

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

- Издательское объединение "Юнити", 1998. – 636 с.
5. Котлер Ф. *Маркетинг менеджмент*. – СПб.: Питер, 1999. – 896 с.
6. Папирян Г.А. *Международные экономические отношения: маркетинг в туризме*. – М.: Финансы и статистика, 2000. – 160 с.
7. Altkorn J. *Marketing w turystyce*. – Warszawa: PWN, 2001. – 204 s.
8. Pocięcha M. *Metody statystyczne w zarządzaniu turystyka*. – Krakow: Albis, 2002. – 207 s.

Тетяна Турчин, аспірант

Дрогобицький державний педагогічний університет
ім. І. Франка

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

У статті зроблено аналіз сучасного стану проблеми особистісної рефлексії підлітка. Експериментально досліджується технологія взаємодії учня з художнім текстом як умова розгортання особливостей його особистісної рефлексії, яка є одним з новоутворень вказаного віку.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із прийомів формування моральної самосвідомості підлітків є предметно-діалогічна рефлексія, змістом якої є звернення індивіда до своїх особистісних властивостей, які опредмечені в результатах власної праці (Г.Л. Ліпкіна).

У 90-х роках з'явилися дослідження, де особистісна рефлексія виступає вихідною розумовою операцією, на основі якої розгортається процес розвитку особистості підлітка (Є.М. Бохорський, М.Келесі, Д.А. Леоніду).

Доведено, зокрема, що в процесі виникнення художньої емоції актуалізується життєва емоція-співпереживання самому собі, життєвим установкам. У підлітків на основі перетворення цих двох емоцій відбувається переосмислення життєвих переживань (Н.Б. Берхін).

Особистісний внесок підлітків у рефлексування може варіюватися залежно від особливостей художніх текстів. Сприйняття художніх образів стимулює до рефлексивного аналізу особистісних проблем, відображаючи складну картину світу навколо власного "Я". Література активізує потреби у самовдосконаленні, в оцінці себе і осмисленні власного внутрішнього світу.

Психологічний та філософський підходи до вивчення рефлексії близькі. Проведений нами аналіз філософської літератури (Дж. Локк, Платон, Фіхте, І. Кант, А.Г. Спіркін, В.О. Леоновський та інші) виявив такі рівні розуміння феномену рефлексії: як принципу мислення, спрямованого

на його осмислення та усвідомлення власних форм; як предмета розгляду знань, критичний аналіз його змісту та методів пізнання; як діяльності самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку внутрішнього світу людини.

У психологічній науці існують близькі до описаних вище підходи до тлумачення рефлексії: рефлексію розуміють як процес пізнання суб'єктом своїх внутрішніх психологічних станів та процесів (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Л.І. Божович, І.С. Кон, К.А. Абульханова-Славська, В.В. Столін та інші), як процес та особливу структуру діяльності, як принцип розгортання способу цієї діяльності. Таке розуміння рефлексії дозволяє розглядати її як необхідну складову і як механізм розвитку будь-якого процесу діяльності (Г.П. Щедровицький).

Рефлексію вивчають як здатність людини усвідомлювати власну поведінку і діяльність. Цей підхід реалізований у дослідженнях творчого і теоретичного мислення (В.В. Давидов, А.З. Зак, Я.О. Пономарьов, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов та інші). У межах цього аспекту вивчення рефлексії розглядається як одна з функцій свідомості та механізм процесу цілепокладання (Ю.М. Швалб).

У дослідженнях, спрямованих на визначення особистісного аспекту рефлексії, робиться акцент на активізацію принципу саморозвитку особистості. Згідно з ним культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію і самооблізацію особистості в різних умовах її існування. Рефлексія виступає процесом осмислення

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

особистісних змістів (образів особистості, з якими ототожнює себе “Я”), який приводить до їх поступальних змін і породжує новоутворення особистості. Поняття “особистісна рефлексія” у цих дослідженнях розглядається в одному синонімічному ряду з поняттям “саморефлексія” (Н.І.Уткіна, І.Д.Бех, В.К.Зарецький, О.Р.Новикова, І.М.Семенов, С.Ю.Степанов, А.Б.Холмогорова та інші).

На сучасному етапі серед різноманітних напрямів дослідження особистісної рефлексії найбільш перспективним є вивчення такого її аспекту, згідно з яким рефлексія ідентифікується з процесами осмислення і переосмислення. Переосмислення людиною інтелектуальних змістів (образів предметної ситуації) та особистісних змістів (образів особистості, з яким ми ототожнюємо себе “Я”) є механізмом їх зміни і продовження психічних новоутворень людини (І.М.Семенов, С.Ю.Степанов).

Перше дослідження, що розкрило сутність особистісної рефлексії дитини, зокрема підлітка, було виконано Н.І.Гуткіною, яка розглядала цей феномен як механізм самосвідомості, як особливий акт самодослідження, як індивід вивчає власний внутрішній світ і самого себе як дослідника.

В основу дослідження покладена **гіпотеза**:

- існує пряма залежність між особливостями розвитку особистісної рефлексії підлітка та процесом його самостановлення, пов'язаним у першу чергу, з розвитком новоутворень вказаного віку;

- якість розвитку особистісної рефлексії підлітка залежить від типу заданої зовні діяльності, тобто від цілеспрямованого спеціально організованого навчання учнів прийомом рефлексивного аналізу з текстом художніх творів.

Об'єкт дослідження – рефлексія учнів підліткового віку.

Предмет дослідження – особливості становлення особистісної рефлексії підлітків.

Мета дослідження полягала у вивченні внутрішньої природи особистісної рефлексії підлітків та особливостей її розвитку при вивченні ними літератури.

Виклад основного матеріалу. Важливе прикладне значення проблеми, що вивчаємо, є розгляд технології навчання, яка дозволяє учню проектувати себе у позицію літературного героя, знайти рефлексивну позицію щодо нього і самого себе. Однією з технологій навчання, яка є чинником розгортання рефлексивної функції учня, названа діалогізацією навчання. У нашому дослідженні такий підхід до характеристики

читання художнього твору дає можливість розглядати взаємодію учня з текстом як діалогічний процес, що включає у себе відновлення прихованої діалогічності самого тексту та розгортання внутрішнього діалогу учня. Активно діалогічний характер властивий розумінню будь-якого тексту: це завжди відповідь на запитання, реакцію на інформацію (згода, незгода, сумнів, подив тощо), прогнозування розвитку змісту, особистісне включення учня у текст, тобто спільний пошук істини, зіставлення з власними ціннісними орієнтаціями.

Доведено, що особистісна рефлексія відбувається за допомогою типових для всіх видів рефлексії дій: висловлювання передбачення про наявність у себе якостей, мотивів, правильних та помилкових дій (“можливо”, “може бути”, “я вважаю”, “можна передбачити”); сумніви (“маю сумнів”, “не впевнений”); питання (самому собі); установка на зміну поведінки і стосунків з іншими.

Аналіз літератури свідчить, що рефлексія представлена в процесі продуктивного мислення насамперед у вигляді переосмислення людиною тих чи інших змістів своєї індивідуальної свідомості, що забезпечують успішне здійснення ним власної діяльності. Це положення стає основою цілеспрямованого формування в учнів особистісної рефлексії. Рефлексивні уміння можна цілеспрямовано формувати у тому випадку, якщо процес роботи над кожним літературним твором буде організований як процес переосмислення учнем своїх уявлень про художній твір. Для цього необхідні такі технології навчання, які б забезпечували розвиток особистості учня в процесі співробітництва з текстом, глибоке переосмислення ним літературного матеріалу. Ще є приклади методики викладання вчителем літератури, заснованої на взаємодії авторитарного стилю стосунків, спеціалізованого тренажу і механічного чи малоосмисленого засвоєння знань. Але нові комунікативні моделі розвитку якостей пізнавальної діяльності учня вимагають активно переосмислювати “зміст своєї індивідуальної свідомості” (Семенов, 1983), активно набувати знання, вміння, уявлення про предмет своєї діяльності, тобто рефлексувати.

Таким вимогам відповідають технології діалогізації навчального процесу.

Проблема розуміння тексту охоплює широкий спектр питань, оскільки воно є найважливішою складовою читачької діяльності і визначається як процесуально-результативне багаторівневе утворення. Дослідженню окремих аспектів розуміння тексту присвячені роботи психологів, психолінгвістів, соціолінгвістів, семіотиків,

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

літературознавців. Об'єктом вивчення стало розуміння і сприймання художніх, навчальних та наукових текстів, текстів іноземною мовою, особливості сприймання їх різними соціально-семіотичними групами, залежність розуміння тексту від його смислової структури тощо (А.А.Брудний, Г.Г.Граник, Т.М.Дрідзе, Н.В.Чепелева та ін.). У теорії розуміння художнього твору ключову позицію займають концепції про варіативність смислу твору та множинність інтерпретації змісту, що ще раз підкреслює активний, творчий характер розуміння (М.М.Бахтін). Механізмом такого розуміння є діалог, який трактується як взаємовідношення рівноправних партнерів, суб'єктів спілкування, зіпнення смислових позицій, поглядів, оцінок, думок тощо.

Головною метою психологічної взаємодії, на думку представників гуманістичної психології, є надання особистості допомоги у досягненні автентичного існування. Найбільш суттєвим на цьому шляху є розширення сфери самовизначення індивіда, його знання про себе самого. Під розширенням самовизначення розуміється збільшення здатності людини до більш повного прийняття себе, досвіду переживання. Тим самим збільшується потенціал у здатності до особистісного вибору і підвищується ступінь свободи людини. Відкриття самої себе як особливої реальності, значущої і гідної вивчення, звернення у першу чергу до самої себе в пошуку можливостей вирішення своїх проблем – найбільш цінні акценти даного підходу, що заслуговують на увагу.

Допомогти людині стати меншим незнайомцем для самої себе – одне з найважливіших завдань діалогічної взаємодії. Важливим є і той факт, що рішення розширити знання про себе також є продуктом самостійного вибору. Цей вибір індивіда є фундаментальною передумовою і значним кроком на шляху до його зрілості. Пошук цінностей, які б задовольнили життя і наповнювали його смислом – це завдання індивідуальне, проте це проблема, яка хвилює кожного. Її розв'язання – звернення людини до самої себе, цей спосіб самоактуалізації вимагає мужності, яка повинна бути спрямована на самопізнання та самовизначення, на встановлення конструктивних відносин з собою та з іншими.

Діалог у пізнавальній діяльності розглядається, з одного боку, в межах спільної діяльності учнів, у процесі взаємодії декількох суб'єктів; з іншого боку, йдеться про індивідуальну роботу учня з літературним текстом (має місце діалог школярів з автором тексту, діалог між персонажами як

суб'єктами комунікації, зіставляються різні "голоси" в особистості персонажів, відбувається діалог з уявними співрозмовниками тощо).

Сутність процесу читання – це створення власних думок за допомогою думок інших людей (М.О.Рубакін); характеристики тексту виступають програмами комунікативно-пізнавальної діяльності читача та його розуміння як побудови ним смислової структури (Н.В.Чепелева); "метод діалогічного аналізу вчинку" (Е.Т.Соколова, Н.С.Бурлакова) створює рефлексивну ситуацію; розуміння психологічної природи внутрішнього мовлення дає можливість учню заглибитися у процес саморозуміння (М.М.Бахтін, В.М.Бетерев, Л.С.Виготський, Вундт, І.Мальзман, Л.Морісет, А.Ньювел, Х.А.Сімон, Ж.Паже, Б.А.Фішер, Шилінг).

Наше дослідження пов'язане з вивченням особливостей самовизначення учнів. Критерієм аналізу самовизначення ми обрали особливості когнітивної складності (спрощеності) особистісної рефлексії учнів та взаємодії ретроспективного, ситуативного та перспективного виду особистісної рефлексії у самохарактеристиках учнів. Результати аналізу дали нам можливість побудувати кореляційні плеяди, які відображають структуру і самовизначення учня та місце різних видів особистісної рефлексії у цій структурі. Нас цікавила різниця у компонентах плеяди, яка відображає структуру самовизначення учня та визначення центру плеяди, який відображає комплекс найтісніше пов'язаних характеристик самовизначення учня.

До плеяди ввійшли тільки ті компоненти, між якими знайдені статистично значимі кореляційні зв'язки.

При аналізі самохарактеристик ми прослідкували особливості самовизначення учнів з рівним рівнем довіри до себе. Самохарактеристики різні за ступенем складності, глибиною, різнобічністю.

Ми аналізували самохарактеристики за наступними критеріями:

- спрямованість характеристик різняться за змістовністю розвитку морально-психічної основи особистості;

- за психологічним складом характеристик різняться більш вузького та широкого діапазону, "одномірні" та "багатомірні";

- за структурним відношенням характеристики різняться за їх цільністю; узгодженістю та відповідністю рис або їх нескладеністю та суперечністю, наявністю або відсутністю інтраіндивідуальних відмінностей та екстраіндивідуальних рис характеру.

Ми визначили характеристики: короткі

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

портретні замальовки; характеристики відносно широкого масштабу, у яких учень описує себе більш детально; характеристики широкого профілю, для складання яких необхідне глибоке саморозуміння учня, як зовнішніх, так і внутрішніх характеристик.

Ці види самохарактеристик мають якісну різницю, вони складаються з різної кількості компонентів, нетотожні за своєю структурою та різні за формою психологічного аналізу. Короткі самохарактеристики учнів з низьким та високим рівнем довіри до себе своєрідні за складом та будовою. Учні з низьким рівнем довіри до себе зосереджені на фізичних даних, окремих частинах обличчя, загальнотілесних характеристиках фізичної сили. Дані зовні характеристики власної особи їх турбують більше: кількість та якість цих характеристики сильно варіюють від загального виразу обличчя, форми усмішки, особливостей погляду, до описування вербальної експресії (поза, жести, мімічні рухи, пантоміміка) та стану здоров'я. Характеристика одягу, його стан, ставлення до нього дає можливість говорити про психологізм у плані самовизначення учня.

Учні з високим рівнем довіри до себе у своєму самовизначенні також звертаються до самохарактеристики зовнішності, але кожна з характеристик складається з невеликої кількості коротко означених компонентів, наприклад 4 – 5 або більше, які виявляють ті чи інші властивості особистості учня. У самохарактеристиках проглядається відбір властивостей з тим, щоби через них охарактеризувати зовнішній вигляд. Психологічний аналіз самохарактеристик має різну спрямованість і у кожному випадку орієнтований на розкриття визначеної структури або властивості самоусвідомлення.

Фізичні риси характеризуються у їх психологічному значенні, це не просто описування обличчя, очей, експресії, стану здоров'я, а психологічний аналіз їх виразності, відображення психічних станів та стійких властивостей. Зовнішнє і внутрішнє описано у їх єдності, так як це є у дійсності. Характеристики експресії показані у єдності її психологічного, морального і естетичного значення та у її багатозначних функціях – вираз внутрішнього світу учня, спілкування, розуміння іншої людини. У цих самохарактеристиках, незважаючи, що вони належать до коротких конкретних малюнків, ми відзначили такі включені у них властивості, які підкреслюють основні, центральні особливості учня серед інших описаних ним власних ознак. Наприклад, усвідомлення учнем потреби у самопізнанні, у зміні себе, у самовдосконаленні.

Другий вид самохарактеристик учнів відбувається ширшим описуванням власної особистості учня. Ці характеристики більш деталізовані, різнобічні, але і більш узагальнені.

Учні низького рівня довіри до себе характеризують себе двопланово: у взаємодії рис фізичного плану та одягу; фізичних та експресивних рис, а також багатопланово – у взаємозв'язку зовнішніх рис, експресивних та психологічних характеристик. Відповідно збільшується і кількість деталей, включених у характеристики, серед яких є і індивідуальні ознаки у вигляді стійких виразних рис особистості і у структурі яких переважає домінуюча властивість.

У самохарактеристиках учнів з високим рівнем довіри до себе, крім означених вище особливостей, знаходимо у самоаналізі поєднання позитивних та негативних рис характеру, оцінко-сміслові судження про себе, усвідомлені переконання, принципи, норми поведінки, ідеали.

Третя група самохарактеристик найбільш складна та різноманітна за своїм психологізмом. У групі учнів з низьким рівнем довіри до себе у самоаналізі співвідносяться інтелектуальні риси та характер, зовнішні характеристики та особистісні властивості у їх єдності або суперечностях, визначені характерологічні стійкі виразні риси.

У порівнянні з самоаналізом учнів з низьким рівнем довіри до себе у характеристиках учнів з високим рівнем довіри до себе зустрічаємо характеристику їх стосунків з оточуючими, характеристику загальних уявлень про мету свого життя, мотивації діяльності, пошук сенсу власного існування, характеристик світоглядного комплексу (переконання, принципи, ціннісні орієнтації), питання тактики та стратегії життя.

На основі аналізу самохарактеристик учнів ми побудували кореляційну плеяду, яка відображає структуру самовизначення учнів. У результаті ми отримали пару плеяд, у які увійшли статистично значущі компоненти коротких портретних замальовок, характеристик, у яких присутнє описування учнем себе більш детально та характеристик широкого профілю.

До кореляційної плеяди учнів з низьким рівнем довіри до себе не увійшли характеристики самовизначення, які розкриті у портретних замальовках, як статистично незначущі. Кількість компонентів плеяди 5, а саме:

- ПП (психічні пізнавальні процеси),
- В (воля),
- СЗ (стан здоров'я),
- ОЗ (особливості зовнішності),

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПІДЛІТКІВ В КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ

ЕО (експресивні особливості).

Кореляційна плеяда побудована на основі аналізу самохарактеристик, складених учнями з низьким рівнем довіри до себе, показує, що у центральній частині плеяди міститься комплекс інтелектуальних якостей учня, у якому представлені пізнавальні процеси. Тісно з пізнавальними процесами пов'язані вольові характеристики та стан здоров'я. Характеристики стану здоров'я корелюють із зовнішніми особливостями учня (переважно з фізичною силою). Характеристика експресивних особливостей у самоаналізі корелює з волею та особливостями емоційних станів. Плеяда демонструє осмислення учнем реального образу "Я", тобто ситуативний вид особистісної рефлексії [мал. 1].

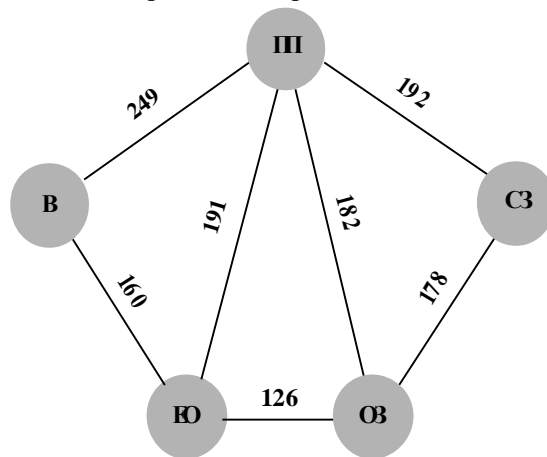
До кореляційної плеяди учнів з високим рівнем довіри до себе увійшли характеристики трьох видів самовизначення, у яких виявилися статистично значущі кореляційні зв'язки. Всього компонентів у кореляційній плеяді 9, а саме:

- ПП (психічні пізнавальні процеси),
- ВЕ (воля та емоції),
- ЕО (експресивні особливості),
- СЗ (стан здоров'я),
- МЖ (мета життя),
- МД (мотиви діяльності),
- СВ (світогляд),
- КВ (комунікативні властивості),
- ОСС (оціночно-сміслові судження про себе).

Центром кореляційної плеяди є оціночно-сміслові судження про себе, у яких проявляються осмислення минулого образу "Я", реального "Я" та майбутнього "Я". Звертають на себе увагу тісні зв'язки між психічними пізнавальними процесами та метою життя, мотивами діяльності та світоглядом учня. Комунікативні риси тісно корелюють з оціночно-смісловими судженнями про себе.

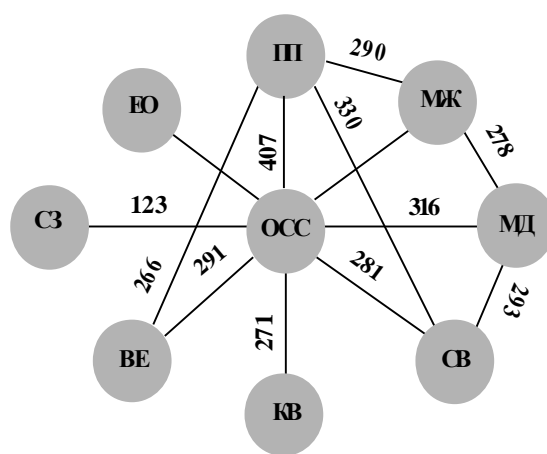
Висновки. Аналіз отриманого матеріалу дозволяє нам виявити структуру самовизначення учня. Для двох груп учнів типовим є розвиток ситуативного виду рефлексії, осмислення та переосмислення реального "Я". Але структура цього самовизначення учнів з різним рівнем довіри до себе різна. Рефлексивний аналіз власного "Я" учнів з низьким рівнем довіри до себе обмежений та неузгоджений. Осмислення властивостей власного "Я" базується на аналізі зовнішніх даних характеристик, які слабо корелюють з аналізом та осмисленням особистості в цілому. Описування власного образу не розгорнуте, достатньо вузьке. Таке самовизначення майже закрите для встановлення нових знань про себе, можливостей самовдосконалення та саморозвитку особистості.

Кореляційна плеяда, яка відображає структуру самовизначення учня з низьким рівнем довіри до себе



Мал. 1 Структура самовизначення учня з низьким рівнем довіри до себе

Кореляційна плеяда, яка відображає структуру самовизначення учня з високим рівнем довіри до себе



Мал. 2 Структура самовизначення учня з високим рівнем довіри до себе

Не представлений у структурі ретроспективний вид особистісної рефлексії у вигляді оціночно-сміслового судження про себе у минулому. Перспективний вид особистісної рефлексії пов'язаний переважно з мотивами навчальної діяльності та розвитком волі.

Структура самовизначення учнів з високим рівнем довіри до себе відрізняється від попередньої. Осмислення особистісних характеристик відбувається в ретроспективі, перспективі і в теперішніх безпосередніх ситуаціях. Ситуативна особистісна рефлексія характеризується розгорнутістю, чікістю, повнотою, складністю. Самовизначення, опосередковане визначення

АДЕКВАТНІСТЬ УЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ПРО РОЗУМІННЯ ЇХ СТУДЕНТАМИ

самостійності учня – розуміння своєї внутрішньої сутності, цілісне уявлення про себе, свої можливості, прагнення, резервні сили організму і психіки.

Перспективна особистісна рефлексія зв'язана із самовизначенням переконань, ціннісних орієнтацій, можливостей прийняття рішень, самостійних дій у нових ситуаціях, плануванням власного життя. Такий самоаналіз приводить до нових знань про себе сприяє самовдосконаленню у теперішньому та саморозвитку у перспективі.

1. Андреева Я.Ф. Формування в учнів навичок діалогічної взаємодії з художнім текстом // *Актуальні проблеми психології. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АНП України.* – К., Нора-Друк, 2001.

– *Вип.* – С.31–37.

2. Виногородський А.М., Булах І.С. *Особистісна рефлексія як корекційний аспект при дезаптації у підлітків // Проблеми та перспективи розвитку психології в Україні. Матеріали II з'їзду Товариства психологів України.* – Київ, 1996. – С.77–78. (50%).

3. А.Жозефіна. *Рефлексія як фактор регуляції поведінки личности. // Вісник Харківського університету.* – 1999. – № 452. – С.35–39.

4. Степанов С.Ю., Пилищук О.А. *Рефлексивная компетентность как базовая категория предпринимательской деятельности // Рефлексія, образование и интеллектуальные инновации.* – Новосибирск, 1995. – С.266–271.

Олександра Кравців, аспірант

Дрогобицький державний педагогічний університет
ім. І. Франка

АДЕКВАТНІСТЬ УЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ПРО РОЗУМІННЯ ЇХ СТУДЕНТАМИ

У статті узагальнено експериментальне дослідження адекватності уявлення педагогів про розуміння їх студентами. Зворотний зв'язок у взаєморозумінні педагога і студента є необхідним чинником розвитку комунікативної рефлексії викладача.

Постановка проблеми. Визначне місце серед людинознавчих професій посідає педагогічна діяльність. Її зміст спрямований насамперед на формування розвиненої особистості, її світогляду, духовно-моральних цінностей, свідомості, на придбання нею життєвого досвіду та регуляцію щоденної соціальної поведінки. Саме тому особливо значущими є проблеми спілкування, взаємодії, взаємопорозуміння, співробітництва і діалогу між людьми.

Сучасні теоретичні та експериментальні дослідження, досвідні узагальнення педагогічної практики засвідчують такі факти: у загальній системі професійно важливих якостей педагога комунікативна рефлексія і вміння спілкуватися є основоположними; ефективність роботи педагога переважно залежить від характеру його взаємовідносин з тими, кого він навчає; серед різноманітних труднощів і проблем, які виникають у педагогічній роботі, найскладніші пов'язані з

організацією спілкування; найбільше невдоволення і в суспільстві, і в самих педагогів викликають ті сторони їх професійної підготовки і компетентності, які визначають стиль педагогічного спілкування, уміння міжособистісної взаємодії і співробітництва.

Готовність до педагогічного спілкування обов'язково передбачає розвиток у спеціаліста потреби професійного комунікативного самовдосконалення. Це природно, адже рівень підготовки вчителя залежить не тільки від того, які знання дав ВНЗ, скільки від того, як він, нарощуючи майстерність, зуміє застосувати отримані комунікативні знання і мовленнєві вміння на практиці, оптимально використовувати свої вербальні здібності у проблемних педагогічних ситуаціях.

Уміння правильно оцінити й проаналізувати ситуацію спілкування – це водночас здатність спостерігати за оточенням, зауважувати його найбільш інформативні ознаки, правильно інтерпретувати соціально-психологічний зміст