.

У самозвітах членів експериментальної групи ми виявили наступні труднощі, які виникали у процесі експерименту: труднощі, пов'язані з формуванням окремих механізмів комунікативної саморегуляції; труднощі,

пов'язані з інтеграцією окремих механізмів саморегуляції в єдину технологічну послідовність у різних формах спілкування; труднощі, пов'язані з переносом механізмів комунікативної саморегуляції в інші види та форми спілкування.

Серед труднощів, пов'язаних з формуванням окремих механізмів комунікативної саморегуляції, на першому місці стоять труднощі у розвитку механізму «прийняття рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування», на другому – «самореабілітації після педагогічного спілкування», на третьому – «постановки цілей у педагогічному спілкуванні».

Серед труднощів, пов'язаних з інтеграцією окремих механізмів саморегуляції в єдину технологічну послідовність у різних формах спілкування, на першому місці знаходяться труднощі у професійно-орієнтованому спілкуванні, на другому – в учбовому спілкуванні, на третьому – у міжособистісному спілкуванні.

Серед труднощів, пов'язаних з переносом механізмів комунікативної саморегуляції в інші види та форми спілкування, перше місце посідають труднощі у публічному виступі, друге – в учбовому спілкуванні, третє – у міжособистісному спілкуванні.

У самозвітах членів експериментальної групи ми виявили наступні побажання щодо покращення формувального експерименту: побажання щодо збільшення кількості завдань, спрямованих на розвиток механізмів комунікативної саморегуляції, пов'язаних з окремими етапами педагогічного спілкування; побажання щодо збільшення кількості завдань, спрямованих на розвиток окремих механізмів комунікативної саморегуляції; побажання щодо введення в програму експерименту завдань, спрямованих на розвиток механізмів комунікативної саморегуляції у процесі спілкування іноземною мовою.

Побажання щодо збільшення кількості завдань, спрямованих на розвиток механізмів комунікативної саморегуляції на окремих етапах педагогічного

спілкування, насамперед стосуються розвитку механізмів, пов'язаних з виконавчим етапом педагогічного спілкування.

Побажання щодо збільшення кількості завдань, спрямованих на розвиток окремих механізмів комунікативної саморегуляції, насамперед стосуються наступних механізмів: «самовпливу при встановленні та підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування», «емоційно-вольової мобілізації у актуальному процесі педагогічного спілкування», «самоконтролю та оцінки ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування».

У самозвітах членів експериментальної групи ми виявили наступні факти переносу інтегральних вмінь комунікативної саморегуляції в інші види цілеспрямованої активності студентів: факти зростання у членів експериментальної групи рефлексивності у різних видах комунікації; факти переносу членами експериментальної групи комплексів регулятивних вмінь у різні види цілеспрямованої активності; факти передачі членами експериментальної групи досвіду комунікативної саморегуляції іншим людям.

Факти зростання рефлексивності у членів експериментальної групи в різних видах комунікації підтверджується їх свідомим спостереженням за спілкуванням (власним та співрозмовників) та здійсненням на його основі аналізу структури комунікативної саморегуляції.

Факти переносу членами експериментальної групи комплексів регулятивних вмінь у різні види цілеспрямованої активності доводяться тим, що студенти почали використовувати їх у таких видах цілеспрямованої активності, як учбова комунікація, офіційно-ділове спілкування, міжособистісне спілкування тощо.

Факти передачі членами експериментальної групи досвіду комунікативної саморегуляції іншим людям полягають у спробах навчання основам комунікативної саморегуляції одногрупників, членів родин, учнів шкіл тощо.

Викладене вище дозволяє стверджувати, що цілеспрямований розвиток комунікативної саморегуляції як однієї із базових форм саморегуляції суб'єкта

виявляється потужним каталізатором позитивної трансформації загальної системи саморегуляції суб'єкта.

Таким чином, аналіз результатів цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів дозволяє зробити наступні висновки.

По-перше, результатом цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів є специфічні зміни саморегуляції, пов'язані з безпосереднім розвитком комунікативної саморегуляції

По-друге, результатом цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів є неспецифічні зміни, пов'язані з опосередкованим розвитком загальної саморегуляції.

По-третє, самозвіти членів експериментальної групи містять наступні аспекти самоаналізу: 1) труднощі, які виникали у процесі експерименту; 2) побажання щодо покращення формувального експерименту; 3) факти переносу інтегральних вмінь комунікативної саморегуляції в інші види цілеспрямованої активності студентів.

Висновки до третього розділу

1. Рушійними силами цілеспрямованого розвитку у майбутніх вчителів комунікативної саморегуляції в процесі професійної підготовки є формування комплексів регулятивних вмінь, які реалізують психологічні механізми комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

2. Суттєвими психологічними умовами формування у майбутніх вчителів комплексів умінь комунікативної саморегуляції є наступні: 1) засвоєння необхідних знань про інваріантну функціональну структуру комунікативної саморегуляції та специфічний зміст регулятивних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 2) розвиток суб'єктного досвіду комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; 3) розвиток навичок виконання певних

регулятивних дій при реалізації базових регуляторних процесів як психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

3. Найбільш адекватною формою цілеспрямованого розвитку у майбутніх вчителів комплексів регулятивних умінь комунікативної саморегуляції є проведення науково-практичного семінару у навчально-тренувальній групі на принципах активного керованого інтеріндивідуального навчання у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування.

4. У якості основної мети розвитку комунікативної саморегуляції є розвиток у майбутніх вчителів комплексів регулятивних умінь, що реалізують психологічні механізми комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні.

5. Розвиток комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя досягається за умов: 1) засвоєння майбутніми вчителями знань стосовно інваріантної функціональної структури та специфіки психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 2) розвитку у майбутніх вчителів комплексів регулятивних вмінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування в учбово-тренувальній групі; 3) інтеграції комплексів регулятивних вмінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, в єдину технологічну послідовність.

6. Програма розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя повинна послідовно спрямовуватися: 1) на розвиток у майбутніх вчителів комплексів регулятивних вмінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні; 2) на інтеграцію у майбутніх вчителів комплексів регулятивних вмінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні, в єдину технологічну послідовність; 3) на перенесення майбутніми вчителями комплексів

регулятивних умінь, пов'язаних з психологічними механізмами комунікативної саморегуляції, у допоміжні види педагогічно-орієнтованого спілкування.

7. У процесі цілеспрямованого розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів спостерігаються дві категорії змін саморегуляції: 1) специфічні, пов'язані з безпосереднім розвитком комунікативної саморегуляції; 2) неспецифічні, пов'язані з опосередкованим розвитком загальної саморегуляції. Основні специфічні зміни комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів полягають у наступному: 1) статистично значущій динаміці комунікативної саморегуляції з вихідних рівнів на рівні, які спочатку були відсутніми у досліджуваних; 2) у чіткій залежності динаміки комунікативної саморегуляції у процесі формувального експерименту від її вихідного рівня на початку експерименту; 3) у динаміці комунікативної саморегуляції за такими шкалами ДОКС, як «комунікативне цілепокладання» та «комунікативне програмування».

Основні неспецифічні зміни загальної саморегуляції проявляються у наступному: 1) трансформації від «спонтанних» до «цілеспрямованих» типів загальної саморегуляції; 2) зростанні насамперед «високого» та «дуже високого» рівнів загальної саморегуляції; 3) розвитку загальної саморегуляції за такими шкалами, як «структурно-компонентні регулятивні уміння» та «особистісно-стильові особливості саморегуляції».

Позитивні зміни у розвитку комунікативної саморегуляції членів експериментальної групи проявилися також у наступному: зростанні рефлексивності у різних видах комунікації; переносі комплексів регулятивних умінь у різні види цілеспрямованої активності; передачі досвіду комунікативної саморегуляції іншим людям.

8. Цілеспрямований розвиток комунікативної саморегуляції як однієї із базових форм саморегуляції суб'єкта є своєрідним каталізатором позитивної трансформації загальної системи саморегуляції.

Основний зміст розділу відображено в наступних публікаціях автора:

1. Ніколаєнко О.С. Саморегуляція як механізм професійної самореалізації // «Професійно-творча самореалізація державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування як провідний чинник підвищення ефективності місцевого управління»: Збірник матеріалів науково-практичної конференції, м. Суми, 12 квітня 2007 р. – Суми, 2007. – С. 37-39.

2. Ніколаєнко О.С. Науково-практичний семінар як метод розвитку комунікативної саморегуляції у майбутніх вчителів // «Технології XXI сторіччя»: Збірник матеріалів 14-ї міжнародної науково-методичної конференції, м. Алушта, 10-14 вересня 2007 р. – Суми: СНАУ, 2007. – С. 145.

3. Долинська Л.В., Ніколаєнко О.С. Комунікативна саморегуляція майбутніх учителів. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 88 с.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення та експериментальне вирішення проблеми розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки, яке полягає у визначенні специфіки та психологічних особливостей комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя, виявленні рівнів розвитку та динаміки комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя впродовж навчання у вищому навчальному закладі, у дослідженні особливостей прояву структурно-функціональних ланок комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя, у виявленні зв'язку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя із загальною саморегуляцією та педагогічною комунікативною компетентністю, у виявленні зв'язку загальної саморегуляції зі структурними компонентами педагогічно-орієнтованого спілкування у майбутніх учителів, в обґрунтуванні, розробці та апробації програми розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх учителів.

1. До визначення поняття саморегуляції у психології існує багато підходів, які не суперечать один одному, а розглядають різні сторони цього складного психічного явища. Ми визначаємо комунікативну саморегуляцію з позицій структурно-психологічного напрямку як системно організований процес внутрішньої психічної активності суб'єкта з ініціації, побудови, підтримки та управління різними видами та формами довільної комунікативної активності, спрямованої на досягнення цілей спілкування.

2. Процес комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні реалізується взаємодією функціональних ланок, які забезпечуються наступними регулятивними процесами як психологічними механізмами комунікативної саморегуляції: 1) постановкою цілей у педагогічному спілкуванні; 2) моделюванням суб'єктивно значущих умов педагогічного спілкування; 3) програмуванням виконавчих комунікативних дій у педагогічному спілкуванні; 4) самовпливом при встановленні та підтриманні рапорту у процесі педагогічного спілкування; 5) емоційно-вольовою мобілізацією в

актуальному процесі педагогічного спілкування; 6) самоконтролем та оцінкою ефективності реалізації актуального процесу педагогічного спілкування; 7) контролем та оцінкою результатів педагогічного спілкування; 8) прийняттям рішення про корекцію системи комунікативної саморегуляції педагогічного спілкування; 9) самореабілітацією після педагогічного спілкування.

3. За особливостями сформованості окремих функціональних ланок комунікативна саморегуляція може характеризуватися «високим», «вище середнього», «середнім», «нижче середнього», «низьким» рівнями розвитку. Більшість студентів педагогічного вищого навчального закладу мають на початковому етапі навчання у педагогічному ВНЗ «середній», «нижче середнього» та «низький» рівні комунікативної саморегуляції, і ці показники впродовж навчання залишаються практично незмінними. Аналіз динаміки комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя свідчить про те, що у студентів від молодших до старших курсів практично відсутня позитивна динаміка у розвитку таких функціональних ланок комунікативної саморегуляції, як «комунікативне цілепокладання», «аналіз комунікативної ситуації», «комунікативне програмування». При цьому найбільш слабо розвиненою ланкою комунікативної саморегуляції як у молодших, так і у старших курсів, є «комунікативне програмування», а найбільш сильно розвиненою ланкою – «комунікативний самоконтроль».

4. Комунікативна саморегуляція майбутнього вчителя тісно пов'язана з його педагогічною комунікативною компетентністю: в цілому чим вищий рівень комунікативної саморегуляції, тим вищий рівень педагогічної комунікативної компетентності. При цьому статистично значущий зв'язок визначається за такими структурними компонентами педагогічної комунікативної компетентності, як «когнітивний», «конативний», «емотивний», які є найбільш тісно пов'язаними з виконавчим аспектом педагогічно-орієнтованого спілкування у студентів педагогічного ВНЗ. Вивчення рівнево-типологічних особливостей розвитку загальної саморегуляції як чинника педагогічно-орієнтованого спілкування майбутніх вчителів доводить, що

найбільш суттєво дані особливості саморегуляції впливають на характер комунікативно-організаторських якостей у структурі педагогічно-орієнтованого спілкування.

5. Рушійними силами цілеспрямованого розвитку у майбутніх вчителів комунікативної саморегуляції в процесі професійної підготовки є формування комплексів регулятивних вмінь, які реалізують у єдиній технологічній послідовності психологічні механізми комунікативної саморегуляції.

Суттєвими психологічними умовами розвитку у майбутніх учителів цілісної системи комунікативної саморегуляції є наступні: 1) засвоєння майбутніми вчителями знань стосовно інваріантної функціональної структури та специфічного змісту психологічних механізмів комунікативної саморегуляції у педагогічному спілкуванні; 2) розвиток у майбутніх учителів комплексів регулятивних умінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування; 3) інтеграція у майбутніх учителів комплексів регулятивних умінь, пов'язаних з окремими психологічними механізмами комунікативної саморегуляції, у єдину функціонально-технологічну послідовність; 4) перенесення майбутніми вчителями інваріантної функціональної структури комунікативної саморегуляції у різноманітні види та форми педагогічно-орієнтованого спілкування; 5) розвиток у майбутнього вчителя суб'єктного досвіду комунікативної саморегуляції у педагогічно-орієнтованому спілкуванні з метою його подальшого застосування у педагогічному спілкуванні.

6. Ефективним засобом цілеспрямованого розвитку у майбутніх вчителів комунікативної саморегуляції є науково-практичний семінар у навчально-тренувальній групі, організований на принципах активного керованого інтеріндивідуального навчання у процесі педагогічно-орієнтованого спілкування, який дозволяє за відносно короткий проміжок часу удосконалити у майбутніх учителів базові комплекси вмінь комунікативної саморегуляції.

7. Підтвердженням ефективності програми розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя є підвищення рівнів розвитку усіх

функціональних ланок комунікативної саморегуляції. При цьому на перших місяцях знаходиться динаміка показників розвитку «комунікативного цілепокладання» та «комунікативного програмування», які є базовими ланками у цілісній системі комунікативної саморегуляції. Цілеспрямований розвиток комунікативної саморегуляції як однієї із базових форм саморегуляції суб'єкта виявився також потужним каталізатором позитивної трансформації системи загальної саморегуляції.

Позитивні зміни у розвитку комунікативної саморегуляції членів експериментальної групи проявилися також у наступному: зростанні рефлексивності у різних видах комунікації; переносі комплексів регулятивних вмінь у різні види цілеспрямованої активності; передачі досвіду комунікативної саморегуляції іншим людям що дозволить майбутнім учителям бути більш ефективними у педагогічній діяльності.

Ми усвідомлюємо, що проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми розвитку комунікативної саморегуляції майбутнього вчителя. Подальшого вивчення потребують питання щодо гендерних відмінностей комунікативної саморегуляції майбутніх учителів, зв'язку комунікативної саморегуляції з іншими особистісними характеристиками студентів, виявлення значущості різних чинників у становленні комунікативної саморегуляції майбутнього педагога.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова – Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитивная психология. – М.: Наука, 1986. – С. 154–178.
2. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности, как субъекта деятельности // Психология личности в социалистическом обществе. – М.: Наука, 1989. – С. 110–133.
3. Абульханова-Славская К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – С. 56–75.
4. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. – М.: ПерСЭ, 2002. – С. 34–50.
5. Алексеев Н.Г. Познавательная деятельность при формировании осознанного решения задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Московский государственный педагогический институт. – М., 1975. – 27 с.
6. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб: Питер, 2001. – 263с. – Библиогр.: с.257–261.
7. Андреева Г.М. Социальная психология: Учеб. для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 375с. – Библиогр.: с. 370–374.
8. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов; Инновац. об-ние АН СССР, Всесоюз. методол. центр. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.: ил. – Библиогр.: с. 391–394.
9. Анохин П.К. Теория функциональной системы // Успехи физиологических наук. – 1970. – Т.1, № 1. – С. 19-54.
10. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П.К. Анохин – М.: Наука. – 1980. – 197 с.: ил.

11. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональной системы: Избранные труды / П.К. Анохин. – М.: Наука. – 1978. – 400 с.: ил.
12. Антонова Н.В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. – 1997. – №6. – С. 23–29.
13. Анциферова Л.И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни // Психологические проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова и др. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – С. 27–43.
14. Апетик Н.М. Моральна саморегуляція як умова попередження девіантної поведінки підлітків: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології імені Г.С.Костюка АПН України. – К., 2001. – 20 ар.
15. Аржакаева Т.А. Психологические трудности общения: опыт их исследования и преодоления у начинающих учителей // Мир психологии. – 1996. – №3. – С. 52–56.
16. Бандура А. Теория социального научения: Пер.с англ. Н.Н.Чубарь. – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с. – Библиогр.: с. 293–316.
17. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1999. – 176 с. – Библиогр.: с. 166–175.
18. Бедер Я. Психологическая коррекция недостатков саморегуляции у детей с задержками развития // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 70–71.
19. Бедный Г.З. Некоторые механизмы саморегуляции в формировании темпа деятельности // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 72–80.
20. Бернштейн Н.А. Биомеханика и физиология движений: Психологи Отечества: избранные психологические труды / Под ред. В.П. Зинченко. – М.; Воронеж: Ин-т практической психологии: НПО МОДЭК, 1997. – 608 с.: ил. – Библиогр.: с. 594.
21. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.

22. Бехтерев В.М. Внушение и его роль в общественной жизни. – СПб: Питер, 2001. – 256 с.
23. Бехтерев В.М. Объективная психология. – М.: Наука, 1991. – 475 с. – Библиогр. в примечаниях: с. 445–456.
24. Бодров В.А., Обознов А.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №4. – С. 32–40.
25. Большая психологическая энциклопедия. – М.: Эксмо, 2007. – 544 с.
26. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Эксмо, 2005. – 416 с.
27. Бондаревская Е.В., Качан Г.А. Диагностика личностно-педагогической саморегуляции учителя: Методические рекомендации. – Ростов н/Д.: РГПУ, 1996. – 53 с.
28. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика: Учебное пособие для студентов старших курсов психологических факультетов и отделений университетов. – К.: Укртехпресс, 1997. – 216 с.
29. Боришевский М.И. Влияние позиции подростка на саморегуляцию поведения // Вопросы психологии. – 1972. – № 5 – С. 121–128.
30. Боришевский М.И. Воспитание самоконтроля в поведении учащихся начальных классов. – Киев: Рад. школа, 1980. – 143 с.: ил.
31. Боришевский М.И. Психологические особенности самосознания подростка. – Киев: Вища школа, 1980 – 167 с.
32. Боришевський М.И., Максименко С.Д. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1977. – № 3. – С. 57–64.
33. Брудный А.А. О проблеме коммуникации // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 165–183.
34. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая) // Психологический журнал. – 1991. – Т.12, № 6. – С. 3–10.

35. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 3–12.
36. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 114 с.
37. Вагапова Д.Х. Риторика в интеллектуальных играх и тренингах. – М.: Цитадель, 1999. – 460 с.
38. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: Учебное пособие. – М. : Ось-89, 2003. – 223с.: ил. – Библиогр.: с. 215–219.
39. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу: Монографія. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 283–318.
40. Вердербер К., Вердербер Р. Психология общения. Полный курс. / Пер. с англ. И. Андреевой, А. Кулаковой, Н. Миронова и др. / Под ред. Д. Гиппиус, С. Комарова. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 412 с.: ил., табл.
41. Виллюнас В.К. Психология развития мотивации: Современные и классические исследования. Научные данные и жизненные примеры. – СПб.: Речь, 2006. – 458с.: ил. – Библиогр.: с. 416–444.
42. Вітюк Н.Р. Психологічні особливості формування комунікативних здібностей у майбутніх вчителів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ровенський державний гуманітарний університет. – Рівне, 2002. – 20 ар.
43. Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция. Психологический анализ. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 216 с.: ил. – Библиогр.: с. 208–214.
44. Волошина Т.В. Психологические механизмы формирования регуляции уровня коммуникативной активности личности // Психологические механизмы регуляции активности личности: Сборник научных трудов. Часть I. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2001. – С. 94–102.
45. Воробьев П.Г. Пути активизации учебно-воспитательного процесса на уроках, посвященных изучению биографии писателей // Опыт

совершенствования литературы в старших классах / Под ред. В.В. Голубкова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 49–123.

46. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти Т. – Т.3. – М.: Педагогика, 1983. – С. 5–314.

47. Габдреева Г.Ш., Пейсахов Н.М. К методике самоуправлением психическим состоянием // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 101–108.

48. Гаврилов П.Т. Оглядові теми на уроках української літератури в старших класах: Посібник для вчителів. – К.: Рад. Школа, 1980. – 126 с.

49. Галантер Ю., Миллер Д., Прибрам К. Планы и структура поведения / Пер. с англ. О. Виноградовой, Е. Хомской / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия. – М.: Прогресс, 1965. – 489 с.

50. Галян О.І. Співвідношення імперативності та діалогічності у стильовій характеристиці діяльності вчителя: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 1999. – 19 ар.

51. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Пер. с англ. Л.И. Хайрусовой / Под ред. Ю.П. Адлера. – М.: Прогресс, 1976. – 490 с. – Библиогр.: с. 465–474.

52. Гоголь О.В. Формування педагогічного мовлення майбутніх вчителів активними методами навчання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Український державний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 20 ар.

53. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов / Под ред. О. Я. Гойхмана. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 272 с.

54. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Особенности психической регуляции и классы проблемностей и сложностей операторской деятельности // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 2. – С. 3–16.

55. Голиков Ю.Я., Костин А.Н. Теория и методы анализа проблемностей в сложной операторской деятельности // Проблемность в операторской

деятельности: Теория и методы психологического анализа. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 6–80.

56. Гребенюк О.С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект. – М.: Педагогика, 1985. – 151 с. – Библиогр.: с. 142–150.

57. Грибенюк Г.С. Психологічні основи становлення саморегуляції у навчально-професійній діяльності майбутніх рятувників: Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2007. – 34 ар.

58. Гримак Л.П., Звоников В.М., Скрыпников А.И. Психическая саморегуляция в деятельности человека-оператора // Вопросы кибернетики. Психические состояния и эффективность деятельности. – М.: Изд-во АН СССР, 1983. – С. 150–167.

59. Гриньова М.В. Фактори формування саморегуляції навчальних дій // Психологія і педагогіка. – 1996. – № 2. – С. 71–75.

60. Давыдов В.В., Зак А.З. Уровень планирования как условие рефлексии // Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 43–49.

61. Деркач Л.М. Психологічні основи самоконтролю учнів у процесі навчання іноземним мовам: Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / НДІ психології АПН України. – К., 1994. – 50 ар.

62. Дикая Л.Г. Системно-деятельностная концепция саморегуляции психофизиологического состояния человека // Проблемность в профессиональной деятельности: Теория и методы психологического анализа. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – С. 80–106.

63. Дикая Л.Г. Становление новой системы психической регуляции в экспериментальных условиях деятельности // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Наука, 1990. – С. 103–114.

64. Дикая Л.Г., Семикин В.В., Щедров В.И. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. - № 6. – С. 28–37.

65. Дикунов А.М., Костюхина Н.Н. Педагогическое мастерство: Учебное пособие для студентов института физической культуры. – Омск: ОГИФК, 1994. – 124 с.
66. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителя и родителей. – М., 1987. – 207 с.
67. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. - 2-е изд. - М.: Знание, 1980. – 159 с.: ил.
68. Долинська Л.В. Діалогічна взаємодія викладача зі студентами як умова особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 2. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1998. – С. 93–97.
69. Долинська Л.В. Особистісно-професійне зростання майбутнього вчителя методом керованого інтеріндивідуального навчання: Збірник наукових праць «Наукові записки». – Ювілейний випуск. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. – С. 93–98.
70. Долинська Л.В. Стилi педагогічного спілкування та можливості його формування в процесі підготовки майбутнього вчителя // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Випуск 1 (4). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 1999. – С. 64–69.
71. Долинська Л.В., Ніколаєнко О.С. Дослідження проблеми типології стилів саморегуляції у студентів вузу // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Психологічні науки. Серія 12. Випуск 5 (29). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 196–201.
72. Долинська Л.В., Ніколаєнко О.С. Комунікативна саморегуляція майбутніх учителів. Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 88 с.
73. Долинська Л.В., Черевко В.П. Комунікативна компетентність майбутніх менеджерів: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 87 с.

74. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. – СПб: Питер, 2000. – 560 с.: ил. – Библиогр.: с. 547–554.
75. Емельянов Ю.Н. Групповые методы социально-психологической подготовки специалистов // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 88–95.
76. Емшанова Ю.А. Стилевые особенности саморегуляции спортсменами своего психического состояния во время соревновательной деятельности как актуальное направление исследований // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2005. – № 1. – С. 9–16.
77. Ершова А.П., Букатов В.М. Режиссура урока, общения и поведения учителя: Пособие для учителя. – Изд. 2-е, испр. и дополн. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 1998. – 229 с.
78. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении: Практическое пособие. – М: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
79. Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. Психические состояния человека в особых условиях деятельности // Психологический журнал. – 1983. – Т.4, № 6. – С. 92–105.
80. Загальна психологія: Навчальний посібник / О. Скрипченко, Л. Долинська та ін. – К.: А.П.Н., 1999. – 463с.
81. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Смысловая регуляция решения творческих задач // Исследование проблемы психологии творчества. – М.: Наука, 1983. – С. 62–101.
82. Звоников В.М. Использование идеомоторной тренировки на фоне релаксации в процессе летного обучения курсантов // Военно-медицинский журнал. – 1979. – №12. – С. 48–50.
83. Зейгарник Б.В. Опосредование и саморегуляция в норме и патологии // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1981. – № 2. – С. 9–14.
84. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.: ил., табл.

85. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с. – Библиогр.: с. 368–377.
86. Зимняя И.А. Психологические аспекты организации устного пропагандистского общения и формирование социалистической личности // Прикладные проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В. Шороховой, В.П. Левкович. – М.: Наука, 1983. – С. 143–157.
87. Зинченко В.П. Образ и деятельность: Монография. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – 608 с.: ил. – Библиогр.: с. 604–607.
88. Иванников В.А. Воля: миф или реальность // Вестник Московского университета. – 1993. – № 2. – С. 70–73.
89. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 144 с. – Библиогр.: с. 126–140.
90. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 280 с.: ил. – Библиогр.: с. 267–280.
91. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ. – 1986. – 200 с. – Библиогр.: с. 194–200.
92. Ілійчук В.І. Саморегуляція підлітків у подоланні конфліктної поведінки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1996 – 24 ар.
93. Ісаєнко М.М. Формування комунікативних умінь у курсантів вищих закладів освіти МВС: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського. – Одеса, 2002. – 21 ар.
94. Калинин В.К. На путях построения теории воли // Психологический журнал. – 1989. – №2. – С. 46–55.
95. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 97 с.

96. Кан-Калик В.А., Ковалёв Г.А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 9–16.
97. Качан Г.А. Личностно-педагогическая саморегуляция как фактор повышения педагогической культуры учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ростовский государственный университет. – Ростов н/Д, 1995. – 22 с.
98. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2001 – 20 ар.
99. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для студентов вузов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
100. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие. - М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.: табл. – Библиогр.: с. 216–221.
101. Ковалев Г.А. Основные направления использования методов активного социального обучения в странах Запада // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, №1. – С. 127–136.
102. Ковалёв Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 41–49.
103. Ковач Д. Проблемы психической регуляции поведения: Методология, теория, эксперимент // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 3. – С. 47–57.
104. Козин А.П. Психогигиена спортивной деятельности. – К: Здоров'я, 1985. – 128 с.
105. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 20 ар.
106. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128–135.

107. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
108. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. – М.: Наука, 1980. – 256 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 240–255.
109. Конопкин О.А., Прыгин Г.С. Связь учебной успеваемости студентов с индивидуально-типологическими особенностями их саморегуляции // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 42–52.
110. Конопкин О.А., Энгельс И.Л., Степанский В.И. О формировании субъективного эталона как функционального звена системы саморегуляции деятельности // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 109–120.
111. Корнилов А.П. Диагностика регулятивной функции самосознания // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 2. – С. 107–114.
112. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогіка, 1988. – 304 с. – Библиогр.: с. 274–281.
113. Костюк Г.С. Мислення і його розвиток // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Радянська школа, 1989. – С. 184–251.
114. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 118–152.
115. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – К.: Радянська школа, 1971. – 199 с. – Библиогр.: с. 188–195.
116. Коць М.О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методиками: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 1997. – 18 ар.
117. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.
118. Круглова Н.Ф. Произвольная регуляция деятельности и физическое утомление // Вопросы психологии. – 1976. – № 2. – С. 138–142.

119. Кузнецов С.В., Семенов И.Н. Рефлексивно-акмеологические аспекты развития профессионального мастерства (про решении двигательно-творческих задач) // Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: Материалы 2-й Всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество», 6-8 июня 1995 г. – Новосибирск: ИФиПр СО РАН, 1995. – С. 124–137.
120. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности: Методическое пособие / Научно-исследовательский центр развития творческой молодежи. – СПб.: Рыбинск, 1993. – 54 с.
121. Кулева Е.Б. Саморегуляция в профессиональной подготовке социальных работников // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. – № 1. – С. 3–6.
122. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 21–30.
123. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.: ил. – Библиогр.: с. 533–544.
124. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
125. Куценко Г.В. Когнітивний стиль особистості в структурі саморегуляції соціальної поведінки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 1998. – 16 ар.
126. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / К. Левин; Под общ. ред. Д.А. Леонтьева и Е.Ю. Патяевой. – Москва: Смысл, 2001. – 572 с.: ил., табл. – Библиогр. в примеч.
127. Леонова А.Б. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний // Психологический журнал. – 1988. – Т.9, № 3. – С. 43–52.
128. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы психологии. – 1979. – №1. – С. 121–132.
129. Леонтьев А.А. Лекция как общение. – М.: Знание, 1974. – 39 с.

130. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 106–123.
131. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Под ред. М.К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 96 с. – Библиогр.: с. 93–94.
132. Леонтьев А.А. Проблемы и методы психолингвистики в межличностном общении // Исследование рече-мыслительной деятельности / Отв. ред. М.М. Муқанов. – Алма-Ата: КазПИ, 1974. – С. 3–11.
133. Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1977. – С. 223–228.
134. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 346 с.
135. Либих С.С. Аутогенная тренировка. – Л.: ГИДУВ, 1978. – 22с.
136. Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых 7 лет жизни // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1978. – С. 237 – 252.
137. Лобзин В.С., Решетников М.М. Аутогенная тренировка: Справочное пособие для врачей. – Л.: Медицина, 1986. – 280 с.: ил. – Библиогр.: с. 268–273.
138. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Под ред. Ю.М. Забродина, Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1984. – 444 с. – Библиогр.: с. 410–431.
139. Ломов Б.Ф. Об исследовании законов психики // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3, № 1. – С. 18–30.
140. Ломов Б.Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2005.– 423 с. – Библиогр.: с. 407–421.
141. Лукьянова М.И. Методика групповой оценки коммуникативной компетентности учителя и её выраженности в профессионально значимых личностных качествах: Пособие для школьных психологов. – Ульяновск: ИПК ПРО, 1996. – 44 с.

142. Лушин П.В. Особистісна зміна у педагогічному контексті // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України: Розвиток ідей Г.С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях. – 2000. – Вип. 20. – Частина 2. – С. 46–53.
143. Макаревич О.П. Психологія регуляції поведінки особистості у складних ситуаціях. – К.: Оріони, 2001. – 223 с.: іл., табл. – Бібліогр.: с. 211–221.
144. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 18 ар.
145. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена. Защищена 16.12.2003; Утверждена 24.04.2004. – СПб., 2003. – 196 с.–Библиогр.: с. 174–181.
146. Макарушкина М.А., Эйдман Е.А., Иванников В.А. Проблема воли в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1988. – № 3. – С. 145–152.
147. Максименко С.Д. Генезис существования личности. – К.: ООО «КММ», 2006. – 240 с. – Библиогр.: с. 228–239.
148. Малазонія С.В. Психологічні засоби формування у майбутнього педагога здатності до довільної саморегуляції поведінки / Автореф. дис. ... канд. псих. наук.: 19.00.01. // Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 ар.
149. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Сентябрь, 2001. – 260 с.: ил. – Библиогр.: с. 255–256.
150. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.: ил., табл.
151. Махач М., Махачова Е. Целенаправленное формирование актуального психофизиологического состояния спортсмена с использованием методов саморегуляции // Стресс и тревога в спорте: Международный сборник научных статей / Сост. Ю.Л. Ханин. – М.: ФиС, 1983. – С. 237–249.

152. Мельничук І.Я. Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 ар.
153. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.: ил.
154. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с. – Библиогр.: с. 285–289.
155. Милорадова Н.Г. Психология и педагогика: Учебник для вузов. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.
156. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. – М.: Педагогика, 1991. – 151 с.: ил. – Библиогр.: с. 145–149.
157. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Академия, 2004. – 320 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 296–316.
158. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: Навчальний посібник. – 3-є вид., доп. – К.: КДНК, 2001. – 608 с.
159. Моляко В.А. Психология технического творчества. – К.: Знание УССР, 1982. – 19 с.
160. Моляко В.А. Стратегии решения творческих задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – 1995. – №1. – С. 84–90.
161. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции студентов // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 30–38.
162. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. – 1995. – Том 16, №4. – С. 26–35.
163. Моросанова В.И. Категория субъекта: методология и исследования // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 40–44.

164. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. – 2002. – Том 23, №6. – С. 5–17.
165. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 121–127.
166. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – С. 118–127.
167. Моросанова В.И., Сагиев Р.Р. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 134–140.
168. Мухина Т.К. Диалог как форма оптимизации педагогического процесса // Советская педагогика. – 1989. – № 10. – С. 74–77.
169. Наживин Ю.С., Душацкий Л.Е. Способность к саморегуляции и профессиональная пригодность // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 4. – С. 139–146.
170. Напреенко А.К., Петров К.А. Психическая саморегуляция. – К.: Здоров'я, 1995. – 238 с.: ил.
171. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: В 2-х кн. – М.: Просвещение: Владос, 1994. – Кн. 2. – Психология образования. – 496 с.
172. Нерсесян Л.С., Конопкин О.А. Опыт экспериментального определения надёжности работы машиниста локомотива // Гигиена, физиология и эпидемиология на железнодорожном транспорте. – 1976. – № 53. – С. 39–43.
173. Никифоров Г.С. Психологические аспекты саморегуляции состояния: Учебное пособие / Г.С. Никифоров, Ю.И. Филимоненко, А.К. Польшин. – Л.: ЛГУ имени А.А. Жданова, 1986. – 171 с.
174. Никифоров Г.С. Самоконтроль как механизм надёжности человека-оператора. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1977. – 112 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 105–111.
175. Николаенко А.С. Психологический анализ коммуникативной компетентности менеджеров // Вісник Чернігівського державного педагогічного

університету, Вип. 31. Серія: Психологічні науки, Т. II, – Чернігів, 2005. – С. 160–163.

176. Ніколаєнко О.С. Аналіз досліджень розвитку психологічних механізмів саморегуляції // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 27. – С. 185–194.

177. Ніколаєнко О.С. Аналіз психологічних підходів до проблеми спілкування // «Технології XXI сторіччя»: Збірник матеріалів 12-ї міжнародної науково-методичної конференції, м. Алушта, 12–18 вересня 2005 р. – Суми: СНАУ, 2005. – С. 129–132.

178. Ніколаєнко О.С. Деякі підходи до проблеми саморегуляції в психології // Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Суми, 20–21 квітня 2006 р. / Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти: У 2 ч. – Ч. 2. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 92–94.

179. Ніколаєнко О.С. До проблеми саморегуляції в міжособистісному спілкуванні суб'єктів // Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість: Збірник матеріалів ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 25 – 27 квітня 2006 р.; У 5-ти т. / Редкол.: І.І. Тимошенко (відп. ред.) та ін. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – Т.3. – С. 159–162.

180. Ніколаєнко О.С. Дослідження взаємозв'язку рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції та самовідношення у студентів педагогічного вищого навчального закладу // Сучасна молодь: крок у майбутнє: Матеріали I Міжнародної конференції для студентів та аспірантів, м. Суми, 17–18 травня 2006 р. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2006. – С. 307–313.

181. Ніколаєнко О.С. Дослідження рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції у студентів педагогічного вузу // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. 10 (34). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2006. – С. 158–164.

182. Ніколаєнко О.С. Науково-практичний семінар як метод розвитку комунікативної саморегуляції у майбутніх вчителів // «Технології XXI сторіччя»: Збірник матеріалів 14-ї міжнародної науково-методичної конференції, м. Алушта, 10–14 вересня 2007 р. – Суми: СНАУ, 2007. – С. 145.
183. Ніколаєнко О.С. Психологический анализ коммуникативной компетентности будущего менеджера // Сучасна молодь: крок у майбутнє: Матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції для студентів та аспірантів, м. Суми, 18 травня, 2005 р. – Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2005. – С. 61–64.
184. Ніколаєнко О.С. Рівнево-типологічні особливості розвитку саморегуляції як фактор спілкування у студентів педагогічного // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. Збірник наукових праць. Вип. 11 (35). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – С. 171–189.
185. Ніколаєнко О.С. Саморегуляція як механізм професійної самореалізації // «Професійно-творча самореалізація державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування як провідний чинник підвищення ефективності місцевого управління»: Збірник матеріалів науково-практичної конференції, м. Суми, 12 квітня 2007 р. – Суми, 2007. – С. 37–39.
186. Ніколаєнко О.С. Теоретичний аналіз розвитку комунікативної саморегуляції майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. Збірник наукових праць. Вип. 18 (42). – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – С. 247–251.
187. Ніколаєнко О.С. Теоретичні підходи до вивчення проблеми саморегуляції // «Технології XXI сторіччя»: Збірник матеріалів 13-ї міжнародної науково-методичної конференції, м. Алушта, 11–17 вересня 2006 р. – Суми: СНАУ, 2006. – С. 270–276.
188. Обознов А.А. Психическая регуляция операторской деятельности (в особых условиях рабочей среды) / Под ред. В.А. Бодрова. – М.: Институт психологии РАН, 2003. – 182 с.

189. Осницкий А.К. Диагностика самостоятельности учащихся в школе и СПТУ: Методическое пособие для практических психологов. – Иваново: ИППК, 1991. – 63 с.
190. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. - №1. – С. 5–19.
191. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: методы исследования и диагностики. – М. – Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 127 с.
192. Осницкий А.К. Саморегуляция деятельности школьника и формирование активной личности. – М.: Знание, 1986. – 77 с. – Библиогр.: с. 72.
193. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся // Вопросы психологии. – 1992. – № 1–2. – С. 52–59.
194. Осницкий А.К., Чуйкова Т.С. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 92–104.
195. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
196. Павелків Р.В. Психологічна сутність саморегуляції особистістю поведінки // Психологія: Збірник наукових праць. Вип. 17. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – С. 29–35.
197. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. Т. 1.- М. – Л.: Изд-во АН СССР, 1951. – 451 с.
198. Павлова Л.Г. Спор, дискуссия, полемика: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. / Павлова Е.П. – М.: Просвещение, 1991. – 124 с.
199. Пантлеев Р.С. Самоотношение // Психология самосознания / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Бахрах – М, 2003. – С. 208–242.
200. Панфёров В.Н. Классификация функций человека как субъекта общения // Психологический журнал. – 1987. – Т.8, № 4. – С. 51–60.
201. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.

202. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1974. – 253 с.: ил.
203. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с. – Библиогр.: с. 211–215.
204. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 168 с. – Библиогр.: с. 162–167.
205. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
206. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982. – 309 с.: ил., табл.
207. Плотко О.В. Формування у працівників податкової міліції здатності до саморегуляції в емоціогенних умовах: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 18 ар.
208. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення у практичних психологів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 295 с. – Библиогр.: с. 252–292.
209. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія власного досвіду як метаінструменту розуміння та інтерпретації у діяльності практичного психолога // Матеріали III з'їзду товариства психологів України. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000. – С. 149–150.
210. Прохоров А.О. Методы психической саморегуляции: Учебное пособие. – Казань: КГПИ, 1990. – 107 с. – Библиогр.: с. 105–106.
211. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 352 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 333–347.
212. Прохоров А.О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал. – 2005. – Т.26, № 2. – С. 68–80.
213. Психологическая подготовка к педагогической деятельности.: Практикум: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных

заведений / В.Н. Борисов, О.Г. Ковалев, С.А. Лузгин, А.И. Ушатиков. – М.: Академия, 2002. – 144 с.

214. Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизация трудовой и учебной деятельности: Межвузовский сборник / Отв. ред. Г.С. Шляхтин. – Горький: ГГУ, 1987. – 84 с.

215. Психологические механизмы регуляции социального поведения / Под ред. М.И. Бобневой и Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1979. – 207 с.

216. Психологические механизмы целеобразования / О.К. Тихомиров, Э.Д. Телегина, Т.Г. Волкова и др. / Отв. ред. О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1977. – 259 с.: ил.

217. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 439 с.

218. Психология затруднённого общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция / В.А. Лабунская, Ю.А. Менжерицкая, Е.Д. Бреус. – М.: Издат. центр Академия, 2001. – 288 с.: табл. – Библиогр.: с. 270–283.

219. Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения и деятельности человека: Сборник научных трудов. / Отв. ред. В.П. Бояринцев и др. – Свердловск: СГПИ, 1987. – 96 с. – Библиогр. в конце статей.

220. Психология и психофизиология индивидуальных различий в активности и саморегуляции поведения человека: Сборник научных трудов. / Отв. ред. А.И. Крупнов и др. – Свердловск: СГПИ, 1985. – 112 с. – Библиогр. в конце статей.

221. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

222. Пушкин В.Н., Шавырина Г.В. О системности интеллекта // Вопросы психологии. – 1972. – №5. – С. 55–65.

223. Райков В.Л. Роль гипноза в стимуляции психологических условий творчества // Психологический журнал. – 1983. – №1. – С. 108.

224. Рефлексия в науке и обучении: Сборник научных трудов / Отв. ред. И.С. Ладенко и др. – Новосибирск: Б.И., 1989. – 184 с. – Библиогр. в конце статей.
225. Ромашина С.Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя – форма управления учебной деятельностью класса. – Барнаул: БГПУ, 2000. – 237 с. – Библиогр.: с. 205–215.
226. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. – М.: Наука, 1997. – 463 с.
227. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с. – Библиогр.: с. 284–289.
228. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. / Отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с. – Библиогр.: с. 410–411.
229. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. Пер. с англ. А. Голубева. – 2-е международ. изд. – СПб.: Питер, 2001. – 376 с. – Библиогр. в конце разделов.
230. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова. – Л.: Наука, 1979. – 216 с.: ил., табл.
231. Санникова О.П. Эмоциональность и регуляция активности общения // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 123–138.
232. Свядоц А.М. Аутогенная тренировка // Руководство по психотерапии / Под ред. В.Е. Логинова. – Ташкент: Медицина, 1979. – С. 176–192.
233. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога: Учебное пособие. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 224 с.
234. Сеченов И.М. Психология поведения: Избранные психологические труды / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Академия педагогических и социальных наук; Московский психолого-социальный институт, 1995. – 320 с.
235. Сидоренко Е.В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию // Психология влияния: Хрестоматия / Сост. А.В. Морозов. – СПб.: Питер, 2000 – С. 11–31.
236. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб: ООО «Речь», 2000. – 350 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 347.

237. Сидоренко Н.І. Розвиток усвідомленої саморегуляції довільної активності майбутніх вчителів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Південно-український державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського (м. Одеса). – Одеса, 2005. – 19 ар.
238. Системный анализ механизмов поведения: Сборник статей / Под ред. К.В. Судакова и др. – М.: Наука. – 1979. – 360 с.: ил.
239. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М.: Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1979. – С. 15–20.
240. Смирнов С.Д. Психологическая теория деятельности и концепция Н.А. Бернштейна // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 1978. – № 2. – С. 14–25.
241. Соковнин В.М. О природе человеческого общения (опыт философского анализа) / Под ред. Э.Д. Шукурова. – 2-е изд., испр. и доп. – Фрунзе: Мектеп, 1974. – 146 с.: ил. – Библиогр.: с. 139–146.
242. Сопер П.Л. Основы искусства речи / Пер. с англ. С.Д. Чижова. / Под ред. К.Д. Чижова. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – 446 с.
243. Станкин М.И. Психология общения: Курс лекций. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 304 с.
244. Степанишин Б.І. Викладання української літератури в школі: Методичний посібник для вчителя. – К.: РВЦ «Проза», 1995. – 254 с.
245. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №3. – С. 31–40.
246. Степанский В.И. Влияние мотивации достижения успеха и избегания неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С. 59–73.
247. Степанский В.И., Прыгин Г.С., Фарютин В.П. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное определение старшеклассников // Вопросы психологии. – 1987. – № 4. – С. 45–50.

248. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д: Фенікс, 1997. – 736 с. – Библиогр. в конце разделов.
249. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.
250. Татенко В.О. Суб'єкт психічної активності в онтогенезі: Автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01 / Київський університет імені Т.Г. Шевченка – К., 1997. – 44 ар.
251. Татенко В.О. Перспективи розвитку вітчизняної психології: іспит на суб'єктність // Психологічні перспективи. – 2000. – Вип. 1. – С. 5–6.
252. Татенко В.О. Психологические стратегии и технологии актуализации субъектного потенциала человека // Психологія на перетині тисячоліть: Збірник наукових праць учасників V Костюківських читань: У 3 т. – К.: Гнозис, 1998. – Т. 3. – С. 308–314.
253. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 11–22.
254. Тетерук С.П. Формування механізмів саморегуляції студентів в іншомовному просторі: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 21ар.
255. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 267 с.
256. Тихомиров О.К., Повякель Н.И. Язык программирования и развитие творческого мышления // Вестник высшей школы. – 1990. – № 8. – С. 47–52.
257. Тоба М.В. Психологічні детермінанти діалогового педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 1999. – 16 ар.
258. Трофимова Г.С. Основы педагогической коммуникативной компетентности: Учебное пособие. – Ижевск: Изд-во Удмуртского ун-та, 1994. – 76 с.

259. Уварова Ю.В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова – К., 2005. – 20 ар.
260. Узнадзе Д.Н. Теория установки: Различные стороны психической жизни человека. – СПб.: Питер, 2001. – 414 с.: табл. – Библиогр. в подстрочных примечаниях.
261. Усанова О.Г. Объяснительная речь учителя // Теория и практика развивающего обучения. – 2000. – Вып. 10. – С. 80–82.
262. Федорчук В.М. Розвиток комунікативної компетентності викладача. Соціально-психологічний тренінг: Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. – 240 с.
263. Филатов А.Т. Аутогенная тренировка. – 2-е изд., перераб. и доп. – К: Здоров'я, 1987. – 128 с.
264. Хазагерев Г.Г., Лобанов И.Б. Риторика / Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 384 с.: ил. – Библиогр.: с. 381.
265. Хекхаузен Дж. Мотивация и деятельность: В 2-х т. / Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика. – Т.1. – 408 с.: ил., табл.
266. Хекхаузен Дж. Мотивация и деятельность: В 2-х т. / Пер. с нем. / Под ред. Б.М. Величковского. – М.: Педагогика. – Т.2. – 392 с.: ил., табл. – Библиогр.: с. 340–377.
267. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: Навчальний посібник. – К.: Професіонал, 2004. – 304 с.
268. Чебыкин А.Я. Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 31–39.
269. Черевко В.Г. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 20 ар.

270. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
271. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. – 1993. – Т.14, №5. – С. 3–12.
272. Шаванов С.В. Проблема діагностики особливостей комунікативної саморегуляції // Педагогічна Сумщина. – 2007. – №1. – С. 24–27.
273. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза в профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1983. – 185 с.: ил., табл. – Библиогр: с. 179–184.
274. Шалаев И.К. Программно-целевая психология управления: Учебное пособие. – Барнаул: БГПУ, 1998. – 216 с.
275. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 44–51.
276. Шихирев П.Н. Современная социальная психология: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: ИП РАН; КСП+; Академический Проект, 1999. – 448 с.
277. Шоломий К.М. Об одном виде саморегуляции мышления // Вопросы психологии. – 1979. – № 6. – С. 77–85.
278. Шрейбер Т.В. Особенности саморегуляции старшеклассников с различным уровнем осмысленности жизни // Вестник Удмурдского университета. Психология и педагогика. – 2005. – № 9. – С. 63-78.
279. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка. / Пер с нем. С.Л. Дземешкевича. / Под ред. В.Е. Рожнова. – М.: Медицина, 1985. – 31 с.
280. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия // Исследования рече-мыслительной деятельности. – Алма-Ата: Мектеп, 1974. – С. 12–28.
281. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2005. – 32 ар.
282. Элиава Н.Л. Мыслительная деятельность и установка // Исследования мышления в советской психологии / Под ред. В.В. Шороховой – М.: Наука, 1966. – С. 278–319.

283. Эмоционально-волевая регуляция: Тезисы Всесоюзной конференции молодых учёных. – Симферополь, 10-14 мая 1983 г. / Редколлегия: В.В. Давыдов и др. – Симферополь: СГУ, 1983. – 193 с.
284. Эмоционально-волевая регуляция: Тезисы Второго Всесоюзного семинара молодых учёных. – Симферополь, 19–24 мая 1986 г. / Редколлегия: В.В. Давыдов и др. – Симферополь: СГУ, 1986. – 160 с.
285. Юркевич В.С. Саморегуляция как фактор общей одарённости // Проблемы дифференциальной психофизиологии: Сборник научных трудов / Под ред В.Д. Небылицина – М.: Просвещение, 1972. – Т. 7. – С. 233–249.
286. Яковлев И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций. – СПб: Авалон; Азбука-Классика, 2006. – 240 с. – Библиогр.: с. 232–233.
287. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання: Навчальний посібник – К.: Вища школа, 2004. – 679 с.: іл. – Бібліогр. у кінці розділів.
288. Anderson James A. Communication theory: Epistemological foundations. – N.Y.; Lnd.: The Guilford press, 1996. – 259 p.
289. Anscombe G.E.M. Intention. – Oxford: Blackwell, 1957. – 480 p.
290. Atkinson F., Heritage J. Structures of social interaction. – Cambridge: Cambridge University Press, 1992. – 227 p.
291. Bandura A., Cervone D. Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems // Journal of Personality and Social Psychology. – 1983. – № 45. – P. 1017–1028.
292. Berscheid E., Walster E. Interpersonal attraction. – 2nd ed. – Massachussets: Adison-Weslly, 1978. – 231 p.
293. Buerkel-Rothfuss N. Communication: Competencies and contexts. – N.Y.: Random House, 1985. – 385 p.
294. Clark H.H., Clark E.V. Psychology and language. – New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. – 608 p.
295. Corey M, Corey G. Becoming a helper. – 3-d ed. – Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company, 1998. – 376 p.

296. Cormier S., Cormier B. Interviewing strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions. – Pacific Grove, CA: Brooks / Cole Publishing Company, 1998. – 681 p.
297. Emmons R.A. Motives and goals // Handbook of personality psychology / R. Hogan, J. Johnson, S. Briggs (ed.). – San Diego: Academic Press, 1997. – P. 485–512.
298. Emmons R.A. Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being // The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior / P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (ed.). – New York: Guilford, 1996. – P. 313–337.
299. Emmons R.A. The personal striving approach to personality // Goal constructs in personality and social psychology / L.A. Pervin (ed.). – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989. – P. 87–126.
300. Emmons R.A., Kaiser H.A. Goal orientation and emotional well-being: Linking goals and affect through the self // Striving and Feeling: interactions among goals, affect, and self-regulation / A. Tesser, L. Martin (ed.). – Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. – P. 79–98.
301. Funke U. Using complex problem solving tasks in personnel selection and training // Complex problem solving: the European perspective / P.A. French, J. Funke (ed.). – N.Y.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995. – P. 219–240.
302. Gamble T.K., Gamble M. Communication works. – 2nd ed. – N.Y.: Random House, 1987. – 440 p.
303. Gordon G.N. The language of communication. – New York: Hustings House Publishers, 1969. – 334 p.
304. Grant H., Dweck C. A goal analysis of personality and personality coherence // The coherence of personality: Social-cognitive bases of consistency, variability, and organization / D. Cervone, Y. Shoda (ed.). – New York: Guilford Press, 1999. – P. 345-371.
305. Griffin E. A first look at communication theory. – N.Y.: McGraw-Hill, 1991. – 412 p.
306. Heimstra N.W., Ellingstad V.S. Human behavior: a system approach. – Monterey, California; Brooks: Cole Publishing Company, 1972. – 582 p.

307. Higgins E.T. Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes: A developmental theory relating self and affect // *Journal of Personality*. – 1989. – № 57. – P. 407–444.
308. Higgins E.T. The «self-digest»: Self-knowledge serving self-regulatory functions // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1996. – № 71. – P. 1062–1083.
309. Higgins E.T., Silberman I. Development of regulatory focus: Promotion and prevention as ways of living // *Motivation and self-regulation across the life span* / J. Heckhausen, C.S. Dweck (ed.). – New York: Cambridge University Press, 1998. – P. 78–113.
310. Kluwe R.H. Cognitive knowledge and Executive Control: metacognition. // *Animal Mind–Human Mind* / D.R. Griffin (ed.). – New York: Springer–Verlag, 1982. – P. 201–224.
311. Kruglanski A.W. Goals as knowledge structures // *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* / P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh (ed.). – New York: Guilford, 1996. – P. 599–618.
312. Kuhl J. Action control: The maintenance of motivational states. // *Motivation, Intention and Volition* / F. Halisch, J. Kuhl (ed.). – Berlin: Springer, 1987. – P. 279–291.
313. Locke E.A., Frederick E., Lee C. Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance. // *Journal of Counselling Psychology*. – 1984. – № 69. – P. 241–251.
314. Locke E.A., Shaw K.N., Saari L.M., Latham G.P. Goal setting and task performance: 1969–1980. // *Psychological Bulletin*. – 1981. – № 90. – P. 125–152.
315. Nixon M. Professional Training in Psychology // *Quest for International Standards in American Psychology*. – 1990. – Vol. 45, № 11. – P. 1257–1262.
316. Payne J. Applications. Communication: For personal and professional contexts / D. Carlin (ed.). – Topeka: Clark publishing, 2001. – 526 p.
317. Research and practice in social skill training / A.S. Bellack, M. Hersen (ed.). – N.Y.: Plenum, 1979. – 312 p.

318. Roberson E. Teacher self-Appraisal // Teacher Education. – New York: Cation, 1971. – Vol. 22, № 4. – P. 469–473.
319. Witkin H.A., Lewis H.B., Hertzman M., Machover K., Meissner P.B., Wapner S. Personality through perception: An experimental and clinical study. – New York: Harper, 1954. – 569 p.
320. Wolf A. Competence – Based Assessment. – Buckingham: Open University Press, 1995. – 370 p.

Додаток А

Рангово-кореляційний аналіз взаємозв'язку рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей аспектів активності в структурі спілкування у студентів педагогічного вузу

Таблиця А.1

Рангово-кореляційний аналіз взаємозв'язку рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей перцептивної активності в структурі спілкування у студентів педагогічного вузу

Спрямованість типів саморегуляції в рядах кореляції	Рівні розвитку саморегуляції в рядах кореляції	Типи саморегуляції в рядах кореляції	Значення Φ -Кендала
цілеспрямований / цілеспрямований	дуже високий / низький	№ 1 / № 8	+ 0,4
цілеспрямований / цілеспрямований	високий / низький	М № 2-4/№ 8	+ 0,1
спонтанний / спонтанний	високий / дуже низький	№ 9 / № 16	+ 0,6
спонтанний / спонтанний	високий / низький	№ 9 / М № 13-15	+ 0,4
цілеспрямований / спонтанний	дуже високий / високий	№ 1 / № 9	+ 0,9
цілеспрямований / спонтанний	високий / високий	М № 2-4 / № 9	+ 0,8
цілеспрямований / спонтанний	середній / середній	М № 5-7 / М № 10-12	+ 0,6
цілеспрямований / спонтанний	низький / низький	№ 8 / М № 13-15	0
цілеспрямований / спонтанний	низький / дуже низький	№ 8 / № 16	0
цілеспрямований / спонтанний	дуже високий / дуже низький	№ 1 / № 16	+ 0,4
цілеспрямований / спонтанний	усереднений / усереднений	М № 1-8 / М № 9-16	+ 0,3

Примітки:

- 1) М – середнє арифметичне за відповідними типами саморегуляції.

Рангово-кореляційний аналіз взаємозв'язку рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей інтерактивної активності в структурі спілкування у студентів педагогічного вузу

Спрямованість типів саморегуляції в рядах кореляції	Рівні розвитку саморегуляції в рядах кореляції	Типи саморегуляції у рядах кореляції	Значення ф-Кендала
цільспрямований / цільспрямований	дуже високий / низький	№ 1 / № 8	- 0,6
цільспрямований / цільспрямований	високий / низький	М № 2-4/ № 8	+ 0,6
спонтанний / спонтанний	високий / дуже низький	№ 9 / № 16	+ 0,6
спонтанний / спонтанний	високий / низький	№ 9 / М № 13-15	+ 0,6
цільспрямований / спонтанний	дуже високий / високий	№ 1 / № 9	0
цільспрямований / спонтанний	високий / високий	М № 2-4 / № 9	+ 0,6
цільспрямований / спонтанний	середній / середній	М № 5-7 / М № 10-12	- 0,2
цільспрямований / спонтанний	низький / низький	№ 8 / М № 13-15	+ 0,5
цільспрямований / спонтанний	низький / дуже низький	№ 8 / № 16	+ 0,6
цільспрямований / спонтанний	дуже високий / дуже низький	№ 1 / № 16	- 0,2
цільспрямований / спонтанний	усереднений / усереднений	М № 1-8 / М № 9-16	+ 0,6

Примітки:

- 1) М – середнє арифметичне за відповідними типами саморегуляції.

Рангово-кореляційний аналіз взаємозв'язку рівнево-типологічних особливостей розвитку саморегуляції з розвитком якостей комунікативно-організаторської активності в структурі спілкування у студентів педагогічного вузу

Спрямованість типів саморегуляції в рядах кореляції	Рівні розвитку саморегуляції в рядах кореляції	Типи саморегуляції в рядах кореляції	Значення ф-Кендала
цілеспрямований / цілеспрямований	дуже високий / низький	№ 1 / № 8	+ 0,38
цілеспрямований / цілеспрямований	високий / низький	М № 2-4/ № 8	+ 0,24
спонтанний / спонтанний	високий / дуже низький	№ 9 / № 16	+ 0,73
спонтанний / спонтанний	високий / низький	№ 9 / М № 13-15	+ 0,82
цілеспрямований / спонтанний	дуже високий / високий	№ 1 / № 9	+ 0,67
цілеспрямований / спонтанний	високий / високий	М № 2-4 / № 9	+ 0,67
цілеспрямований / спонтанний	середній / середній	М № 5-7 / М № 10-12	+ 0,69
цілеспрямований / спонтанний	низький / низький	№ 8 / М № 13-15	+ 0,69
цілеспрямований / спонтанний	низький / дуже низький	№ 8 / № 16	+ 0,56
цілеспрямований / спонтанний	дуже високий / дуже низький	№ 1 / № 16	+ 0,33
цілеспрямований / спонтанний	усереднений / усереднений	М № 1-8 / М № 9-16	+ 0,64

Примітки:

- 1) М – середнє арифметичне за відповідними типами саморегуляції.

